



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

**UVIC**  
UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL  
DE CATALUNYA

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura,  
Letterature e Psicologia

Escola de Doctorat

Dottorato di Ricerca in  
Scienze della Formazione e Psicologia

Programa de Doctorat en  
Innovació i Intervenció Educatives

## Verso una scuola inclusiva.

Una ricerca *mixed methods* sugli approcci culturali, le  
politiche gestionali e le pratiche organizzative per  
un'educazione inclusiva



Tesi di dottorato  
Settore scientifico disciplinare  
M-PED/03 – Didattica e Pedagogia Speciale

Dottoranda Marianna Piccioli

Tutor Giuliano Franceschini  
Jesús Soldevila Pérez

CICLO XXXI Anni 2015/2018

# Indice

<b>Introduzione</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Educazione inclusiva e <i>Disability Studies</i></b> .....	<b>9</b>
1.1 <i>L'educazione inclusiva</i> .....	9
1.1.1 La via italiana all'inclusione scolastica .....	11
1.1.2 La via catalana all'inclusione scolastica .....	42
1.2 <i>I Disability Studies</i> .....	70
1.2.1 <i>Social Model</i> .....	77
1.2.2 <i>Minority Model</i> .....	85
1.2.3 <i>Relational Model</i> .....	89
1.2.4 <i>Cultural Model</i> .....	94
1.2.5 <i>Disability Studies Italy</i> .....	101
<b>2 Verso la gestione inclusiva della scuola: autonomia scolastica e <i>Leadership</i> per l'inclusione</b> .....	<b>107</b>
2.1 <i>Scenari europei: verso una scuola autonoma, inclusiva e di qualità</i> .....	108
2.1.1 Linee di sviluppo della gestione della scuola e della dirigenza scolastica in Italia	120
2.1.2 Linee di sviluppo della gestione della scuola e della dirigenza scolastica in Catalogna	137
2.2 <i>Organizzare e gestire le scuole verso il miglioramento</i> .....	145
2.3 <i>Il dirigente scolastico come leader del cambiamento</i> .....	157
2.3.1 <i>Management e Leadership</i> .....	161
2.3.2 <i>Gli studi sulla Leadership</i> .....	162
2.3.3 <i>Leadership e qualità degli apprendimenti</i> .....	171
2.3.4 <i>Dalla Leadership per l'apprendimento alla Leadership educativa per il cambiamento</i>	176
2.3.5 <i>Verso il dirigente inclusivo</i> .....	181
<b>3 Qualità e inclusione, autovalutazione e automiglioramento</b> .....	<b>189</b>
3.1 <i>Dare un valore, un processo in espansione</i> .....	190
3.2 <i>Autovalutazione e automiglioramento per una scuola di qualità</i> .....	209
3.3 <i>Indicatori e strumenti per la rilevazione e l'autovalutazione dei livelli qualitativi dell'integrazione/inclusione scolastica: lo stato dell'arte</i> .....	223
3.3.1 <i>Livello sovranazionale</i> .....	227
3.3.2 <i>Livello nazionale</i> .....	235
<b>4 L'Index for Inclusion</b> .....	<b>277</b>

4.1	<i>Sviluppo, nascita, diffusione</i> .....	278
4.2	<i>La struttura</i> .....	282
4.3	<i>L'uso</i> .....	298
4.4	<i>Uno sguardo critico</i> .....	304
<b>5</b>	<b>Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative che rendono un'istituzione scolastica inclusiva: la ricerca sul campo</b> .....	<b>319</b>
5.1	<i>Aspetti metodologici</i> .....	319
5.2	<i>Etica, ricerca e inclusione</i> .....	335
5.3	<i>Disegno e fasi della ricerca</i> .....	340
5.4	<i>Studio condotto in Toscana</i> .....	347
5.4.1	<i>I Focus Group</i> .....	349
5.4.2	<i>Questionario 1. Index for inclusion</i> .....	356
5.4.3	<i>Questionario generale</i> .....	437
5.4.4	<i>Documentazione</i> .....	493
5.4.5	<i>Risultati dei dati emersi dallo studio condotto in Toscana</i> .....	510
5.5	<i>Studio condotto in Catalogna</i> .....	520
5.5.1	<i>I Focus Group</i> .....	524
5.5.2	<i>Questionario 1. Index for Inclusion</i> .....	528
5.5.3	<i>Il Questionario generale</i> .....	547
5.5.4	<i>Documentazione</i> .....	561
5.5.5	<i>Risultati emersi dallo studio Catalano</i> .....	563
5.6	<i>Interpretazioni, riflessioni e prospettive</i> .....	566
	<b>Conclusioni</b> .....	<b>577</b>
	<b>Bibliografia</b> .....	<b>581</b>
	<b>Normativa di riferimento</b> .....	<b>607</b>
	<b>Sitografia</b> .....	<b>615</b>
	<b>Indice delle figure</b> .....	<b>617</b>
	<b>Indice delle tabelle</b> .....	<b>619</b>
	<b>Indice dei grafici</b> .....	<b>627</b>
	<b>Ringraziamenti</b> .....	<b>633</b>

## Introduzione

Quali sono gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono inclusiva un'istituzione scolastica? Questa è la domanda a cui si cercherà di rispondere con questo lavoro di ricerca, anche attraverso il confronto tra le pratiche inclusive sviluppate all'interno del sistema scolastico italiano e di quello catalano. Il lavoro di ricerca è stato condotto in cotutela con l'Università di Vic, Università Centrale della Catalogna, situata nella provincia di Barcellona, dove ho trascorso uno dei tre anni del dottorato. La scelta operata è derivata sia dalle salde relazioni che intercorrono tra l'Università degli Studi di Firenze e l'Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya sia per l'originalità dell'approccio all'educazione inclusiva realizzata nelle scuole catalane.

In particolare, verranno analizzati i processi gestionali maggiormente inclusivi al fine di individuare le buone pratiche tipiche di una scuola inclusiva, in considerazione del fatto che “la scuola, per quanto complessa e condizionata dall'esterno, rimane fondamentalmente un dispositivo ragionevolmente governabile dalle intenzionalità dei soggetti che ne hanno in carico la conduzione”<sup>1</sup>.

Focalizzare lo sguardo in una direzione partendo da un certo punto di vista consente di creare un'immagine seguendo linee definite, così, all'interno del nostro settore di indagine, è necessario fornire un quadro epistemologico in modo da indicare la prospettiva dalla quale si intende osservare l'oggetto del nostro interesse: la realizzazione di una scuola inclusiva.

Il lavoro di ricerca si muoverà principalmente su tre linee: l'educazione inclusiva in riferimento all'approccio dei *Disability Studies*; l'autonomia e la *leadership* per l'inclusione; i processi di autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola secondo la prospettiva proposta dall'*Index for Inclusion*.

---

<sup>1</sup> A. Calvani, *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*, Erickson, Trento, 2009, p. 95.



Parlare di educazione inclusiva implica la necessità di procedere con una prima scelta di prospettiva tra due visioni che possiamo rispettivamente definire partitiva e sistemica, le quali corrispondono sostanzialmente a modelli educativi diversi.

La prima deriva da un paradigma di tipo esclusivamente medico-individuale e mette al centro della propria riflessione il processo di intervento rivolto agli alunni con disabilità o con una qualsiasi altra forma di bisogno educativo speciale, sfociando nella ricerca di possibili soluzioni di intervento unicamente destinate ai soli soggetti interessati. Il *focus* tende ad enfatizzare gli elementi di tipo patologico e le azioni educative generate saranno di tipo ri-abilitativo, dispensativo e compensativo, offerte in contesti educativi di tipo speciale e destinate a soli alunni con bisogni educativi speciali.

La seconda visione, di natura sistemica, mette al centro della propria riflessione il sistema educativo stesso, nell'ottica di creare comunità educanti di apprendimento per tutti gli alunni. Il *focus* in questo caso si sposta dalle patologie e menomazioni allo sviluppo delle potenzialità della persona. L'intervento educativo, interno al sistema scolastico ordinario, sarà destinato a tutti gli alunni e non solo a quelli con bisogni educativi speciali e l'organizzazione scolastica e i singoli contesti educativi subiranno modifiche sostanziali per diventare ambienti inclusivi. Questa prospettiva in Italia si è tradotta nella cosiddetta piena inclusione, considerata anche "la via italiana all'inclusione scolastica"<sup>2</sup> che nel nostro Paese ha radici profonde, fin dall'emanazione della Costituzione della Repubblica.

L'educazione inclusiva è stata oggetto di innumerevoli studi e riflessioni, alcuni dei quali in antitesi l'uno con l'altro, condotti nell'arco di molti decenni e spesso derivanti da orizzonti molto diversi. Inoltre, la via italiana all'inclusione è ancora oggi una singolarità se paragonata ai sistemi educativi di altri Paesi e può essere collocata all'interno di alcune analisi e approfondimenti di respiro internazionale solo tramite

---

<sup>2</sup> Espressione utilizzata come titolo di un seminario che si è svolto in data 6 dicembre 2012 promosso dal MIUR durante il quale sono stati divulgati i contenuti della prima direttiva sui BES, che sarebbe poi stata pubblicata in data 27 dicembre 2012, e contestualmente presentati i molteplici punti di vista a sostegno del nuovo approccio. Il MIUR ha così fatto propria un'espressione spesso utilizzata per distinguere il nostro sistema di inclusione in ambito internazionale. I materiali del seminario sono reperibili nel sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica> cons. 04/06/2016.

un'azione di lettura storico-normativa che ripercorreremo schematicamente nelle sue tappe fondamentali.

L'ultima, ma non meno importante considerazione riguarda la recentissima apertura del nostro Paese ad alcune delle prospettive che sono alla base del lavoro di ricerca, tra queste possiamo segnalare: l'approccio dei *Disability Studies*, la figura del dirigente inclusivo, i processi di autovalutazione e automiglioramento sia dei livelli qualitativi delle istituzioni scolastiche sia delle attività didattiche inclusive e l'uso di strumenti come l'*Index for Inclusion* che pone l'inclusione all'interno di un processo continuo di automiglioramento, potenzialmente infinito.

Dopo aver così disegnato un primo riferimento prospettico relativo all'inclusione scolastica, dobbiamo delineare l'orizzonte di *leadership* e di autonomia scolastica a cui intendiamo rivolgerci. Anche in questo caso sono almeno due le diverse figure di dirigente a cui far riferimento. Il primo è un dirigente con *leadership* manageriale che rivolge prioritariamente la propria attenzione ad aspetti amministrativo-gestionali, il secondo è un dirigente che vuole esprimere una *leadership* pedagogica<sup>3</sup>, ovvero rivolta a garantire la qualità dell'offerta didattica e formativa.

Quest'ultimo approccio, più vicino e funzionale al nostro ambito di interesse, restituisce al dirigente una diretta competenza sulla formazione e focalizza l'attenzione prioritariamente sul prodotto educativo che la scuola è chiamata a realizzare, come risultato delle azioni compiute internamente alle strutture scolastiche utilizzando pienamente gli spazi di autonomia a disposizione.

Così, in una rinnovata azione di *leadership*, il dirigente non rivolge più la propria azione in ambito prevalentemente amministrativo-contabile, ma recupera un'"idea di un impegno pedagogico e didattico del dirigente scolastico organizzato intorno a tre distinti livelli tra loro strettamente interconnessi: il coordinamento didattico delle attività formative; il coordinamento pedagogico e organizzativo del sistema formativo d'istituto; il coordinamento territoriale dell'offerta formativa"<sup>4</sup>, nonché un impegno che possiamo definire di indirizzo, in relazione alla politica scolastica che si intende adottare nel proprio istituto.

---

<sup>3</sup> Cfr. G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, ETS, Pisa, 2011.

<sup>4</sup> Ivi, p. 61.

Abbiamo così definito la visione entro cui intendiamo muoverci delineando da un lato la prospettiva sistemica dell'educazione inclusiva e dall'altro tratteggiando una figura di dirigente con *leadership* pedagogica che utilizza tutti gli spazi dell'autonomia scolastica.

Passiamo ora a descrivere la struttura della tesi.

Nel primo capitolo si affronta l'evoluzione dell'educazione inclusiva a livello sovranazionale, approfondendo i vari approcci che caratterizzano i diversi sistemi scolastici. Attraverso un orientamento diacronico storico-normativo vedremo come la via italiana all'inclusione scolastica intercetta gli approcci sovranazionali all'educazione inclusiva, mettendo in luce l'unicità e il profondo radicamento della scelta della piena inclusione operata dal nostro Paese. Successivamente si ripercorrono le tappe dell'evoluzione dell'inclusione scolastica in Spagna ed in maniera particolare in Catalogna. Il capitolo si chiude con il quadro epistemologico a cui ci rivolgiamo attraverso un approfondimento dei *Disability Studies*, dei diversi modelli proposti da questi studi, compresi i *Critical Disability Studies*, per giungere a considerare le riflessioni sul nostro sistema di inclusione proposte dai *Disability Studies Italy*.

Il secondo capitolo intende fornire il quadro europeo di sviluppo dell'autonomia scolastica con particolare riferimento alla qualità dell'inclusione come indicatore della qualità dei sistemi d'istruzione. Ciascun paese dell'Unione ha disciplinato e declinato l'autonomia delle proprie istituzioni scolastiche e perciò vengono esaminati i processi di decentramento del sistema italiano e di quello spagnolo, con particolare riferimento all'autonomia locale della Catalogna. All'interno dei processi di acquisizione dell'autonomia da parte delle istituzioni scolastiche, ricopre un ruolo cruciale la figura del dirigente scolastico che ha avuto un diverso sviluppo nei due paesi oggetto di approfondimento. L'ultima parte di questo capitolo è dedicata agli studi sulla *leadership* e al profilo del dirigente inclusivo.

La qualità dell'inclusione e i processi di autovalutazione e di automiglioramento della scuola sono il fulcro del terzo capitolo che si chiude con una rassegna degli indicatori e degli strumenti proposti in letteratura per la valutazione dei livelli qualitativi dell'integrazione/inclusione scolastica. La rassegna riguarda indicatori e strumenti di elaborazione sia sovranazionali sia nazionali ed è condotta al fine di individuare quali di questi afferiscano al concetto di integrazione e quali a quello di inclusione.

Tra gli strumenti di valutazione dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica viene analizzato, nel quarto capitolo, l'*Index for Inclusion*, ritenuto l'unico strumento costruito sui principi propri dell'approccio dei *Disability Studies* e capace di porsi a servizio dello sviluppo inclusivo della scuola grazie alla visione dei due autori, T. Booth e M. Ainscow, che ritengono l'inclusione un processo continuo, potenzialmente infinito, di affermazione di valori inclusivi e di costruzione di culture e politiche inclusive capaci di sviluppare pratiche inclusive.

Il lavoro si chiude con la parte di ricerca sul campo che si propone di indagare quali siano gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono inclusiva un'istituzione scolastica tramite un approccio *Mixed Methods*. Il disegno composto prevede due studi uguali e paralleli, ciascuno formato da tre sottostudi. I primi due hanno seguito un disegno sequenziale esplorativo, secondo il modello per lo sviluppo di strumenti e il terzo un disegno convergente parallelo, secondo il modello di triangolazione convergente. I due studi paralleli sono stati condotti uno in alcune scuole della Toscana e l'altro in alcune scuole della Catalogna. I due studi paralleli hanno fornito informazioni utili per effettuare una comparazione dei risultati emersi nei due territori in cui è stata condotta la ricerca. È stata indagata la gestione e l'organizzazione delle scuole, il sistema di deleghe adottato dal dirigente scolastico, il livello di inclusività attraverso l'uso dell'*Index for Inclusion*, la presenza del concetto di integrazione o del concetto di inclusione nella documentazione prodotta dalle scuole.

I risultati della ricerca indicano che gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative delle scuole sono riferite al concetto di integrazione posto all'interno di un processo di sviluppo inclusivo. La direzione verso cui dirigere tale sviluppo non sembra essere consapevolmente e intenzionalmente rivolta verso il concetto di inclusione sviluppato dall'approccio dei *Disability Studies*, in quanto, in entrambe le realtà territoriali, la normativa di riferimento gioca un ruolo cruciale tale da poter essere considerata come leva per la tutela dei diritti alla piena inclusione degli alunni con disabilità in Italia e motivo di esclusione e separazione di questi stessi alunni in Catalogna, passando attraverso il rischio, già rilevato da S. D'Alessio<sup>5</sup>, di consolidare

---

<sup>5</sup> Cfr. S. D'Alessio, *Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies*, in D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, 2018, pp. 121-

un approccio medico-individuale legato a classificazioni e interventi specializzati in entrambi i territori.

Con i limiti di esaustività che questa ricerca può avere, siamo giunti a: evidenziare quali azioni si possono compiere per lo sviluppo inclusivo della scuola sia nel contesto italiano sia in quello catalano; individuare gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che sono risultate più rispondenti a questo sviluppo; rilevare quali aspetti siano invece da migliorare restando all'interno della visione dell'inclusione come processo. Il percorso adottato ha messo in evidenza che l'uso dell'*Index for Inclusion* è fondamentale per lo sviluppo inclusivo della scuola perché capace di individuare le azioni concrete da realizzare nell'ottica di miglioramento dell'inclusione e che l'approccio dei *Disability Studies* è capace di mettere in discussione i sistemi consolidati, legati al concetto di integrazione e di scardinare le pratiche di esclusione, separazione e micro-esclusione presenti nelle scuole catalane e toscane.

Infine, ci preme sottolineare l'importanza dell'uso del linguaggio che, come ci insegnano i *Disability Studies* è la parte tangibile del pensiero, dell'idea, del concetto che sottende la nostra espressione sia essa scritta o verbale. È sintomo, manifestazione e risultato dei nostri valori e delle culture a cui ci riferiamo. È arma a servizio dell'esclusione, della separazione, della discriminazione o è strumento di modifica del nostro pensiero, di riflessione e di scelta verso l'inclusione.

# 1 Educazione inclusiva e *Disability Studies*

## 1.1 L'educazione inclusiva

L'educazione inclusiva è oggetto di innumerevoli riflessioni e approfondimenti alcuni dei quali indirizzati a codificare i diversi approcci che rivelano differenti pratiche, scelte e culture. Alcuni autori identificano fino a sedici tipologie di educazione inclusiva<sup>6</sup>, altri individuano cinque prospettive chiave<sup>7</sup> chiamandole *rotte per l'inclusione*<sup>8</sup>: l'eredità psico-medica, la risposta sociologica, gli approcci curricolari, le strategie di miglioramento della scuola e i *Disability Studies*<sup>9</sup>. Ciascuna rotta si distingue dalle altre per approccio, per finalità dell'educazione inclusiva e per il contesto nel quale questa viene praticata.

- L'eredità psico-medica si è tradotta in un approccio di tipo speciale ed è riferibile a tutti quei contesti nei quali si ritiene ancora oggi che l'inclusione passi tramite azioni di abilitazione e riabilitazione dei singoli individui, in relazione ai loro deficit o alla loro patologia. Questo approccio è fortemente legato ad una visione medico-specialistica e sfocia in azioni educative di tipo individualizzato, differenziato e separato. In quest'ottica la norma è il riferimento sul quale fondare le azioni di progettazione e di sviluppo di abilità, di conoscenze e di competenze da acquisire in un percorso educativo<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Cfr. D. R. Mitchell, *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*, Routledge Falmer, London, 2005.

<sup>7</sup> Cfr. L. De Anna, A. Covelli, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa, 2016, pp. 636-654; P. Clough, J. Corbett, *Theories of inclusive education: a student's guide*, Paul Chapman, London, 2000; S. D'Alessio, C. Balerna, M. Mainardi, *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, in «Scuola ticinese verso l'inclusione», Anno XLIII, Serie IV, n. 2, 2014.

<sup>8</sup> Cfr. P. Clough, J. Corbett., *Theories of inclusive education: a student's guide*, cit.

<sup>9</sup> Cfr. L. De Anna, A. Covelli, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, cit.; P. Clough, J. Corbett., *Theories of inclusive education: a student's guide*, cit.; S. D'Alessio, C. Balerna, M. Mainardi, *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, cit.

<sup>10</sup> Cfr. Ivi.

- La risposta sociologica considera l'inclusione come strumento per poter giungere ad una modifica dei sistemi di istruzione percepiti come escludenti nei quali l'istruzione risulta confinata in sistemi di valutazione e finanziamento standardizzati. In questa tipologia di contesto scolastico male si collocano quelle situazioni troppo distanti dalla norma, in quanto rischiano di inficiare il raggiungimento di livelli di eccellenza. L'idea della specializzazione viene in questi contesti rafforzata per giustificare l'esclusione di alcune persone dal sistema ordinario creandone uno compatibile ma parallelo, così da non incidere negativamente sul sistema principale<sup>11</sup>.
- Gli approcci curriculari mettono al centro la progettazione delle attività didattiche e le metodologie adottate. In questo caso l'attenzione è diretta ai processi di adattamento e di differenziazione della progettazione nell'ottica di trovare punti di contatto tra curricolo, programmi della classe e piani individualizzati<sup>12</sup>.
- Le strategie di miglioramento della scuola producono due differenti approcci che mettono al centro da un lato il sistema scuola e dall'altro la didattica.
  - L'approccio istituzionale concentra il proprio *focus* sulla modifica del sistema scuola tramite il cambiamento strutturale del sistema ordinario in relazione alle culture, alle pratiche e alle politiche adottate. L'obiettivo è quello di organizzare un sistema scuola ordinariamente capace di rispondere a tutte le esigenze formative<sup>13</sup>.
  - Il secondo approccio è incentrato sull'*Evidence Based Education* (EBE) che individua come elementi fondamentali l'efficacia degli interventi didattici, il loro effetto e le modalità di applicazione tese alla loro implementazione<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Cfr. Ivi.

<sup>12</sup> Cfr. Ivi.

<sup>13</sup> Cfr. Ivi.

<sup>14</sup> Cfr., L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma, 2015; G. Vivanet, *Che cos'è l'evidence based education*, Carocci, Roma, 2014; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica*

- I *Disability Studies* prendono l'avvio dal movimento di autodeterminazione delle persone con disabilità e dal loro impegno nella politica finalizzato ad ottenere il riconoscimento dei loro diritti<sup>15</sup>. Questa prospettiva vede l'educazione inclusiva come un diritto umano<sup>16</sup> realizzabile tramite lo sviluppo di contesti e comunità inclusive e critica i processi di integrazione ideati per singoli alunni. Questa prospettiva inoltre, non si limita alla sola sfera scolastica ma si interessa ai vari ambiti della vita in una visione olistica dell'individuo come persona e come prodotto della società<sup>17</sup>.

### 1.1.1 La via italiana all'inclusione scolastica

Le rotte descritte possono essere attualmente riscontrate in diversi Paesi, mentre in Italia hanno avuto un'evoluzione diversificata in relazione al contesto storico, sociale, politico e normativo contingente.

---

*internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento, 2012.

<sup>15</sup> Quella dei *Disability Studies* è l'unica prospettiva che nasce dall'impegno diretto delle persone con disabilità nella sfera politica come gruppo sociale portatore di interessi.

<sup>16</sup> Anche le altre prospettive riconoscono agli alunni con disabilità il diritto ad un'educazione inclusiva, ma questa prospettiva la considera come un diritto primario, inviolabile e costitutivo della persona, anticipando di trent'anni i principi riportati nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006 che è stata successivamente ratificata in Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18.

<sup>17</sup> Ci limiteremo a far riferimento ai principali volumi reperibili in lingua italiana. Cfr. L. De Anna, A. Covelli, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, cit.; P. Clough, J. Corbett, *Theories of inclusive education: a student's guide*, op. cit.; S. D'Alessio, C. Balerna, M. Mainardi, *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, cit.; R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia, 2006; R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano, 2006; A. D. Marra, *Diritto e Disability Studies. Materiali per una nuova ricerca multidisciplinare*, Falzea Editore, Reggio Calabria, 2010; R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2011; R. Medeghini et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013; R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento, 2015; M. G. Bernardini, *Disabilità, giustizia, diritto. Itinerari tra filosofia del diritto e Disability Studies*, G. Giappichelli Editore, Torino, 2016; F. Monceri, *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia, 2017; T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento, 2017; R. F. Murphy, *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*, Erickson, Trento, 2017; D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, cit.



Vediamo di seguito come siamo giunti in Italia all'attuale visione di educazione inclusiva in riferimento ai principali provvedimenti di normativa scolastica, suddividendo il nostro percorso in cinque fasi successive: esclusione, separazione, inserimento, integrazione e inclusione. L'analisi del processo di sviluppo dell'inclusione scolastica in Italia si limiterà a restare il più possibile su un piano descrittivo rimandando ad una sua rilettura in chiave critica dopo la presentazione dell'approccio a cui ci riferiremo, i *Disability Studies*.

- La fase dell'esclusione comprende tutti quegli atti normativi adottati prima della promulgazione della Costituzione italiana. In questo periodo gli alunni con disabilità sono sostanzialmente esclusi dai processi di istruzione, salvo qualche riferimento per le disabilità sensoriali. Questa fase si chiude con l'emanazione della Costituzione della Repubblica che sancisce uno dei principi cardine dell'inclusione scolastica ovvero che "la scuola è aperta a tutti"<sup>18</sup>.
- La fase della separazione è caratterizzata dal funzionamento sia di classi differenziali organizzate all'interno delle scuole ordinarie sia di scuole speciali. Questo primo passo, come abbiamo già detto, deriva direttamente dai principi sanciti dalla nostra Costituzione, grazie ai quali fanno il loro primo ingresso nelle scuole ordinarie alunni con disabilità o con altre tipologie di difficoltà, sebbene restino separati dagli altri alunni.
- La fase dell'inserimento abbraccia circa trent'anni di storia della scuola andando dall'istituzione della Scuola Media Unificata del 1962 all'emanazione della Legge 104/92 - Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Appare indispensabile però rilevare che questa fase è contraddistinta da due diversi approcci: il primo di tipo politico-sociale e il secondo di tipo medico-sociale. Durante questa fase la frequenza scolastica è garantita a tutti indipendentemente dalle condizioni dei singoli bambini, andando ad attuare il principio costituzionale richiamato precedentemente.

---

<sup>18</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, 1 gennaio 1948, articolo 34.

- La fase dell'integrazione nasce con l'emanazione della Legge 104/92 e si caratterizza per la diffusione in ambito scolastico della riflessione pedagogica e didattica di tipo speciale. L'azione educativa è rivolta verso processi di accoglienza e integrazione di tutti gli alunni con disabilità o con qualsiasi altra forma di disagio all'interno delle classi ordinarie.
- La fase dell'inclusione prende avvio nel 2009 con l'emanazione delle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Questo è infatti il primo atto di normativa scolastica che contiene un esplicito riferimento all'ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute e alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità<sup>19</sup>.

Andiamo ora ad illustrare come queste fasi si collegano alle rotte per l'inclusione precedentemente delineate<sup>20</sup>.

#### La fase dell'esclusione

La fase dell'esclusione è quella che precede l'emanazione della Costituzione e in questo lungo periodo i bambini con disabilità vengono sostanzialmente esclusi dai percorsi scolastici. Infatti, come sostiene T. Zappaterra, “la concezione sociale dell'handicappato è stata per lungo tempo segnata da marginalità, rifiuto ed esclusione fino ai primi decenni del XX secolo. Ciò è da collegarsi a strutture ideologiche, a modelli comportamentali e a temperie culturali che ostacolavano una conoscenza profonda e matura della reale condizione dell'handicappato”<sup>21</sup>.

La storia della pedagogia e dell'educazione speciale ha radici assai più profonde del riferimento temporale, la fine della Prima Guerra Mondiale, dal quale noi partiamo. S. Santamaita ricorda che “a partire dalla metà degli anni dieci, la scuola, così come altri settori della vita del paese, veniva relegata in secondo piano dall'urgenza e dalla

---

<sup>19</sup> Cfr. MIUR, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009, *I Parte, Il nuovo scenario. Il contesto come risorsa*, pp. 7-9.

<sup>20</sup> Cfr. M. Piccioli, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*, in «CQIA Rivista», 7.20, 2017, pp. 91-99.

<sup>21</sup> T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano, 2003, p. 25.

drammaticità della guerra”<sup>22</sup>. Lo stesso autore sottolinea che stavano maturando alcune novità legate all’aumento della domanda di istruzione da parte della popolazione, alla necessità di una riforma del sistema scolastico espressa da intellettuali e dagli stessi insegnanti e, non ultimo, il dinamismo di nuovi soggetti culturali e politici che avevano fatto della scuola un terreno di confronto<sup>23</sup>.

Si deve quindi attendere fino alla Riforma Gentile per poter registrare un primo importante passo verso l’apertura delle scuole anche ai bambini con disabilità. La Riforma Gentile infatti, composta da un insieme di regi decreti adottati lungo tutto il corso del 1923<sup>24</sup>, prevede che l’obbligo scolastico sia esteso “ai ciechi ed ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca l’ottemperanza”<sup>25</sup>.

Appare interessante rilevare che il R.D. n. 577/1928<sup>26</sup> stabilisce che “nessuno può essere nominato all’ufficio di direttore, di insegnante o di assistente nelle scuole [che provvedono all’educazione dei ciechi e dei sordomuti] ove non sia provveduto dello speciale titolo di abilitazione rilasciato da scuole all’uopo istituite”<sup>27</sup>, e che, contestualmente, venga istituita “una scuola per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi”<sup>28</sup>.

Ma è all’art. 230 dello stesso Regio Decreto che possiamo ritrovare per la formazione del personale e per l’organizzazione delle scuole speciali, l’origine dell’approccio medico-individuale italiano, che caratterizza la rotta per l’inclusione definita dell’eredità psico-medica. L’articolo infatti prevede che

ad una delle facoltà mediche del regno è affidato con decreto reale il compito di promuovere gli studi relativi alla morfologia, fisiologia e psicologia delle varie costituzioni umane in rapporto alle anomalie della crescita infantile. L’incarico suddetto ha la durata di tre anni ed è confermabile. La facoltà [individuata] propone al ministero dell’istruzione le norme per l’assistenza ai fanciulli anormali e la organizzazione delle classi differenziali; dà parere sulle domande di sussidio; controlla,

---

<sup>22</sup> S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson Italia, Milano-Torino, 2010, p. 86.

<sup>23</sup> Cfr. Ivi.

<sup>24</sup> Cfr. R.D.L. 31 dicembre 1922, n. 1679; R.D. 6 maggio 1923, n. 1054; R.D. 16 luglio 1923, n. 1753; R.D. 30 settembre 1923, n. 2102; R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185; R.D. 31 dicembre 1923, n. 3123; R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126.

<sup>25</sup> Art. 5, R.D. n. 3126/1923.

<sup>26</sup> Cfr. R.D. 5 febbraio 1928, n. 577, (GU n. 095 del 23/04/1928) recante norme su *Approvazione del testo unico delle leggi e delle norme giuridiche, emanate in virtù dell’art. 1, n. 3, della legge 31 gennaio 1926, n. 100, sulla istruzione Elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione*, pubblicato nella gazzetta ufficiale n.95 del 23 aprile 1928.

<sup>27</sup> Art. 178, R.D. n. 577/1928.

<sup>28</sup> Art. 179, R.D. n. 577/1928.

mediante tecnici di sua scelta, le scuole differenziali per anormali. [...] I comuni versano [...], ai patronati scolastici, una somma annua di £. 100 per ogni alunno che presenti, a giudizio tecnico, anormalità di sviluppo, suscettibile di correzione e miglioramento mediante speciale assistenza educativa<sup>29</sup>.

Questo quadro normativo che già enuncia i primi criteri di raccordo tra istituzioni scolastiche, enti locali e servizi specialistici, demanda alle competenze mediche la responsabilità non solo di promuovere studi di tipo specialistico sulle ‘anomalie delle costituzioni umane’ ma anche di proporre norme sull’organizzazione delle classi differenziali e di monitorare l’andamento delle scuole differenziali per anormali, come, sempre ai Comuni, spetta il compito di istituire, in relazione ai bisogni, le scuole speciali<sup>30</sup>.

Riprendendo il nostro percorso nella lettura normativa dell’epoca, l’art. 415 del R.D. n. 1297/1928 del Regolamento Generale attuativo della Riforma Gentile<sup>31</sup> prevede che “quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell’ufficiale sanitario, proporre l’allontanamento definitivo dell’alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l’assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune o, secondo i casi, d’accordo con la famiglia, inizierà pratiche opportune per il ricovero in istituti per l’educazione dei corrigendi”<sup>32</sup>.

A seguito dell’emanazione del R.D. 14 settembre 1931, n. 1175<sup>33</sup>, e con il successivo R.D. n. 786/1933 si sancisce per la prima volta la concorrenza diretta, ma non esclusiva, dello Stato nella gestione delle Scuole Speciali condivisa con altri, Comune o Enti, che avrebbero dovuto garantire servizi sussidiari e di assistenza, rafforzando in questo modo l’idea che, in presenza di una qualsiasi forma di disabilità, si debba intervenire in modo specialistico con approccio medico-riabilitativo e assistenziale<sup>34</sup> senza l’idea di fornire una vera e propria educazione e istruzione a questi

---

<sup>29</sup> Art. 230, R.D. n. 577/1928.

<sup>30</sup> Cfr. Art. 218, R.D. n. 577/1928.

<sup>31</sup> Cfr. R.D. 26 aprile 1928, n. 1297, (GU 19 luglio 1928, n. 167), *Regolamento generale sui servizi dell’istruzione elementare*.

<sup>32</sup> Art. 415, R.D. 1297/1928.

<sup>33</sup> Cfr. R.D. 14 settembre 1931, n. 1175, *Testo unico per la finanza locale*.

<sup>34</sup> Cfr. Art. 28, R.D. n. 1175/1931 “Con apposita convenzione, che deve essere approvata dal Ministero dell’educazione nazionale, il R. provveditore agli studi stabilisce con il Comune o con l’Ente che ha promosso l’istituzione di una scuola elementare speciale passata allo Stato per effetto del T. U. 14/9/1931, n. 1175. Gli oneri che incombono al Comune o all’Ente per assicurare il regolare funzionamento dei servizi sussidiari e di assistenza e quelli che, ai sensi dell’art. 2 del suddetto testo

alunni.

Per completezza di informazione sembra opportuno ricordare che la dizione ‘scuole speciali’ viene introdotta con il D.M. n. 786/33, mentre quella di ‘classi differenziali’ con il già citato art. 415 del R.D. n. 1297/1928 del Regolamento Generale attuativo della Riforma Gentile<sup>35</sup>.

Il processo di scolarizzazione dell’intera popolazione italiana subisce un brusco arresto durante il periodo della Seconda Guerra Mondiale alla fine della quale e dopo “la lotta di liberazione nazionale condotta dalle forze partigiane, un primo segnale di ritorno alla normalità viene individuato proprio nella riapertura delle scuole, motivo per cui, mentre in alcune parti d’Italia si continua ancora a combattere, nei territori dove già erano presenti le forze alleate, il Colonnello americano Carleton Wolsey Washburne, docente di pedagogia e seguace di J. Dewey, si dedica al problema intendendo ripristinare l’agibilità scolastica”<sup>36</sup>. Si deve però attendere il risultato del referendum del 2 giugno 1946 perché l’Italia diventi una Repubblica e perché si metta a punto una Costituzione attraverso l’opera della Costituente che definisca i principi fondamentali regolativi della neo Repubblica Italiana. F. Pinto Minerva scrive:

per i nostri costituenti era evidente l’includibile legame che intercorreva tra attestazione della democrazia e ‘problema della scuola’. Da una parte la scuola era considerata lo strumento fondamentale per la ricostruzione materiale e morale della società italiana e, più in particolare, per lo sviluppo di una cultura della democrazia fondata sui principi di uguaglianza, giustizia sociale, dignità della persona, libertà di pensiero e di espressione. Dall’altra parte, l’accesso alla scuola e la sua frequenza fino ai suoi gradi più elevati, era considerato l’esito di uno stato democratico in grado di assicurare a tutti i suoi cittadini la realizzazione dei principali diritti umani e sociali, tra cui, appunto, il diritto all’istruzione e alla cultura come fondamentale presupposto per la tutela e la promozione della libertà<sup>37</sup>.

All’interno della carta costituzionale possiamo rinvenire la centralità dei principi in ordine all’integrazione delle persone con disabilità in particolare negli articoli 2, 3, 31, 32, 33, 34 della Costituzione Italiana del 01/01/1948. Tra i principi fondamentali si

---

unico, incombono all’Amministrazione scolastica. La deliberazione del Comune relativa alla convenzione di cui al comma precedente è sottoposta all’approvazione tutoria”.

<sup>35</sup> Cfr. G. Credidio, S. Grossi, *L’integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, MIT, Cosenza, 2002.

<sup>36</sup> D. Capperucci, M. Piccioli, *L’insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 18.

<sup>37</sup> F. Pinto Minerva, *A più di sessant’anni. Per ricordare Costituenti e Costituzione. Note sugli artt. 33 e 34*, in, F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, Pisa, 2008, pp. 353-364, p. 354.

esplicita che “la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l’adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”<sup>38</sup>, si afferma inoltre che “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”<sup>39</sup>.

Questi articoli sanciscono l’invulnerabilità dei diritti dell’uomo non solo come dato individuale ma con valenza sociale, fornendo i presupposti giuridici della tutela individuale e collettiva della persona e della società, in un solidale e reciproco rispetto e sviluppo, inoltre, si stabilisce il riconoscimento della piena uguaglianza di tutti i cittadini. La Costituzione non si limita però al riconoscimento dell’uguaglianza di tutti i cittadini ma individua la stessa Repubblica come responsabile della rimozione degli eventuali ostacoli che limitano la libertà, l’uguaglianza, il pieno sviluppo della persona umana, l’effettiva partecipazione di tutti i cittadini.

Gli ostacoli all’effettiva piena partecipazione in tutti gli ambiti di vita, individuali e sociali, vengono situati sicuramente fuori dall’individuo, tanto che è la stessa Repubblica a doversi far carico della loro rimozione.

All’art. 31 ritroviamo la presa in carico economica da parte della Repubblica delle famiglie oltre alla dichiarazione di protezione della maternità, dell’infanzia e della gioventù<sup>40</sup> e prosegue nell’art. 32 con la tutela della salute come fondamentale diritto dell’individuo e interesse della collettività, garantendo le necessarie cure per gli indigenti<sup>41</sup>. L’art. 32 stabilisce però anche un altro fondamentale principio, quello per cui “Nessuno può essere obbligato a un determinato trattamento sanitario se non per

---

<sup>38</sup> Art. 2, Costituzione della Repubblica Italiana, 1 gennaio 1948.

<sup>39</sup> Cfr. Art. 3, Costituzione della Repubblica Italiana.

<sup>40</sup> Cfr. Art. 31, Costituzione della Repubblica Italiana, “La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l’adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose. Protegge la maternità l’infanzia e la gioventù favorendo gli istituti necessari a tale scopo”.

<sup>41</sup> Cfr. Art. 32, Costituzione della Repubblica italiana, “La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell’individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti [...]”.

disposizione di legge. La legge non può in nessun caso violare i limiti imposti dal rispetto della persona umana”<sup>42</sup>. Questa parte del testo dell’articolato della carta costituzionale ci pone delle domande in relazione ai trattamenti destinati alle persone con disabilità e a quanto questi siano attuati nel rispetto di quanto disposto dalla Costituzione.

Il citato art. 3 “pone i presupposti a partire dai quali è possibile cogliere la ricchezza e la densità dei più specifici articoli 33 e 34”<sup>43</sup>. Due articoli alla cui definizione si arriva dopo un lungo confronto, tanto appassionato quanto conflittuale, tra schieramenti politici diversi all’interno della costituente per la problematica questione del rapporto tra scuola, Stato e Chiesa<sup>44</sup>. Si giunge alla definizione dei due articoli nell’idea di un “ruolo della scuola di tutti e per tutti nella affermazione di un’ideale democrazia partecipata nell’Italia della ricostruzione”<sup>45</sup>.

All’interno del testo dell’art. 33 viene sancito il diritto degli insegnanti, del mondo scientifico e artistico ad operare secondo principi di libertà con il mai troppo citato “l’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento”<sup>46</sup>. Però le fondamenta per una scuola inclusiva vengono chiaramente definite nell’art. 34 con una breve ma significativa espressione lapidaria: “la scuola è aperta a tutti”<sup>47</sup>. L’articolo prosegue riconoscendo il diritto a raggiungere i gradi più alti degli studi a tutti gli studenti capaci e meritevoli<sup>48</sup>. A questo proposito scrive L. Berlinguer “il tempo passa per tutti, anche per la Costituzione. Non solo, quindi, i capaci e meritevoli, ma tutti devono arrivare al termine del ciclo di studi secondario: questa è una delle grandi rivoluzioni della società contemporanea”<sup>49</sup>. Questa precisazione appare oggi doverosa

---

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> F. Pinto Minerva, *A più di sessant’anni. Per ricordare Costituenti e Costituzione. Note sugli artt. 33 e 34*, cit., p. 355.

<sup>44</sup> Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit.; G. Chiosso, *I cattolici e la scuola della Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 1988; F. Pinto Minerva, *A più di sessant’anni. Per ricordare Costituenti e Costituzione. Note sugli artt. 33 e 34*, cit.; D. Capperucci, M. Piccioli, *L’insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, cit.

<sup>45</sup> F. Pinto Minerva, *A più di sessant’anni. Per ricordare Costituenti e Costituzione. Note sugli artt. 33 e 34*, cit., p. 363.

<sup>46</sup> Art. 33, Costituzione della Repubblica Italiana.

<sup>47</sup> Art. 34, Costituzione della Repubblica italiana.

<sup>48</sup> Cfr. Art. 34, Costituzione della Repubblica italiana, “L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”.

<sup>49</sup> L. Berlinguer, *Cultura scientifica e partecipazione democratica*, in D. Ianes, A. Canevaro (a

in quanto, sulla base proprio del principio costituzionale, molti passi sono stati fatti e ormai la scuola appare profondamente cambiata.

### La fase della separazione

La fase della separazione nasce all'indomani della dolorosa esperienza della Seconda Guerra Mondiale che lascia dietro di sé nel nostro Paese una scia di distruzione e morte veramente spaventosa. F. Pinto Minerva così lo descrive: “un paese appena uscito da una disastrosa guerra che aveva lasciato per strada città distrutte e in macerie, famiglie disgregate, orfani affidati ad ospizi di fortuna, un generale disorientamento che, tuttavia, si accompagnava a una grande voglia di rinascita e di normalità”<sup>50</sup>. L'emergenza della ricostruzione post-bellica si trova a dover fare i conti anche con la presenza di moltissimi invalidi ed è indubbia la necessità che tutti possano dare il loro contributo. Nascono così luoghi specializzati per il trattamento medico delle menomazioni riportate dalla popolazione ma anche istituti e collegi per orfani, disabili e invalidi.

Le persone con disabilità vengono inserite in strutture dove l'orientamento medico ha il sopravvento sugli altri e qui vengono studiate e trattate essenzialmente dal punto di vista clinico. L'approccio medico definisce sì rigide separazioni tra le singole situazioni e limita la propria azione a trattamenti di tipo riabilitativo, ma sottrae al tempo stesso le persone con disabilità ad una visione meramente assistenzialistica e per certi versi pietistica propria di alcune tipologie di intervento demandate al privato confessionale e numericamente significative in quell'epoca e “segnato da prospettive come il personalismo di matrice religiosa”<sup>51</sup>.

In questa fase la diversità è intesa come malattia e gli interventi si ispirano a principi che derivano da un paradigma di tipo bio-medico in linea con la rotta per l'inclusione denominata dell'eredità psico-medica, prospettiva che vede gli alunni con

---

cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 2016, pp. 26-29, p. 29.

<sup>50</sup> F. Pinto Minerva, *A più di sessant'anni. Per ricordare Costituenti e Costituzione. Note sugli artt. 33 e 34*, cit., p. 355.

<sup>51</sup> E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, in R. Medeghini et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit., pp. 23-51, p. 23.



disabilità o con altre forme di difficoltà all'interno di scuole speciali o classi differenziali.

In questa prospettiva l'attenzione viene centrata sul *deficit* che finisce per definire la persona trasformandola in un singolo caso di studio. In ambito educativo l'insegnante, con ridotta autonomia progettuale, si riferisce esclusivamente al medico specialista che, attraverso la diagnosi, classifica l'alunno e tramite un'azione di etichettamento categoriale patologico, finisce per deresponsabilizzare l'insegnante che tende così ad avere un atteggiamento di delega nei confronti degli specialisti.

Il dibattito pedagogico, la gestione delle istituzioni scolastiche e la riflessione metodologica vivono un passaggio di quasi totale subalternità nei confronti di una conoscenza medica in accelerato progresso. Il fallimento di quest'impostazione non è così da addebitare al necessario contributo medico-specialista, quanto al mancato intervento pedagogico. “La convinzione comune era che l'allievo in situazione di disabilità potesse essere aiutato con la massima incisività quando si trovava inserito in gruppi di coetanei con deficit simili”<sup>52</sup>.

Tale impostazione viene ad essere consacrata con la C.M. n. 1771 dell'11 marzo 1953 che delinea le specificità delle scuole speciali e delle classi differenziali.

Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari<sup>53</sup>.

Il testo specifica inoltre che alle classi differenziali, istituite presso le scuole comuni, devono essere avviati gli alunni tardivi, nervosi, instabili, indisciplinati, mentre alle scuole speciali, istituite e funzionanti in sedi autonome, devono essere avviati i minorati fisici, psichici e sensoriali<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, p. 30.

<sup>53</sup> C.M. n. 1771/12 dell'11 marzo 1953.

<sup>54</sup> Cfr. G. Credidio, S. Grossi, *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, cit.

Risale a questo periodo l'azione di grandi studiosi che hanno certamente inciso nel processo di sviluppo dell'educazione inclusiva nel nostro Paese. Tra questi vorrei ricordare Adriano Milani Comparetti a cui devo, anche se indirettamente, la mia formazione, in quanto allieva della dottoressa Emerenziana Anna Gidoni, stretta collaboratrice del professore presso il Centro di Educazione Motoria Anna Torrigiani di Firenze, fondato nel 1957. Comparetti, ex partigiano e membro del Partito d'Azione, coinvolge i suoi compagni in tutte le sue iniziative, dalla fondazione dell'Associazione Italiana per l'Assistenza agli Spastici – AIAS, alle attività del centro il cui stesso nome fece scalpore all'epoca non contenendo il termine riabilitazione ma educazione<sup>55</sup>. Studioso che rappresenta per lungo tempo il maggiore riferimento per l'intervento riabilitativo delle paralisi cerebrali infantili<sup>56</sup> vede la riabilitazione come il risultato di un'azione educativa ben più ampia del solo intervento motorio: Milani sostiene che “la riabilitazione è un fine piuttosto che un metodo che pone la meta ideale di restituire all'individuo minorato la dignità della sua condizione umana [...] in piena parità di diritti rispetto all'individuo normale”<sup>57</sup>.

Il professore pone al centro il bambino e ben presto ottiene l'istituzione di una scuola all'interno del centro avvalendosi della collaborazione di insegnanti che basano la propria azione sui principi dell'attivismo, il suo scopo è quello di dimostrare che i ragazzi ospiti del centro possono essere educati e inizia a farli preparare per sostenere gli esami della scuola ordinaria. “Lo studioso, infatti, ha in mente una idea di scuola democratica, non libresca, nella quale il gioco riserva un ruolo centrale e dove le attività educative possano svolgere anche una funzione terapeutica”<sup>58</sup>. Il suo operato accompagna il percorso e il superamento delle scuole e delle classi speciali attraverso il

---

<sup>55</sup> Cfr. S. Besio, M. G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti*, E/O, Roma, 1996; M. Spaducci, *From cure to care. La realtà dell'utopia di Adriano Milani Comparetti*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2015.

<sup>56</sup> Cfr. S. Besio, M. G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti*, cit.; L. Trisciuzzi, *Storia dei diversi tipi di handicap e delle relative associazioni*, in L. Trisciuzzi, M. A. Galanti, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, ETS, Pisa, 2001; T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, cit.; F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze, 2011; M. Spaducci, *From cure to care. La realtà dell'utopia di Adriano Milani Comparetti*, cit.; A. Magnanini, *Adriano Milani Comparetti. Tra Educazione, Riabilitazione e Integrazione*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa, 2016.

<sup>57</sup> A. Milani Comparetti in S. Besio, M. G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti*, cit., p. 46.

<sup>58</sup> F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, cit., p. 260.

forte impegno per la deistituzionalizzazione e l'integrazione sociale che auspica, scagliandosi contro la scelta totalizzante della delega alla medicina e alla riabilitazione<sup>59</sup>.

Crediamo importante inserire questo breve approfondimento su questa figura in quanto si ritiene che il suo pensiero e il suo operato ci possano traghettare verso la successiva fase, quella dell'inserimento.

### La fase dell'inserimento

La fase dell'inserimento coincide con una forte spinta sociale che caratterizza la storia e la politica del nostro Paese a partire dai primi anni Sessanta e che porta alla registrazione di quel fenomeno detto della scuola di massa<sup>60</sup>. L'approccio politico-sociale, parte integrante di questa fase, si sovrappone ad alcuni dei più importanti processi di trasformazione della scuola come: l'istituzione della Scuola Media Unificata tramite la Legge 1859/62<sup>61</sup>, l'istituzione della Scuola Materna Statale con la Legge 444/68<sup>62</sup>, l'istituzione del tempo pieno con la Legge 820/71<sup>63</sup> e l'approdo della società civile all'interno della gestione della scuola con i Decreti Delegati del 1974<sup>64</sup>.

Questi interventi normativi, pur essendo fondamentali nel quadro della normativa scolastica generale, non possono essere certo ricordati per uno specifico progresso nella normativa relativa all'educazione speciale. Gli artt. 11 e 12 della L. 1859/62 prevedono infatti, oltre alle scuole speciali, ben due tipologie di differenziazione dei percorsi, le classi di aggiornamento e le classi differenziali<sup>65</sup>, mentre all'art. 3 della L. 444/68 si

---

<sup>59</sup> Cfr. A. Magnanini, *Adriano Milani Comparetti. Tra Educazione, Riabilitazione e Integrazione*, cit.

<sup>60</sup> Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit.; D. Capperucci, M. Piccioli, *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, cit.

<sup>61</sup> Cfr. Legge n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, 31 dicembre 1962.

<sup>62</sup> Cfr. Legge n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, 18 marzo 1968.

<sup>63</sup> Cfr. Legge n. 820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, 24 settembre 1971.

<sup>64</sup> Cfr. D.P.R. n. 416, 31 maggio 1974, ora in D.Lgs. n. 297, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, 16 aprile 1994.

<sup>65</sup> Art. 11, L. 1859/62, "Classi di aggiornamento. Nella scuola media è data facoltà di istituire classi di aggiornamento che si affiancano alla prima e alla terza. Alla prima classe di aggiornamento possono accedere gli alunni bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe di scuola media. Alla terza classe di aggiornamento possono accedere gli alunni che non abbiano conseguito la licenza di scuola media perchè respinti. Le classi di aggiornamento non possono avere più di 15 alunni ciascuna; ad esse vengono destinati insegnanti particolarmente qualificati. Art. 12. Classi differenziali.

esplicita che “per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell’intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali”<sup>66</sup>.

L’accelerato processo di sviluppo della scuola italiana ci consegna un docente in forte crisi di identità essendo venuto meno il suo ruolo così com’era stato inteso, professato e agito per tanto tempo. Emerge la carenza di una cultura pedagogica capace di affrontare i problemi degli alunni con disabilità o con disadattamento scolastico senza dover ricorrere alle consuete vie della selezione tramite la bocciatura o il dirottamento verso scuole speciali o classi differenziali<sup>67</sup>. Rileggendo oggi la lettera dei ragazzi di Barbiana possiamo incontrare un passo dedicato specificamente alle nostre tematiche quando sostengono di aver “volutamente trascurato il problema delle classi differenziali e di aggiornamento. Quando funzionano sono la cosa più bella che abbiate. Ma se farete scuola a pieno tempo non ne avrete più bisogno”<sup>68</sup>.

Non è un caso se proprio dal mondo scolastico sorge il movimento di contestazione giovanile del Sessantotto che si alimenta anche della pubblicazione di *Lettera a una professoressa* con un forte riverbero sulla classe operaia e su tutta la società. Le rinnovate visioni e concezioni costituiscono il pilastro politico-culturale che dà una scossa all’assetto burocratico dello Stato, al sistema scolastico e ai saperi disciplinari adagiati al suo interno in un dogmatismo ormai superato.

Le teorie medico-specialistiche subiscono un’aspra critica essendo ritenute responsabili dell’emarginazione delle persone con disabilità in quanto tenute isolate dal contesto socio-politico-culturale. Viene messa in discussione la distinzione tra soggetti normali e anormali mettendo in secondo piano le condizioni fisiche e fisiologiche a

---

Possono essere istituite classi differenziali per alunni disadatti scolastici. Con apposite norme regolamentari, saranno disciplinate anche la scelta degli alunni da assegnare a tali classi, le forme adeguate di assistenza, l’istituzione di corsi di aggiornamento per gli insegnanti relativi, ed ogni altra iniziativa utile al funzionamento delle classi stesse. Della Commissione, che dovrà procedere al giudizio per il passaggio degli alunni a tali classi, faranno parte due medici, di cui almeno uno competente in neuropsichiatria, in psicologia o materie affini, e un esperto in pedagogia. Le classi differenziali non possono avere più di 15 alunni. Con decreto del Ministro per la pubblica istruzione, sentito il Consiglio superiore, sono stabiliti per le classi differenziali, che possono avere un calendario speciale, appositi programmi e orari d’insegnamento”.

<sup>66</sup> Art. 3, L. 444/68.

<sup>67</sup> Il periodo può essere meglio compreso tramite la lettura di Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967; R. Iosa, *Generazione Don Milani. Frammenti di biografie pedagogiche*, Erickson, Trento, 2017.

<sup>68</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 84.

favore della riscoperta dell'importanza del fattore sociale e ambientale, giungendo addirittura a misconoscere il concetto stesso di handicap. Il diverso è comunque un uomo, ed essendo membro della comunità è parte integrante del sistema sociale e non può essere relegato ai suoi margini. “Il clima culturale e politico chiedeva a gran voce la tutela dei diritti di piena cittadinanza per tutti, a prescindere dalla loro situazione personale e sociale, come peraltro era scritto nella Costituzione repubblicana”<sup>69</sup>.

Ma è con l'art. 28 della L. 118/71<sup>70</sup> che si registra il primo vero passo verso l'educazione inclusiva in Italia in quanto rappresenta “un'autentica chiave di volta”<sup>71</sup> prevedendo che “l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”<sup>72</sup>.

La L. 118/1971 recante ‘nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili’ pone le basi di quel sistema di *welfare state* che caratterizza ancora oggi, con le dovute modifiche, il nostro sistema di sussistenza e di tutela dei diritti delle persone con disabilità e che dà l'avvio, in tempi molto anticipati rispetto ad altri Paesi, a quel percorso di educazione inclusiva che ci caratterizza e ci distingue nel panorama internazionale.

La citata Legge introduce il concetto di invalido civile, cui riconoscere il diritto ad alcune prestazioni da parte dello Stato. Per la prima volta, attraverso un modello globale e con un'ottica unitaria, la normativa affronta le problematiche del soggetto disabile in merito all'assistenza sanitaria ed economica, all'istruzione, alla qualificazione professionale, all'integrazione scolastica e sociale.

A. Canevaro, L. d'Alonzo e D. Ianes scrivono di quel periodo:

---

<sup>69</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, *L'integrazione degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*, in A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano University Press, Bozen, 2009, p. 9.

<sup>70</sup> Cfr. Legge 30 marzo 1971, n. 118 "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili". (Pubblicata nella G.U. 2 aprile 1971, n. 82).

<sup>71</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, p. 31.

<sup>72</sup> Art. 28, L. 118/1971.

esiste qualcosa che ci porta da sempre ad essere orgogliosi dell'Italia: è il suo modello di integrazione scolastica o, meglio, la sua prospettiva pedagogica inclusiva, che, sorretta da una considerazione antropologica di valore è stata capace [...] di scardinare un sistema scolastico rigido, chiuso, monolitico e selettivo. Il nostro Paese nel 1971 accettava una scommessa molto importante per la sua crescita civile, sociale e culturale; la scommessa dell'integrazione, nelle classi e nella scuola, di tutti gli alunni, anche di coloro che presentavano una disabilità, anche di coloro che fino ad allora erano relegati in istituzioni chiuse come le scuole speciali o in forme istituzionali solo apparentemente meno emarginanti, come le classi differenziali<sup>73</sup>.

Naturale risultato di questa visione è la Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati del 1975<sup>74</sup> e la successiva emanazione della Legge 517/77<sup>75</sup> che restano ancora oggi due documenti fondamentali per comprendere la via italiana all'inclusione scolastica.

L'analisi di questi documenti esige sicuramente un più ampio respiro di quanto sia possibile in questo contesto, è comunque necessario almeno sottolineare che si tratta di due atti sui quali si basa la fase dell'inserimento, insieme al già citato art. 28 della L. 118/1971. È infatti dalla loro elaborazione e promulgazione che tutti i bambini, indipendentemente dalla loro condizione, vengono inseriti nelle classi normali delle scuole statali ordinarie e vengono abolite le classi differenziali mentre sopravvivono le scuole speciali che ritroviamo attive ancora oggi, anche se da uno studio dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* pubblicato nel 2012, queste vedono la frequenza del solo 0.96% di alunni con bisogni educativi speciali italiani a fronte di percentuali molto più elevate in altri Paesi dell'Unione come il 100% in Svezia, il 78.7% in Germania, il 74.7% in Francia, il 50.7% nel Regno Unito, il 45.5 % in Finlandia e il 16.5% in Spagna<sup>76</sup>.

Il Documento Falcucci<sup>77</sup> riletto oggi risulta essere un'avanzata riflessione sull'integrazione scolastica anche nelle parti dedicate alle esigenze organizzative e di

---

<sup>73</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, *L'integrazione degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*, cit., p. 9.

<sup>74</sup> Cfr. MIUR, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975. Un estratto del documento è reperibile nella C.M. n. 227, *Interventi a favore degli alunni handicappati*, 8 agosto 1975.

<sup>75</sup> Legge n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, 4 agosto 1977.

<sup>76</sup> Dati elaborati da European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, 2012; M. Piccioli, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*, cit.

<sup>77</sup> C.M. del 8 agosto 1975, n. 227 avente come oggetto: *Interventi a favore degli alunni*

gestione delle risorse. È inoltre anticipatorio di una visione che promuove il protagonismo della persona con disabilità e favorisce il suo pieno sviluppo attraverso la valorizzazione delle sue potenzialità.

Nella premessa alla Relazione conclusiva si legge che

la preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che le possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane<sup>78</sup>.

Il primo punto della Relazione introduce principi fondamentali per la creazione di una scuola inclusiva, anche per questioni che sembrano essere ancora in sospeso come la valutazione, sostenendo che

il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella<sup>79</sup>.

La Relazione contiene anche importanti considerazioni di tipo pedagogico-didattiche in ottica inclusiva e propone un progetto educativo che vada verso il “superamento del concetto dell'unicità del rapporto insegnante-classe con l'attribuzione, ad un gruppo di insegnanti interagenti, della responsabilità globale verso un gruppo di alunni. Va prevista anche la possibilità di un insegnante specializzato. Ovviamente, tale prestazione deve svolgersi in una scuola aperta e fornita del servizio di un'équipe che abbia almeno la seguente composizione: assistenti sociali, psicologo, pedagoga

---

*handicappati, contenente la Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente problemi scolastici degli alunni handicappati.*

<sup>78</sup> Premessa alla *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente problemi scolastici degli alunni handicappati.*

<sup>79</sup> Punto 1, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente problemi scolastici degli alunni handicappati*, Un nuovo modo di essere della scuola, condizioni della piena integrazione scolastica.

specializzato, tecnici riabilitativi e specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli casi (diagnosi, trattamento, verifica)”<sup>80</sup>. L. Cottini ritiene che “le indicazioni contenute nel documento e nella circolare si dimostrano, anche a una lettura attuale, complessivamente innovative, sobrie e lungimiranti”<sup>81</sup>.

Le conclusioni del Documento Falcucci danno vita al D.P.R. 970/75 che istituisce i corsi biennali per insegnanti di sostegno secondo il profilo che ancora oggi non è cambiato molto ed è il preludio della Legge 4 agosto 1977 n. 517 recante “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”. La Legge 517/1977 accoglie nella comunità scolastica e nelle proprie strutture tutti i soggetti, a prescindere dalle loro condizioni sociali e dai difetti psico-fisici e sensoriali. Essa si pone all’avanguardia della legislazione europea in ordine alla questione dell’educazione inclusiva. Tale Legge, anche se non costituisce una riforma completa e organica, recepisce tuttavia le linee programmatiche delle norme precedenti per cui la scuola italiana tenderà a diventare l’ambiente di apprendimento e, a maggior ragione, il luogo di promozione di uguaglianza di tutti i soggetti, ai quali si offre la pari opportunità di giovare delle molteplici strutture per progredire.

In un quadro normativo prioritariamente dedicato alla revisione del sistema di valutazione e degli esami di stato, si definiscono fondamentali innovazioni che rendono la Legge 517/1977 il fulcro su cui può far leva tutto il successivo apparato giuridico-normativo. In particolare, per la scuola elementare, si afferma che “ferma restando l’unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l’attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”<sup>82</sup>. Detti principi si estendono anche alla scuola media ma si esplicita chiaramente l’abolizione delle classi

---

<sup>80</sup> Lettera d) Progetto educativo, Prototipo di scuola per l’integrazione, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente problemi scolastici degli alunni handicappati*.

<sup>81</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, p. 31.

<sup>82</sup> Art. 2, L. 517/1977.



di aggiornamento e le classi differenziali funzionanti al suo interno<sup>83</sup>, precisazione non espressa in riferimento alla scuola elementare.

Da notare che in questa legge viene completamente dimenticato il problema degli alunni con disabilità nella scuola materna a cui provvede la successiva Legge n. 270/1982<sup>84</sup> e nella scuola superiore di cui si occupa la C.M. del 28 aprile 1982, n. 129<sup>85</sup>.

Alla Legge 517/1977 seguono, in senso applicativo ed evolutivo, molte circolari del Ministero della Pubblica Istruzione che finalmente comincia a rendersi conto dell'importanza sociale dell'integrazione scolastica della persona con disabilità.

L'approccio politico-sociale però trascura del tutto il necessario trattamento medico-terapeutico delle persone con disabilità a favore solo delle relazioni sociali. Nel dibattito di questo periodo è presente una concezione ottimisticamente ingenua e sembra che basti il prolungato inserimento dell'handicappato nelle classi ordinarie per garantire *tout-court* dei vantaggi sia al bambino sia al gruppo di inserimento. Importante è conseguire la socializzazione, indipendentemente dalla gravità dell'handicap.

Manca ogni indicazione circa una strategia dell'integrazione che tenga conto della complessità delle variabili proprie di ciascuna istituzione scolastica, possedga chiari obiettivi e disponga di metodi adeguati per conseguirli.

All'indomani della piena attuazione della Legge 517/77 forte è l'esigenza di creare un connubio tra bisogni di tipo sociale e quelli più di derivazione medica e ciò dà l'avvio ad un nuovo approccio, sempre all'interno della fase dell'inserimento, che possiamo definire medico-sociale. Vengono così gettate, durante i primi anni Ottanta

---

<sup>83</sup> Art. 7, L. 517/1977, "Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali. [...] Le classi di aggiornamento e le classi differenziali previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono abolite".

<sup>84</sup> Cfr. Legge del 20 maggio 1982, n. 270, *Revisione della disciplina di reclutamento del personale*.

<sup>85</sup> Cfr. C.M. del 28 aprile 1982, n. 129, *Problemi inerenti alla presenza di alunni handicappati nella scuola secondaria superiore*.

del Novecento, le basi per una fattiva presa in carico interistituzionale e multidisciplinare dell'alunno con disabilità.

La C.M. 199/79<sup>86</sup> raccomanda il pieno coinvolgimento dell'insegnante di sostegno in quanto figura esperta che possiede professionalità, conoscenze, competenze ed atteggiamenti specifici. Già con questo intervento normativo si delinea l'idea che l'insegnante di sostegno non debba essere considerato come un supporto al singolo alunno bisognoso di interventi specifici, ma come un mediatore che, condividendo con tutti gli insegnanti le varie forme di intervento, favorisce la piena integrazione dell'alunno 'con handicap' a lui affidato. Nello specifico la circolare individua tre condizioni generali ritenute funzionali al conseguimento dell'integrazione scolastica, in particolare si legge:

sembra utile richiamare alcuni criteri che sono emersi dall'esperienza di diversi operatori che hanno agito e che agiscono con risultati positivi. Le esperienze positive, che fortunatamente sono più numerose di quanto non si possa pensare, si verificano soprattutto dove la responsabilità dell'integrazione è assunta non dalla singola classe ma da tutta la comunità scolastica, che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi. Altro elemento determinante per il successo dell'integrazione, secondo esperienze ormai acquisite, è la precisa individuazione delle condizioni soggettive del bambino, degli handicap veri e propri e degli impedimenti che ne condizionano lo sviluppo e, di conseguenza, dei suoi specifici bisogni educativi. Terza condizione è l'esistenza di insegnanti di classe o di sostegno (o meglio: congiuntamente di classe e di sostegno e, per la scuola media, indipendentemente dalla materia che essi professano) capaci di rispondere ai bisogni educativi degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno. Anche il processo di socializzazione esige sia la conoscenza della specifica situazione del soggetto sia quelle del gruppo e della comunità scolastica in cui esso viene inserito<sup>87</sup>.

Con la C.M. 22 settembre 1983, n. 258<sup>88</sup> recante Indicazioni di linee di intesa tra Scuola, Enti Locali e UU.SS.LL., attuativa della L. 517/1977 si rivolge l'attenzione al processo educativo, con l'intento di formulare un intervento educativo teso a realizzare:

- l'individuazione della situazione di partenza degli alunni nel loro contesto socioculturale;
- la definizione degli obiettivi intermedi e finali e la relativa organizzazione di contenuti attraverso verifiche e analisi;

---

<sup>86</sup> Cfr. C.M. 28 luglio 1979, n. 199, Prot. n. 3860, *Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap (artt. 2 e 7 della legge n. 517 del 4/8/1977)*.

<sup>87</sup> C.M. 199/1979.

<sup>88</sup> Cfr. C.M. del 22 settembre 1983, n. 258, Prot. n. 8692, *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*.

- l'individuazione di metodologie;
- l'attività di sostegno per fronteggiare le necessità degli alunni onde pervenire all'integrazione di tutti.

Inoltre, si pongono le basi per la gestione dei processi di integrazione che devono essere perseguiti in sincronia tra le varie istituzioni interessate che devono, necessariamente, operare in *équipe*.

Sono di competenza dell'UU.SS.LL.:

- la documentazione medica;
- la competenza medica;
- la riabilitazione.

I Comuni si devono occupare:

- dell'edilizia scolastica;
- di fornire il personale assistente a supporto del lavoro dei docenti;
- dei trasporti;
- dell'assistenza scolastica.

Il MPI si deve far carico:

- di fornire il personale docente specializzato;
- di garantire il diritto allo studio;
- di aggiornare in maniera appropriata il personale.

L'impianto di questa circolare di fatto definisce compiti e responsabilità dei vari enti preposti a favorire l'integrazione degli alunni con disabilità in relazione alle singole competenze e responsabilità. L'impianto negli anni viene successivamente perfezionato, restando però invariata l'impostazione di una presa in carico dell'alunno di tipo multidisciplinare, dove le competenze medico-riabilitative incontrano quelle sociali e pedagogico-didattiche.

Introduce inoltre, con l'Allegato II, una documentazione denominata 'Proposta di Piano Educativo Individualizzato' che "dovrà essere finalizzata a favorire gli interventi

interprofessionali previsti dalla L. n. 517/1977”<sup>89</sup>. Questa documentazione individua il processo da seguire per la piena realizzazione dell’integrazione scolastica attraverso l’impegno multidisciplinare dei vari soggetti precedentemente individuati, ciascuno per la propria specifica competenza.

1. Identificazione della situazione al momento di ingresso del soggetto portatore di handicap nella scuola (materna, elementare, media)
2. Valutazione approfondita
3. Piano educativo individualizzato
4. Verifica<sup>90</sup>.

La C.M. n° 250 del 1985<sup>91</sup> evidenzia l’importanza della certificazione, denomina tale certificazione come Diagnosi Funzionale e ribadisce che l’insegnante di sostegno partecipa, a pieno titolo, all’elaborazione e alla verifica di tutte le attività di competenza del Consiglio d’Interclasse o del Collegio dei Docenti. La responsabilità dell’integrazione dell’alunno in situazioni di handicap e dell’azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell’insegnante di sostegno, dell’insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme.

In particolare, si prevede che

alla segnalazione dell’alunno come portatore di handicap ed alla acquisizione della documentazione attestante tale situazione deve far seguito, dopo un’attenta osservazione dell’alunno stesso, una ‘diagnosi funzionale’ ad un intervento educativo e didattico adeguato, alla cui definizione provvederanno, ognuno per la parte di competenza, gli operatori delle UU.SS.LL., degli Enti locali e della scuola con la collaborazione dei genitori. La ‘diagnosi funzionale’ dovrà porre in evidenza, accanto ai dati anagrafici e familiari e a quelli risultanti dalle acquisite certificazioni dell’handicap, il profilo dell’alunno dal punto di vista fisico, psichico, sociale e affettivo, comportamentale, e dovrà mettere in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap, e le relative possibilità di recupero, sia le capacità ed abilità possedute, che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate. I successivi itinerari di preparazione dell’attività scolastica saranno indirizzati a rendere gli obiettivi e gli interventi educativi e didattici quanto più possibile adeguati alle esigenze e potenzialità evidenziate nella ‘diagnosi funzionale’ dell’alunno, e daranno luogo alla elaborazione di un ‘progetto educativo individualizzato’ ben inserito nella programmazione educativa e didattica<sup>92</sup>.

---

<sup>89</sup> All. II, C.M. 258/1983.

<sup>90</sup> Cfr, All. II, C.M. 258/1983.

<sup>91</sup> Cfr. C.M. del 3 settembre 1985, n. 250, Prot. n. 2402, *Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*.

<sup>92</sup> C.M. 250/1985.

Quest'ultima circolare completa quel quadro di riferimento che ancora oggi conosciamo e, vale la pena ricordare come in poco più di venti anni la scuola italiana, a seguito di spinte sociali molto forti, si sia completamente trasformata negli ordinamenti, nei programmi e nell'apertura a tutti gli alunni, secondo il dettato costituzionale dell'articolo 34.

La lunga fase dell'inserimento trova una precisa corrispondenza con la rotta della risposta sociologica. Infatti, il sistema di istruzione subisce sostanziali modifiche anche in funzione dell'accoglienza all'interno dei percorsi ordinari degli alunni con disabilità e di quelli con disadattamento scolastico, giungendo fino allo scardinamento del sistema di separazione e selezione di quei soggetti che non risultano essere in linea con i normali *standard* di apprendimento.

#### La fase dell'integrazione

Per quanto riguarda la fase dell'integrazione che nasce con l'emanazione della Legge 104/92<sup>93</sup>, sarebbero necessarie ben più parole di quelle che sarà possibile utilizzare in questa sede, risulta comunque quanto meno doveroso richiamare le sue parti più significative per il contesto scolastico. Come osserva T. Zappaterra, essendo una legge-quadro, raccoglie e sistematizza tutta la normativa fino ad allora vigente<sup>94</sup> e, come rileva L. Cottini, "il testo, da un lato raccoglie varie disposizioni precedenti in un quadro organico e, dall'altro, tende a riempire vuoti legislativi che si erano venuti a verificare nei diversi ambiti: il sostegno alla famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, il tempo libero, l'integrazione sociale"<sup>95</sup>.

La L. 104/1992 non si rivolge in maniera esclusiva al percorso scolastico ma alla persona con disabilità e al suo processo di pieno e completo sviluppo personale e sociale.

Uno degli aspetti su cui riflettere è il fatto che l'intero articolato non viene esposto in maniera impersonale, come di solito accade per i testi normativi, ma identifica in

---

<sup>93</sup> Cfr. Legge n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 5 febbraio 1992.

<sup>94</sup> Cfr. T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, cit.

<sup>95</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, p. 32.

maniera evidente che i contenuti espressi devono essere garantiti dalla Repubblica che, in questo caso, si prende direttamente la responsabilità della piena attuazione di quanto contenuto. Questo principio vale certamente per tutte le normative emanate dallo Stato, ma raramente si esplicita questa responsabilità diretta, di solito viene sottintesa. Nello specifico il primo articolo definisce le finalità della legge:

La Repubblica: a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; c) persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; d) predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata<sup>96</sup>.

Successivamente, all'art. 3, individua il soggetto a cui si rivolge il contenuto del testo normativo, definendo in modo chiaro e incontrovertibile la persona handicappata.

Soggetti aventi diritto. 1. È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. 2. La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative. 3. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici. 4. La presente legge si applica anche agli stranieri e agli apolidi, residenti, domiciliati o aventi stabile dimora nel territorio nazionale. Le relative prestazioni sono corrisposte nei limiti ed alle condizioni previste dalla vigente legislazione o da accordi internazionali<sup>97</sup>.

Questo articolo acquisisce negli anni un'importanza strategica in ambito scolastico, in relazione alle differenti prestazioni che la Repubblica deve garantire per le persone alle quali viene riconosciuta la condizione di gravità, ovvero il riconoscimento della priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici<sup>98</sup>.

---

<sup>96</sup> Art. 1, L. 104/1992.

<sup>97</sup> Art. 3, L. 104/1992.

<sup>98</sup> Cfr. Art. 3, comma 3, L. 104/1992.

All'integrazione degli alunni con disabilità sono dedicati gli artt. 12 – Diritto all'educazione e all'istruzione; 13 – Integrazione scolastica; 14 – Modalità di attuazione dell'integrazione; 15 – Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica; 16 – Valutazione del rendimento e prove d'esame. In questo contesto non sarà possibile effettuare un'analisi approfondita degli specifici contenuti, per cui ci limiteremo a richiamare solo i passi fondamentali per comprendere la fase dell'integrazione che, sostanzialmente, viene delineata dalla L. 104/1992.

Oltre ad indicare, confermando essenzialmente le indicazioni della precedente normativa, le competenze specifiche dello Stato, degli Enti Locali e di tutti gli altri organi pubblici e privati, definisce i processi che devono essere seguiti per garantire l'integrazione degli alunni con disabilità<sup>99</sup>.

Il testo basa le radici dell'integrazione scolastica sulla definizione del diritto all'educazione e all'istruzione “1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido. 2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie”<sup>100</sup>.

Lo stesso articolo prosegue definendo l'obiettivo dell'integrazione scolastica “3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. 4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”<sup>101</sup>. Come possiamo notare l'obiettivo dell'integrazione scolastica è rivolto all'individuo per il quale, la sua condizione, non deve costituire un impedimento all'esercizio del proprio diritto all'educazione e all'istruzione. Ancora una volta, seppur venga confermato l'approccio nato alla fine degli anni Sessanta su forte spinta sociale, basato sul rispetto dei diritti della persona con disabilità, lo sguardo viene prioritariamente rivolto al singolo individuo e solo marginalmente al contesto.

---

<sup>99</sup> Cfr. Artt. 12 e 15, L. 104/1992. I processi, le responsabilità e le competenze sono oggetto di una successiva maggiore definizione, D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, (Pubblicato la prima volta nella G.U. 6 aprile 1994, n. 79, il D.P.R. è stato ripubblicato, dopo la registrazione alla Corte dei conti, sulla G.U. 15 aprile 1994, n. 87).

<sup>100</sup> Art. 12, comma 1 e 2, L. 104/1992.

<sup>101</sup> Art. 12, comma 3 e 4, L. 104/1992.

Vediamo la nascita di una nuova stagione caratterizzata da un susseguirsi di studi e approfondimenti che portano ad una profonda analisi e riflessione della questione relativa all'integrazione scolastica.

Durante questa fase assistiamo ad una vasta produzione letteraria sia di natura teorica sia squisitamente didattica, nel tentativo di fornire agli insegnanti metodi, strategie e strumenti ritenuti di volta in volta risolutivi.

### La fase dell'inclusione

La recente fase dell'inclusione si caratterizza per l'attenzione ai livelli qualitativi della didattica in classe, all'organizzazione scolastica in chiave inclusiva<sup>102</sup> ma, come anticipato precedentemente, si ritiene che questa fase possa prendere il proprio avvio in Italia dall'emanazione delle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009. La premessa al documento ci guida a comprendere la motivazione di questa scelta.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici. Dietro alla 'coraggiosa' scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti 'comuni', c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione<sup>103</sup>.

Sia nel titolo del documento sia nella premessa possiamo rilevare la permanenza del termine 'integrazione' che viene, correttamente, riferito agli alunni con disabilità. L'integrazione scolastica viene però considerata un processo irreversibile che porta all'apertura delle classi perché diventino luoghi 'comuni' per tutti nell'alta concezione sia dell'istruzione che della persona umana. In questo ritroviamo alcuni principi

---

<sup>102</sup> Cfr. Art. 4, comma 1, Decreto legislativo 13.04.2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (G.U. 16.05.2017, n. 112 - S.O.) ndr (N.d.R.), "La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche previsto dall'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80".

<sup>103</sup> MIUR, *Linee Guida/2009*, cit., Premessa, p. 3.



fondativi dell'inclusione scolastica come processo<sup>104</sup>, e l'approccio medico-individuale lascia il posto ad una concezione di contesto in cui le classi di fatto subiscono una trasformazione per diventare 'comuni' per tutti e viene richiamata l'attenzione alla persona umana, senza alcun tipo di ulteriori specificazioni a particolari condizioni.

L'analisi di questo documento lascia trasparire una certa maturità dell'idea di inclusione scolastica, nel quale si ritrovano ancora concetti legati alla precedente visione, ma dove si richiama in modo esplicito anche il modello sociale della disabilità, che vedremo essere il modello fondativo dell'approccio dei *Disability Studies*. Nella premessa possiamo leggere che "si è andato infatti affermando il 'modello sociale della disabilità', secondo cui la disabilità è dovuta dall'interazione fra il *deficit* di funzionamento della persona e il contesto sociale. Quest'ultimo assume dunque, in questa prospettiva, carattere determinante per definire il grado della qualità della vita delle persone con disabilità"<sup>105</sup>.

Vista la precedente dichiarazione e considerato che i riferimenti ai documenti internazionali sono alla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità e all'ICF – *International Classification of Functioning*, siamo portati a pensare che la visione italiana di inclusione scolastica si possa sviluppare in seno ad una delle correnti del modello sociale della disabilità.

Questa fase vede l'emanazione di molti atti normativi, alcuni decisamente ispirati a principi inclusivi, altri ancora ancorati a precedenti concezioni che non hanno fatto che aumentare il numero di etichette nella classificazione italiana dei Bisogni Educativi Speciali<sup>106</sup> facendo registrare quella che F. Bocci definisce "la bessizzazione della scuola"<sup>107</sup>, ovvero il rischio di ritornare ad un approccio ispirato ad un modello medico-individuale<sup>108</sup>.

---

<sup>104</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, M., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.

<sup>105</sup> MIUR, *Linee Guida/2009*, cit., Premessa, pp. 3-4.

<sup>106</sup> Si vedano la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; la C.M., 6 marzo 2013, n. 8; Nota Ministeriale del 22 novembre 2013, n. 2563.

<sup>107</sup> F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in F. Bocci et al., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2016, pp. 15-69, p. 26.

<sup>108</sup> Cfr. F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, cit., pp. 15-69; A. Goussot, *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma medico-terapeutico o pedagogico?*, in «Educazione Democratica», V, 9, 2015, pp. 15-47; R. Medeghini et al. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit.; D. Goodley et al. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, cit.

Il rischio di una regressione verso concezioni dell'educazione inclusiva maggiormente ispirate a principi di classificazione secondo criteri puramente medici, per i quali gli interventi sono rivolti all'alunno e non al contesto e alle prassi educative, si può riscontrare anche nel recente D.Lgs. 66/2017<sup>109</sup>.

L'articolato risulta abbastanza contraddittorio, il che ci fa pensare sia alla poca chiarezza di alcuni concetti che alla mancanza di una competenza specifica del legislatore, infatti, all'art. 1 possiamo leggere che

l'inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio<sup>110</sup>.

All'interno del testo si dichiara che l'inclusione scolastica riguarda gli studenti, senza però aggiungere nessun'altra specificazione, risponde ai differenti bisogni educativi, senza utilizzare il termine 'speciali' e la sua realizzazione deve essere finalizzata allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, enunciando successivamente due principi, l'autodeterminazione di ciascuno e l'accomodamento ragionevole. Inoltre, il testo prosegue sostenendo che l'inclusione scolastica si realizza nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche. Quanto detto confermerebbe l'ipotesi di una visione dell'educazione inclusiva ispirata ai principi anticipati con le Linee Guida del 2009, ovvero modello sociale, ICF e Convenzione ONU, riconoscendo che l'inclusione si realizza attraverso non tanto l'intervento diretto al singolo ma attraverso azioni di contesto.

Però, al successivo art. 2 viene specificato che:

1. Le disposizioni di cui al presente decreto si applicano esclusivamente alle bambine e ai bambini della scuola dell'infanzia, alle alunne e agli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, alle studentesse e agli studenti della scuola secondaria di secondo grado con disabilità certificata ai sensi dell'articolo 3 della

---

<sup>109</sup> Cfr. D.lgs. del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

<sup>110</sup> Art. 1, comma 1, let. a) e b), D.lgs. n. 66/2017.

legge 5 febbraio 1992, n. 104, al fine di promuovere e garantire il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione. 2. L'inclusione scolastica è attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328, come modificato dal presente decreto<sup>111</sup>.

Il testo ci riporta immediatamente ad una fase precedente, quella dell'integrazione, riferendosi solamente agli alunni con disabilità, promuovendo e garantendo alcuni diritti come quelli dell'educazione, dell'istruzione e della formazione ma non il diritto all'inclusione. Inoltre, scompaiono anche i riferimenti ad una realizzazione dell'inclusione attraverso il contesto, recuperando una visione medico-individuale, prevedendo che l'inclusione scolastica si attui attraverso la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato ma non la sua realizzazione. Così le preoccupazioni espresse, a cui precedentemente ci siamo riferiti, trovano il loro fondamento.

Volendo però pensare che il momento attuale possa appartenere ad una fase di transizione che porterà la scuola verso l'inclusione, per cui possano essere comprese e tollerate queste contraddizioni, vorrei richiamare anche la Nota Prot. n. 1143 del 17 maggio 2018 avente per oggetto 'L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno'. La Nota contiene riferimenti espliciti a 'Lettera a una professoressa' tra i quali la famosa citazione 'non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali'<sup>112</sup>, il famoso 'I CARE' di milaniana memoria e anche un aforisma attribuito a A. Einstein che sostiene che 'ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la sua vita a credersi stupido'<sup>113</sup>. Inoltre, andando oltre e tornando ai contenuti presenti nella Nota, l'attuale contingenza storica viene così descritta: "La scuola del nuovo millennio tiene conto di due dimensioni equamente importanti: da una parte, la cura e il dovere di riconoscere l'unicità delle persone e rispettarne l'originalità e, dall'altra, la capacità di progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati nell'ambito del contesto classe, in un delicato equilibrio fra persona e gruppo, in una dinamica che si arricchisce dei rapporti reciproci e della capacità di convivenza e rispetto civile"<sup>114</sup>, in cui la

---

<sup>111</sup> Art. 2, D.lgs. n. 66/2017.

<sup>112</sup> Cfr. Nota Prot. n. 1143 del 17 maggio 2018, p. 3.

<sup>113</sup> Cfr. Ivi.

<sup>114</sup> Ivi, p. 2.

differenza tra individui viene considerata come unicità e originalità della persona e dove viene, in parte, recuperata l'attenzione al contesto e al gruppo classe. Il testo prosegue dicendo che gli interventi devono essere ideati per la “definizione e concretizzazione di curricoli verticali che possano essere percorsi da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali. Si tratta di ‘cucire un vestito su misura per ciascuno’”<sup>115</sup> richiamando l'attenzione sulle prassi di personalizzazione più che di individualizzazione<sup>116</sup> in relazione non ai bisogni educativi speciali o alla disabilità ma a quelle che vengono definite ‘caratteristiche personali’. Il legislatore individua poi il rischio che la scuola tenda a compiere azioni di categorizzazione e di modellizzazione<sup>117</sup> e parla di bisogni educativi ‘normali’, usa in senso critico il termine ‘caso’<sup>118</sup> e indica una conseguente possibile via risolutoria: “la soluzione al problema di un alunno non è formalizzarne l'esistenza, ma trovare le soluzioni adatte affinché l'ostacolo sia superato”<sup>119</sup>.

La Nota contiene un'ammissione, nemmeno tanto velata, del fatto che la questione dell'introduzione dei BES nel nostro Paese ha voluto dare una risposta alla discussione in atto in ambito internazionale ma che male si lega con il diverso sviluppo dell'educazione inclusiva in Italia<sup>120</sup> e riporta l'attenzione sull'autonomia scolastica che consente a ciascuna istituzione di procedere con modalità proprie anche nella realizzazione di quanto previsto dalle normative vigenti e si afferma che “ogni singola realtà scolastica può essere considerata come un laboratorio permanente di ricerca educativa e didattica nella quale, in un percorso di miglioramento continuo, il personale scolastico trova riconoscimento e crescita professionale adeguati alle sfide sempre più complesse che si presentano”<sup>121</sup>.

L'attuale normativa italiana lascia pertanto trasparire tutte le contraddizioni di quello che vogliamo considerare un periodo di transizione e non un vero e proprio

---

<sup>115</sup> *Ibidem.*

<sup>116</sup> Per comprendere da differenza tra il termine ‘individualizzazione’ e ‘personalizzazione’ si rimanda alla lettura di M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2006.

<sup>117</sup> Cfr. Nota Prot. n. 1143 del 17 maggio 2018, pp. 2-3.

<sup>118</sup> Cfr. Ivi, p. 5.

<sup>119</sup> *Ibidem.*

<sup>120</sup> Cfr. Ivi, p. 3.

<sup>121</sup> Ivi, p. 5.

ritorno al passato in cui coesistono le salde radici dell'integrazione e spuntano i germogli dell'inclusione.

Alla luce del percorso storico-normativo che abbiamo sinteticamente presentato, possiamo affermare che nelle fasi dell'integrazione e dell'inclusione rintracciamo le tre rotte per l'integrazione non ancora considerate: gli approcci curricolari, le strategie di miglioramento della scuola e i *Disability Studies*, riscontrando anche una diversa aggregazione rispetto al quadro internazionale descritto in precedenza. Nel nostro contesto nazionale le rotte degli approcci curricolari e dei *Disability Studies* sembrano essere due facce della stessa medaglia in dialogo e ascolto reciproco<sup>122</sup>, all'interno delle quali si dissolvono anche i due approcci relativi alla rotta delle strategie di miglioramento, da un lato quello rivolto al sistema scuola e dall'altro quello rivolto agli interventi didattici<sup>123</sup>.

Lo specifico processo di evoluzione della scuola italiana in relazione all'educazione inclusiva<sup>124</sup> ci consente di poter utilizzare una differente modalità di descrizione delle attuali prospettive inclusive. Questa operazione non può che derivare dalla visione introdotta dall'analisi delle rotte per l'inclusione ma risulta necessario per il nostro contesto compiere una diversa classificazione.

In continuità con l'operazione di analisi fin qui compiuta, abbiamo evidenziato che nel nostro Paese possiamo attualmente individuare sostanzialmente due rotte per l'inclusione: quella curricolare e quella dei *Disability Studies*. Abbiamo anche esplicitato che la prima si rivolge principalmente ai singoli interventi educativo-didattici ideati per ciascun alunno con disabilità o con bisogni educativi speciali e che la seconda si rivolge ai contesti che dovrebbero essere inclusivi. Appare chiaro che, in Italia, queste due rotte afferiscono a due visioni diverse a cui corrispondono due diversi approcci

---

<sup>122</sup> Cfr. M. Piccioli, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*, cit.

<sup>123</sup> Nasce spontaneo domandarsi la motivazione per cui il nostro sistema scuola mostra una diversa struttura delle rotte per l'integrazione. Se mettiamo però in relazione la nostra normativa scolastica con quella di altri Paesi, possiamo osservare come questa abbia mantenuto invariata nel tempo la propria scelta fondativa ispirata da chiare politiche di integrazione. Si veda anche C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (a cura di) *Special needs education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Eurydice, 2003, trad. it., *L'integrazione dei disabili in Europa*, I quaderni di Eurydice, n. 23, MIUR, INDIRE, 2003.

<sup>124</sup> Il nostro impianto normativo scolastico in relazione all'educazione inclusiva ci consente di essere considerati ancora oggi come una realtà quasi solitaria in ambito internazionale.

all'educazione inclusiva: quello medico-individuale e quello sistemico-sociale<sup>125</sup> che risultano essere, come detto precedentemente, due facce della stessa medaglia. Inoltre, solo l'interazione delle due prospettive porta a quella che viene codificata da L. De Anna e A. Covelli come "inclusione e pari opportunità di accesso e partecipazione in tutti gli ambiti di vita"<sup>126</sup>.

Non possiamo non sottolineare che anche la Conferenza di Salamanca del 1994 affonda le proprie radici proprio sul modello sociale e basa su di esso il costrutto dell'*inclusive education*, dando origine al successivo modello bio-psico-sociale dell'ICF e alla Convenzione ONU, ancora una volta a conferma della necessità di questa duplice visione<sup>127</sup>.

Recuperando gli aspetti educativi delle due rotte per l'inclusione individuate, quella curricolare e quella dei *Disability Studies*, appare del tutto evidente che in Italia una faccia della medaglia è sicuramente più indagata e la visione educativa derivante gode di una maggiore visibilità; mi riferisco all'approccio curricolare e a quello dell'EBE<sup>128</sup>. È spontaneo chiedersi quali siano i motivi di questo fenomeno anche e soprattutto se lo consideriamo in relazione al livello di responsabilità a cui prioritariamente si rivolge, ovvero le singole classi e gli insegnanti che operano in esse, platea certamente vastissima. La prospettiva di derivazione sistemico-sociale si muove invece a livello di collettività, di comunità, di istituzione e quindi di sistema nel tentativo di sottrarre alla casualità e alla buona volontà dei singoli ciò che dovrebbe essere garantito per tutti in egual misura.

È quest'ultima prospettiva quella a cui rivolgiamo la nostra attenzione nel prosieguo del lavoro e che guiderà il processo di ricerca.

---

<sup>125</sup> Cfr. L. De Anna, A. Covelli, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, cit.

<sup>126</sup> Ivi, p. 645.

<sup>127</sup> Ivi, p. 647.

<sup>128</sup> Cfr. L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, cit.; G. Vivanet, *Che cos'è l'evidence based education*, cit.; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, cit.

### 1.1.2 La via catalana all'inclusione scolastica

Se l'Italia sembra aver seguito un processo di sviluppo dell'educazione inclusiva del tutto particolare, in Spagna, ed in particolare in Catalogna, detto processo sembra restare ancora in sospeso, non del tutto compiuto almeno da un punto di vista normativo. Se è vero infatti che molti passi sono stati fatti, la 'r-esistenza' delle scuole speciali, frutto dell'eredità psico-medica, ci mostra come la scuola catalana non sia ancora pronta ad abbandonare l'idea di alunni inadatti alla scolarizzazione in centri ordinari e, di conseguenza, viene a mancare il presupposto per la fondazione di una scuola inclusiva.

Nel tentativo di ripercorrere le principali tappe dello sviluppo normativo dell'educazione inclusiva in Catalogna, dobbiamo intraprendere il nostro cammino dal 1857, citando la prima legge organica d'istruzione che ha interessato lo stato spagnolo: la Legge d'istruzione Pubblica, detta anche 'Plan Moyano' con la quale, per la prima volta si parla di educazione speciale, si dispone per ciascun distretto universitario<sup>129</sup> una scuola per bambini sordi e ciechi<sup>130</sup> e si dichiara l'educazione obbligatoria e gratuita per tutti gli spagnoli. Ma, nonostante l'imposizione dell'obbligo scolastico del XIX secolo, va ricordato il forte analfabetismo che interessa ancora in quel periodo la maggior parte della popolazione<sup>131</sup>. Nel 1907 viene inaugurato a Madrid dai fratelli Pereira l'Istituto psichiatrico-pedagogico per persone con ritardo mentale<sup>132</sup> e nel 1910, le disposizioni contenute nella Legge Moyano si traducono in fatti concreti e si crea il *Patronat Nacional de Sordmuts, Cecs i Anormals* con l'obiettivo di fare statistiche, prevenzione e igiene delle deficienze, diffusione e informazione nella società, offrire tutela sociale e organizzare l'insegnamento. Per iniziativa di questi patronati, si creano poi gli istituti per ciechi, sordi e anormali<sup>133</sup> e, nel 1911, viene creata, all'interno della scuola per ciechi, sordomuti e anormali della municipalità di Barcellona, una sezione per bambini

---

<sup>129</sup> Ambito territoriale in cui erano organizzate le attività scolastiche.

<sup>130</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, Joan Portell Rifà, Barcelona, 2017.

<sup>131</sup> Cfr. G. I. Fernández, *Letteratura spagnola*, Alpha Test, Milano, 2003.

<sup>132</sup> Cfr. F. Mischì, *La pedagogia speciale in Spagna*, in A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007.

<sup>133</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

‘deficienti’<sup>134</sup>, fino ad arrivare alla successiva creazione, nel 1933, dell’*Istitut Nacional de Reeducació d’Invàlids*<sup>135</sup>.

Nel 1936, alle soglie dell’inizio della Guerra Civile Spagnola e in pieno sviluppo delle leggi razziali in Italia, la Conferenza Internazionale d’Istruzione Pubblica raccomanda che l’educazione venga impartita secondo i tipi di diversità, prevedendo tra le altre tipologie una cultura generale e una formazione professionale occupazionale<sup>136</sup>. Nel 1941 la gestione del *Patronat Nacional de Sordmuts, Cecs i Anormals* viene trasferita all’ONCE, Organizzació Nacional de Cecs d’Espanya e nel 1945 la legge di Enseñanza Privada stabilisce la creazione da parte dello Stato di scuole destinate all’educazione speciale nelle quali sarà data risposta ai bambini con deficienze e disadattamento di tipo sociale, fisico o psichico<sup>137</sup>.

Fino a quasi la metà del XX secolo risulta ancora frequente la pratica istituzionalizzante per quei bambini ritenuti non in grado di poter essere in alcun modo scolarizzati ma, con l’obbligatorietà della scolarizzazione elementare, iniziano a proliferare le classi e le scuole speciali frequentate dai bambini in relazione all’eziologia della loro patologia<sup>138</sup>. Queste scuole, ad alta specializzazione, hanno propri programmi e adottano specifiche tecniche attuate dagli specialisti che vi operano in relazione alla tipologia di patologia che manifestano i bambini in esse scolarizzati<sup>139</sup>. Bisogna inoltre ricordare che durante la Guerra Civile e anche successivamente a questa è l’iniziativa privata che fa sviluppare l’educazione speciale in Spagna attraverso la crescita esponenziale delle scuole speciali<sup>140</sup>.

Il 4 agosto del 1970 viene emanata la *Ley n. 14, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa – LGE*<sup>141</sup> conosciuta per essere la legge di riforma educativa realizzata, anche se con qualche mitigazione, all’interno dei postulati ideologici del regime di Franco, e che suppone un totale riordino dei livelli di insegnamento. Lo stato spagnolo nel 1970 è uno stato unitario centralizzato in cui sono

---

<sup>134</sup> Cfr. F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna*, cit.

<sup>135</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

<sup>136</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>137</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>138</sup> Cfr. F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna*, cit.

<sup>139</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>140</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>141</sup> Reperibile in lingua originale in <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> cons. 08-09-2018.



riconosciute, per sole questioni amministrative, le Province e i Comuni e in cui le regioni come la Galizia, i Paesi Baschi, la Catalogna e l'Andalusia esistono solo nominalmente senza alcun riconoscimento ufficiale<sup>142</sup>. La legge sostiene la decentralizzazione e la delega delle funzioni principalmente attraverso la creazione di *Delegaciones Provinciales del Ministerio* in ogni provincia, nonché la partecipazione alla vita scolastica delle associazioni di genitori, dei *Patronatos universitarios* e delle aziende in relazione alla formazione professionale. Si assiste ad un primo timido riconoscimento dell'autonomia ai centri scolastici e alle università che però, di fatto, è pressoché nulla<sup>143</sup>. Il governo della nazione e l'amministrazione dello stato sono ancora le uniche istituzioni che dirigono l'istruzione. Le molte intenzioni di apertura dichiarate dalla legge generale sono poi completamente disattese dai regolamenti attuativi<sup>144</sup>.

Per quanto riguarda il nostro specifico ambito d'interesse, questa legge di riforma dell'intero sistema scolastico spagnolo, fornisce una risposta educativa agli alunni con deficit, creando un sistema parallelo a quello normale o ordinario, gli alunni con deficit potranno quindi ricevere insegnamento nei centri ordinari sempre che il loro livello di capacità lo permetta. S'incoraggerà la creazione di unità di educazione speciale nei centri ordinari per le deficienze lievi, quando sia possibile e viene previsto che l'educazione si adatti ai livelli degli alunni e non alla loro età<sup>145</sup>.

Nel tentativo di comprendere maggiormente il processo di sviluppo dell'educazione inclusiva in Spagna ed in particolar modo in Catalogna sembra opportuno rilevare che nella *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)* all'interno del *Titulo I* l'intero *Capitulo VII* dal titolo *Educación especial* viene dedicato all'educazione dei bambini con una qualche forma di disabilità. L'art. 49 specifica che "l'educazione speciale avrà come finalità quella di preparare, mediante il trattamento educativo adeguato, tutti i 'deficienti' e i 'disadattati' per una loro incorporazione alla vita sociale, tanto piena come sia possibile in relazione a

---

<sup>142</sup> Cfr. E. V. Manuel Maeztu, *La Ley General de Educación de 1970 y Navarra*, in «Príncipe de Viana», 60.217, 1999, pp. 571-596.

<sup>143</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>144</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>145</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

ciascun singolo caso, secondo le sue condizioni e i risultati del sistema educativo; e a un sistema di lavoro possibile, che permetta loro di sentirsi utili alla società”<sup>146</sup>.

Nell’art. 50 viene imputata al servizio medico-scolastico e di orientamento educativo, sotto la responsabilità diretta del *Ministerio de Educación y Ciencia*, la competenza di definire le diagnosi e i relativi trattamenti per ciascun alunno con necessità di educazione speciale. All’art. 51 troviamo una prima apertura alla possibilità che alcuni alunni possano frequentare centri scolastici ordinari. “L’educazione dei deficienti e dei disadattati, quando la profondità delle anomalie che presentano lo renda assolutamente necessario, si impartirà in Centri speciali, incoraggiando l’istituzione di unità di educazione speciale nei Centri ordinari per i deficienti lievi quando sia possibile”<sup>147</sup>. L’art. 52 stabilisce che i programmi e le attività per questi alunni debbano essere posti in relazione al loro sviluppo, alle loro attitudini e possibilità e non all’età anagrafica.

Questo testo ha come pregio quello di individuare come finalità dell’educazione speciale il raggiungimento della massima integrazione possibile, finalità difficilmente conseguibile attraverso il mantenimento di percorsi segreganti di formazione per la quasi totalità degli alunni con disabilità.

Il *Ministeri d’Educació i Ciència*, in attuazione della *Ley n. 14/1970*, crea l’*Istitut Nacional d’Educació Especial* (INEE) come un organismo autonomo con l’intento di ordinare la complessità amministrativa dell’educazione speciale, di assicurare la gratuità della frequenza dei centri di educazione speciale attraverso la ricerca di specifiche sovvenzioni e prendere l’iniziativa nella gestione e nel futuro sviluppo del settore<sup>148</sup>. L’INEE elabora il *Pla Nacional d’Educació Especial* dove si definisce per la prima volta cosa si deve intendere con i principi di normalizzazione, integrazione educativa,

---

<sup>146</sup> Traduzione propria, Art. 49, *Ley n. 14, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*, 4 agosto 1970, reperibile in lingua originale in <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> cons. 08-09-2018.

<sup>147</sup> Traduzione propria, art. 51, *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*, 4 agosto 1970, reperibile in lingua originale in <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>, cons. 08-09-2018.

<sup>148</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.; Cfr. F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna*, cit.

settorializzazione e integrazione dei servizi e di personalizzazione<sup>149</sup>, il piano viene divulgato nel 1978, stesso anno della promulgazione della Costituzione spagnola.

Il 27 dicembre 1978, infatti, a trent'anni dall'entrata in vigore della Costituzione italiana, a sette anni dall'emanazione della Legge 118/71 e ad un anno dall'emanazione della Legge 517/1977, viene emanata la Costituzione spagnola come frutto di un lungo percorso di democratizzazione dopo la morte del dittatore Franco avvenuta il 20 novembre del 1975 e che restituisce la sovranità nazionale al popolo spagnolo<sup>150</sup>. In questo contesto si ritiene indispensabile richiamare alcune parti del testo limitandosi a quelle maggiormente significative per il nostro ambito di interesse, riportando però integralmente quanto contenuto nel suo Preambolo:

La nazione spagnola, desiderando stabilire la giustizia, la libertà e la sicurezza e promuovere il bene di quanti la compongono, nell'uso della sua sovranità, proclama la sua volontà di: garantire la convivenza democratica nell'ambito della Costituzione e delle leggi conformemente a un ordine economico e sociale giusto; consolidare uno Stato di diritto che assicuri la supremazia della legge come espressione della volontà popolare; proteggere tutti gli spagnoli e i popoli della Spagna nell'esercizio dei diritti umani, le loro culture e tradizioni, lingue e istituzioni; promuovere il progresso della cultura e dell'economia in modo da assicurare a tutti una dignitosa qualità di vita; realizzare una società democratica progredita e collaborare al rafforzamento di relazioni pacifiche e ad un'efficace collaborazione fra tutti i popoli della terra<sup>151</sup>.

Lo sviluppo dei principi contenuti nel Preambolo alla Costituzione sono contenuti nei 169 articoli che la compongono dei quali verranno ripresi soltanto alcuni, a partire da quelli in cui si afferma che “competete ai pubblici poteri promuovere le condizioni affinché la libertà e l'eguaglianza dell'individuo e dei gruppi cui partecipa siano reali ed effettivi; rimuovere gli ostacoli che impediscono o rendono difficile la loro realizzazione e agevolare la partecipazione di tutti i cittadini alla vita politica, economica, culturale e sociale”<sup>152</sup>. A quanto riportato fa seguito l'art. 10 dedicato ai diritti e ai doveri ritenuti fondamentali, in particolare: “1) La dignità della persona, i diritti inviolabili che le sono connaturati, il libero sviluppo della personalità, il rispetto della legge e dei diritti altrui sono fondamento dell'ordine politico e della pace sociale.

---

<sup>149</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>150</sup> Cfr. art. 1, *Costituzione Spagnola*, Approvata dalle Cortes nelle Sessioni Plenarie del Congresso dei Deputati e del Senato tenutesi il 31 ottobre 1978, Ratificata dal popolo spagnolo mediante referendum del 6 dicembre 1978, Sanzionata da S. M. il Re dinanzi alle Cortes il 27 dicembre 1978.

<sup>151</sup> *Preambolo, Costituzione Spagnola*, cit.

<sup>152</sup> Comma 1, art. 9, *Costituzione Spagnola*, cit.

2) Le norme relative ai diritti fondamentali e alla libertà, riconosciute dalla Costituzione, s'interpreteranno in conformità alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e ai Trattati e Accordi internazionali nelle stesse materie ratificate dalla Spagna”<sup>153</sup>.

L'art. 27 riconosce poi a tutti il diritto all'educazione contestualmente al diritto alla libertà di insegnamento e individua il pieno sviluppo della persona umana come oggetto dell'educazione e l'insegnamento elementare come obbligatorio e gratuito, attribuendo ai pubblici poteri la responsabilità di garantire a tutti questi diritti<sup>154</sup>.

L'art. 49 è invece destinato in maniera specifica ai cittadini con disabilità e prevede che “i pubblici poteri realizzeranno una politica di prevenzione, cura, riabilitazione e integrazione per i minorati fisici, sensoriali e psichici, offrendo loro la necessaria assistenza specializzata e li proteggeranno specialmente al fine del godimento dei diritti fissati in questo titolo per tutti i cittadini”<sup>155</sup> comprendendo quindi anche l'educazione<sup>156</sup>.

La Costituzione istituisce un sistema di decentramento amministrativo che concede alle Comunità Autonome e agli altri livelli di autonomia amministrativa molte competenze anche in materia educativa, mantenendo però la competenza diretta in molte materie<sup>157</sup>. Questa risulta essere la base per l'attuale impianto che prevede il decentramento a vari livelli, Stato, Comunità Autonome, autorità amministrative locali come le Province e i Comuni e le stesse scuole. Inoltre, anche se in questo contesto non sarà possibile né opportuno approfondire la questione catalana da un punto di vista politico, nonostante la mia permanenza a Vic abbia coinciso con alcuni fatti storici avvenuti in preparazione e in conseguenza degli accadimenti del 1 ottobre 2017<sup>158</sup>,

---

<sup>153</sup> Art. 10, *Costituzione Spagnola*, cit.

<sup>154</sup> Cfr. Art 27, *Costituzione Spagnola*, cit.

<sup>155</sup> Art. 49, *Costituzione Spagnola*, cit.

<sup>156</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

<sup>157</sup> Le competenze delle Comunità Autonome sono riportate nell'art. 148 della Costituzione Spagnola, mentre all'art. 149 ritroviamo le competenze esclusive dello Stato spagnolo.

<sup>158</sup> Per poter cercare di comprendere il periodo sarebbero necessari approfondimenti sicuramente maggiori di quelli che potrò inserire in questa nota e sicuramente la tensione emotiva vissuta con l'esperienza diretta non potrà emergere da nessuna fonte che io possa indicare, si rimanda perciò alla lettura dell'articolo di O. Ciai, *Le due anime della Catalogna*, in «La Repubblica», reperibile in [http://www.repubblica.it/super8/2017/09/08/news/le\\_due\\_anime\\_della\\_catalogna-174921759/](http://www.repubblica.it/super8/2017/09/08/news/le_due_anime_della_catalogna-174921759/), cons. 08-09-2018; la consultazione della pagina *1-O (documental)*, in «*Viquipèdia. L'enciclopèdia lliure*», reperibile in [https://ca.wikipedia.org/wiki/1-O\\_\(documental\)](https://ca.wikipedia.org/wiki/1-O_(documental)), cons. 08-09-2018; la visione di B. Piolin,

appare però indispensabile citare l'art. 3 della Costituzione che recita: "1) Il castigliano è la lingua ufficiale dello Stato. Tutti gli spagnoli hanno il dovere di conoscerla e il diritto di usarla. 2) Le ulteriori lingue spagnole saranno altresì ufficiali nell'ambito delle rispettive Comunità Autonome conformemente ai propri Statuti. 3) La ricchezza del pluralismo linguistico in Spagna è un patrimonio culturale che sarà oggetto di speciale rispetto e protezione"<sup>159</sup>.

È in questa direzione che la Comunità Autonoma della Catalogna, a seguito di quanto stabilito dalla Costituzione Spagnola adotta la propria autonomia statutaria con la *Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía de Cataluña*<sup>160</sup> e, per quanto riguarda le questioni legate all'insegnamento, viene riconosciuta alla *Generalitat de Catalunya* la concorrenza completa che acquisisce a partire dal 1° gennaio del 1981, "così dunque, la responsabilità di regolamentare, pianificare e valutare l'attenzione educativa agli alunni con necessità speciali viene assunta dal *Departament d'Ensenyament*"<sup>161</sup> della *Generalitat de Catalunya*<sup>162</sup>.

Nello stesso anno il *Ministerio de Educación y Ciencia* spagnolo emana l'*Orden de 26 de marzo de 1981, por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de los proyectos de construcción y adaptación de Centros de Educación Especial*<sup>163</sup>, seguito dalle raccomandazioni dell'*Istitut Nacional d'Educació Especial*, che stabiliscono che i centri di educazione speciale devono includere come premessa essenziale la loro vocazione educativa e non si devono concepire come centri assistenziali.

---

*Sense Ficció 1-O (TV3 09.01.18)*, Vimeo, 2017, reperibile in <https://vimeo.com/250426299>, cons. 08-09-2018; la visione di *Els dies claus*, reperibile in <https://www.youtube.com/watch?v=aBa6ta7V7zQ>, cons. 08-09-2018; la visione di *El primer dia d'octubre*, reperibile in <https://www.youtube.com/watch?v=cTicBVQV2TI>, cons. 08-09-2018; la visione di *1-O*, reperibile in <http://www.ccma.cat/tv3/alcanta/sense-ficcio/1-o/video/5715186/>, cons. 08-09-2018.

<sup>159</sup> Art. 3, *Costituzione Spagnola*, cit.

<sup>160</sup> Cfr. *Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía de Cataluña*, testo reperibile in <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-30178>, cons. 08-09-2018.

<sup>161</sup> Traduzione propria da C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, in «Suports», vol. 4, 2, 2000, pp. 134-143, p. 138.

<sup>162</sup> Attualmente in Spagna si contano diciassette Comunità Autonome di cui solo sette, Andalusia, Paesi Baschi, Isole Canarie, Catalogna, Galizia, Navarra e Valencia hanno la concorrenza completa e quindi la responsabilità diretta del sistema d'istruzione e con esso anche dell'educazione inclusiva.

<sup>163</sup> Documento consultabile in [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-7847](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-7847), cons. 08-09-2018.

All'indomani dell'acquisizione delle piene competenze in materia di istruzione la *Generalitat de Catalunya*, anche in relazione alle norme nazionali appena citate, crea il *Servei d'Educació Especial* e mette a punto una serie di provvedimenti nel tentativo di pianificare e regolamentare il sistema e fornire indicazioni precise ai professionisti che operano in questo campo e, nel mese di settembre<sup>164</sup>, sono resi pubblici i criteri di prestazione nel campo dell'educazione speciale<sup>165</sup>. Secondo C. Ginè i criteri presentati "scommettono in forma decisa a favore di cambiare la concezione e l'organizzazione dell'attenzione a questi alunni, e lasciano di fissarsi prioritariamente nel deficit per passare a prestare attenzione alle sue possibilità e in quello che necessita per progredire"<sup>166</sup>. L'autore ritiene che i principi contenuti nel documento possano essere ricondotti a tre punti di riferimento: "le politiche a favore della normalizzazione dei servizi per le persone con disabilità promulgate e sviluppate da molti anni da parte dei governi dei paesi nordici come la Danimarca e la Svezia [...]; l'esperienza italiana di chiusura dei centri di educazione speciale [...]; la pubblicazione del Warnock Report<sup>167</sup> nel Regno Unito"<sup>168</sup>.

E. Carbonell i Paret sottolinea che il documento fornisce un'interpretazione ampia e flessibile di alcuni concetti, introduce il concetto di complementarietà e di responsabilità degli insegnanti che devono essere disposti ad accettare il nuovo concetto di necessità pedagogiche speciali e fornisce un primo approccio di rottura del riduzionismo della classificazione, individuando come strada maestra l'educazione integrata dei bambini con necessità speciali, sempre che sia possibile<sup>169</sup>.

Lo stesso autore sostiene che

---

<sup>164</sup> Cfr. Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tecnica, *Circular de 4 de setembre de 1981, que estableix criteris d'actuació en el camp de l'educació especial*.

<sup>165</sup> Cfr. C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, cit., p. 138.

<sup>166</sup> Traduzione propria da C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, cit., p. 139.

<sup>167</sup> Cfr. H. M. Warnock (a cura di), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationary Office, London, 1978, testo in reperibile in <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>, cons. 08-09-2018.

<sup>168</sup> Traduzione propria da C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, cit., p. 139.

<sup>169</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

per la prima volta, dunque, l'educazione speciale non si considera come sottosistema, e pertanto la scolarizzazione degli alunni con disabilità non è circoscritta solo al servizio di educazione speciale né alla direzione di insegnamento primario ma interessa tutto il dipartimento. Questa circolare va ad essere il copione che segna le politiche seguenti nella scolarizzazione degli alunni con disabilità, non solo in Catalogna ma anche nel resto dello Stato spagnolo ed è importante perché sposta l'attenzione dalle differenti tipologie di disabilità alle differenti esigenze pedagogiche<sup>170</sup>.

Successivamente all'emanazione di questo documento il *Servei d'Educació Especial* compie uno studio approfondito delle risorse esistenti nel territorio catalano al fine di un uso razionale delle stesse avendo, tra l'altro, stabilito la necessità che i bambini con disabilità possano frequentare la scuola il più possibile vicino al loro domicilio (settorializzazione dei servizi), fornendo supporto ai centri ordinari e speciali per il loro accoglimento<sup>171</sup>. Per questi motivi si assiste alla riconversione di alcuni insegnanti dell'unità di educazione speciale in insegnanti di supporto, all'attribuzione di nuove risorse per i centri di educazione ordinaria e speciale<sup>172</sup> e vengono create nel maggio 1983 e con una successiva *Resolució* del 1984, le *Equips d'Assessorament Psico-pedagògic (EAP)*, formate da personale esperto, come organismi tecnici di carattere interdisciplinare dentro il sistema educativo catalano, al fine di fornire consulenza e orientamento psicopedagogico ai centri scolastici ordinari e speciali<sup>173</sup>.

I criteri base del citato documento catalano vengono raccolti l'anno seguente nella *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI)*<sup>174</sup> approvata con un vasto consenso. Essa è "fondata sui diritti che l'art. 49 della Costituzione Spagnola riconosce alle persone con disabilità e delimita chiaramente, seguendo le direttive della Organizzazione Mondiale della Sanità del 1980 i concetti di menomazione, disabilità e handicap"<sup>175</sup>. Stabilisce una serie di misure che lo Stato spagnolo deve garantire ai cittadini con disabilità in merito all'attenzione personale, sociale e lavorativa diventando il punto di riferimento per eccellenza per il quadro educativo, al fine di garantire a tutti il conseguimento degli obiettivi generali

---

<sup>170</sup> Traduzione propria da Ivi, p. 21.

<sup>171</sup> Cfr. C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, cit.

<sup>172</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>173</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.; C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, cit.

<sup>174</sup> Reperibile in <https://www.boe.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-9983-consolidado.pdf>, cons. 08-09-2018.

<sup>175</sup> Traduzione propria da E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit. p. 23.

dell'educazione, segnando il vero e proprio inizio dell'integrazione scolastica in Spagna<sup>176</sup>.

Come ricorda E. Carbonell i Paret “questa legge va a prefigurare un gran passo avanti visto che pone le condizioni per il decreto d'integrazione del 1984. Dispone una serie di misure che raccolgono le correnti più avanzate in materia d'attenzione sociale a persone con disabilità”<sup>177</sup>.

Il processo di costruzione di un sistema di educazione speciale catalano culmina con l'emanazione del *Decret 117/1984 Ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el Sistema Educatiu Ordinari*<sup>178</sup>. Il Decreto 117/1984 all'art. 1 stabilisce che i contenuti dello stesso decreto siano destinati a tutti quei bambini, adolescenti e adulti che siano, temporaneamente o permanentemente, bisognosi di un aiuto pedagogico speciale per raggiungere il livello educativo più alto possibile in relazione alle loro capacità<sup>179</sup>. Il testo considera l'educazione speciale come una modalità educativa che dovrà essere organizzata in relazione ad alcuni principi ritenuti fondamentali come: la normalizzazione, l'integrazione, la ‘settorizzazione’ e l'individualizzazione.

- Normalizzazione, intesa come il diritto delle persone con disabilità ad utilizzare servizi e risorse ordinarie della comunità, ovvero che questi siano adeguati alle loro esigenze.
- Integrazione, intesa come il diritto delle persone a cui si riferisce il decreto a ricevere l'istruzione preferibilmente nell'ambito del sistema educativo ordinario. Questo criterio sarà flessibile e dinamico, basato sull'evoluzione dello studente, applicandolo in un modo che consenta il massimo sviluppo possibile.
- ‘Settorizzazione’, intesa come l'esigenza di organizzare adeguatamente i

---

<sup>176</sup> Cfr. F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna*, cit.

<sup>177</sup> Traduzione propria da E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit., p. 23.

<sup>178</sup>

Reperibile

in

[http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0028/fla6048e-412b-4dd8-97d7-e72ca8d2cbd9/Decret\\_1171984.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0028/fla6048e-412b-4dd8-97d7-e72ca8d2cbd9/Decret_1171984.pdf), cons. 08-09-2018.

<sup>179</sup> Cfr. Art. 1, Decret 117/1984, “Es consideren subjectes d'Educació Especial tots aquells infants, adolescents o adults que, ja sigui temporalment o de forma permanent, precisin d'una ajuda pedagògica especial per tal d'assolir convenientment el màxim nivell educatiu d'acord amb llurs capacitats”.



contenuti del decreto in ogni comunità in base a unità geografiche e di popolazione per poter valutare le esigenze, programmare i servizi, gestire le risorse e coordinare le varie funzioni e le varie competenze previste nei luoghi più prossimi alle persone con disabilità.

- Individualizzazione, intesa come la necessità che l'attenzione educativa agli studenti si adatti, nel suo sviluppo, nella sua durata, nei suoi programmi e nella relativa valutazione alle caratteristiche e alle specificità di ogni persona<sup>180</sup>.

Il Decreto prevede che ciascun alunno con disabilità venga integrato preferibilmente nel sistema di istruzione ordinario nel centro scolastico del quartiere di residenza attraverso gli aiuti individualizzati necessari, inoltre si specifica che la scolarizzazione presso centri di educazione speciale deve avvenire solo quando la gravità della disabilità lo renda imprescindibile o nel caso in cui la scuola ordinaria di zona non disponga ancora dei mezzi previsti dal decreto. In entrambi i casi è necessaria una relazione tecnica da parte dell'EAP, *Equip d'Assessorament Psicopedagògic*, che esprima parere favorevole<sup>181</sup>.

All'art. 9 del Decreto vengono specificate le funzioni degli insegnanti di supporto che, insieme a tutto il corpo docente, dovranno assicurare interventi precoci e preventivi in relazione alle difficoltà di apprendimento, lo svolgimento di programmi correttivi di

---

<sup>180</sup> Cfr. Art. 3, Decret 117/1984, "L'Educació Especial, com a modalitat educativa, s'ordenarà d'acord amb els següents principis: - Normalització. Les persones disminuïdes utilitzaran, llevat de casos excepcionals, els serveis i recursos ordinaris de la comunitat. - Integració. Tots els alumnes disminuïts rebran l'educació que requereixin, preferentment en el marc del sistema educatiu ordinari. El criteri integrador serà flexible i dinàmic en funció de l'evolució de l'alumne, aplicant-se de forma que permeti el màxim desenvolupament de les seves possibilitats. Sectorització. L'educació de les persones amb dificultats o disminucions, l'atenció preventiva de tota la població escolar i el suport a les institucions educatives de cada comunitat s'ordenaran partint d'unitats geogràfiques i de població que permetin, d'una manera adient i eficaç, l'avaluació de les necessitats, la programació dels serveis, l'administració dels recursos i la coordinació de les funcions i competències. - Individualització. L'atenció educativa als alumnes s'ajustarà, en el seu desenvolupament, duració, programes i avaluació, a les característiques i singularitats de cada persona".

<sup>181</sup> Cfr. Artt. 4 e 5, Decret 117/1984, "En els nivells de Pre-escolar, Educació General Bàsica i Ensenyaments Secundaris, l'alumne disminuït s'integrarà preferentment en el sistema educatiu ordinari, en els centres del seu barri o demarcació, amb els ajuts individualitzats que siguin necessaris. Article cinquè.- L'escolarització es durà a terme en centres d'Educació Especial només quan la gravetat de la minusvalidesa ho faci imprescindible o en el cas en què l'escola del sector on resideixi l'infant no disposi encara dels mitjans que preveu aquest Decret. En ambdós casos serà requisit previ a l'admissió l'informe favorable de la Inspecció Tècnica, que inclourà el dictamen emès a aquest efecte per l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic del sector.

specifiche anomalie, la collaborazione nell'elaborazione di materiali e di altre risorse didattiche e consigliare i genitori<sup>182</sup>.

A questi articoli che abbiamo ritenuto necessario richiamare in maniera puntuale ne seguono altri destinati ad individuare le risorse necessarie per garantire l'applicazione dei contenuti di questo Decreto e le modalità di allocazione delle risorse ai vari centri. Quello che però è immediatamente evidente è che l'educazione speciale non viene più considerata un subsistema di quello ordinario e, come evidenziato da E. Carbonell i Paret, è veramente un sistema ambizioso che richiede molti mezzi e una seria pianificazione nella consapevolezza, timidamente dichiarata da quanto contenuto nell'art. 5, "che non è tanto la disabilità dell'alunno quanto la realtà della scuola ciò a cui è necessario far fronte"<sup>183</sup>.

Certamente questo Decreto favorisce una maggiore sensibilizzazione dei docenti all'attenzione alla diversità, alcuni cambiamenti metodologici, la trasformazione di alcuni insegnanti di educazione speciale in insegnanti di supporto con un conseguente aumento della collaborazione tra docenti e il cambiamento dell'immagine sociale delle persone con disabilità, però la presenza di alunni con disabilità nei centri ordinari senza che siano state attivate tutte le risorse previste dal decreto va a minare la fiducia dei genitori e degli insegnanti nei confronti della possibilità di integrazione, fino a mettere in discussione i progressi precedentemente evidenziati<sup>184</sup>.

Nonostante aumenti gradualmente il numero di alunni con disabilità all'interno di centri ordinari, "nella maggioranza dei casi si assolve un livello di integrazione meramente fisica, o come massimo funzionale quando anche questi alunni partecipano in alcune attività con il resto degli scolari. [...] In tutti i casi, siamo ancora lontano dal livello ottimo: l'integrazione sociale. Questa esige che la scuola e tutta la comunità scolare – insegnanti, alunni e genitori –, e non solo gli specialisti di cui la scuola dispone, assumano la scolarizzazione di questi alunni come una propria

---

<sup>182</sup> Cfr. Art. 9, Decret 117/1984 "[omissis]. Seran funcions dels professors de suport: Assegurar, juntament amb la resta del Claustre, la intervenció primerenca i preventiva de les dificultats d'aprenentatge; l'execució de programes correctors d'anomalies específiques; la col·laboració en l'elaboració de materials i d'altres recursos didàctics, així com l'assessorament als pares".

<sup>183</sup> Traduzione propria da E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit. p. 24.

<sup>184</sup> Cfr. C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, cit.

responsabilità”<sup>185</sup>.

Queste considerazioni, insieme all’ansietà dei genitori nel decidere di far frequentare ai propri figli centri ordinari, oltre al rischio di vanificare gli sforzi profusi e il lavoro svolto, forse sono alla base della soppressione del *Servei d’Educació Especial* che viene dichiarato essere l’ultimo atto della volontà integrativa ma viene considerato invece come la dichiarazione del fallimento di quanto contenuto nel decreto<sup>186</sup> e al suo posto nasce nell’anno scolastico 1989/90 il *Servei de Recursos Educatius* e nel 1990 anche la *Commissió Tècnica d’Educació Especial*, organo trasversale di pianificazione e controllo tecnico per tutte quelle materie relazionate con la scolarizzazione degli alunni con necessità educative speciali<sup>187</sup>. Il prodotto del lavoro di questa nuova commissione è reso pubblico nel 1991 all’interno di un documento dal titolo “La risposta alle necessità educative speciali degli alunni nell’insegnamento infantile e [in quello] obbligatorio”<sup>188</sup> da cui emerge che i centri educativi devono elaborare un progetto educativo e una programmazione di attività globali, integranti e rispettose delle differenze individuali, assunte dai professionisti, genitori e alunni; creare un’organizzazione flessibile e dinamica che dovrà permettere lo sfruttamento delle risorse umane e materiali; disporre dei servizi e delle risorse educative, ordinarie e specifiche che forniscono loro in supporto e la consulenza necessaria degli insegnanti tutori e/o specialisti d’area<sup>189</sup>. Vengono dettagliati anche gli aspetti amministrativi e gestionali che necessitano un’attualizzazione o una vera e propria revisione, come le norme di iscrizione degli alunni con disabilità, la relazione tra le EAP e la tappa scolare *dell’ESO - Educació Secundària Obligatòria*; la partecipazione dei genitori nei momenti di valutazioni psicologiche, adattamenti significativi del curriculum, attribuzione di servizi specifici etc; formazione permanente degli insegnanti e dei professionisti che intervengono nei servizi specifici<sup>190</sup>. Secondo E. Carbonell i Paret successivamente a questo periodo il “panorama vibrante e che allo stesso tempo

---

<sup>185</sup> Traduzione propria da E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit., p. 25.

<sup>186</sup> Cfr. C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d’una transformació*, cit.

<sup>187</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

<sup>188</sup> Generalitat de Catalunya, *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l’ensenyament infantil i obligatori*, Documents d’Educació Especial, n° 13, Departament d’Ensenyament, Barcelona, 1991.

<sup>189</sup> Cfr. Ibidem.

<sup>190</sup> Cfr. Ibidem.

avvolgeva l'educazione speciale, malgrado le difficoltà quotidiane, si rabbuiò"<sup>191</sup>.

Nel 1990 viene emanata dallo Stato spagnolo la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE)*<sup>192</sup> che modifica la struttura generale del sistema ampliando fino al sedicesimo anno di età l'obbligatorietà della frequenza scolastica, introduce l'educazione speciale all'interno del sistema scolastico spagnolo ordinario sulla base dei principi di integrazione e normalizzazione e introduce il concetto di necessità educative speciali e prevede la limitazione della scolarizzazione in centri speciali<sup>193</sup>.

In una presentazione sintetica di S. Besio e M. Ott del sistema di integrazione scolastica in Spagna che risale agli anni immediatamente successivi alla pubblicazione della LOGSE, le autrici mettono in evidenza che

l'istruzione speciale è destinata, in via temporanea o permanente, alle persone per le quali risulta impossibile l'integrazione in ambiente ordinario. In ogni altro caso, i disabili possono essere integrati nel sistema di istruzione ordinaria, e, se necessario, debbono essere loro offerti programmi di sostegno e mezzi adeguati a tal fine. Si nota, a fronte di una legislazione che raccomanda l'integrazione in ambiente normale, una coabitazione tra unità di istruzione speciale e classi normali nelle scuole, con un programma basato sui programmi ordinari, sia pure adattati alle diverse necessità. Esistono anche scuole speciali, che accolgono soggetti con patologie particolarmente severe<sup>194</sup>.

Nel testo della LOGSE viene dedicato il *Capítulo V del Título I* all'educazione speciale, capitolo che comprende due articoli. Il primo, Art. 36, stabilisce in particolare che gli alunni con necessità educative speciali possono raggiungere dentro lo stesso sistema gli obiettivi di carattere generale definiti per tutti gli alunni secondo i principi di normalizzazione e di integrazione scolastica. È previsto inoltre, per ciascun alunno con necessità educative speciali, un processo di valutazione dei risultati raggiunti, degli obiettivi prefissati sulla base di una valutazione iniziale, al fine di poter, se necessario, modificare il piano educativo in relazione ai risultati<sup>195</sup>. L'art. 37 definisce la necessità

---

<sup>191</sup> Traduzione propria da E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit. p. 27.

<sup>192</sup> Reperibile in <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>, cons. 08-09-2018.

<sup>193</sup> Cfr. F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna*, cit.; E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.; C. Giné, *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, cit.

<sup>194</sup> S. Besio, M. Ott, *I sistemi scolastici europei verso l'integrazione dei disabili*, in «Italian Journal of Educational Technology», 2.2, 1994, 4-4.

<sup>195</sup> Cfr. Art. 36, Ley Orgánica 1/1990, "1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes,

che il sistema educativo disponga delle risorse professionali e materiali necessarie e adotti un'organizzazione che permetta di realizzare gli adattamenti e le diversificazioni necessarie per facilitare il conseguimento di quanto disposto nella stessa LOGSE secondo le necessità di questi alunni. Individua come finalità di questi interventi il favorire il maggiore sviluppo possibile di questi alunni, anche con il coinvolgimento delle famiglie e prevede la possibilità di frequentare la scuola in unità o centri di educazione speciale solo quando le esigenze dello studente non possono essere soddisfatte da un centro ordinario, con la possibilità di rivedere periodicamente questa situazione in modo che l'accesso degli studenti a un sistema di maggiore integrazione possa essere favorito ogniqualvolta sia possibile<sup>196</sup>.

In sintesi, la LOGSE per gli alunni con NEE<sup>197</sup>, prevede che,

dalla prospettiva della pratica educativa, la scuola deve fornire risposte in funzione del contesto e degli ambiti curriculari, metodologici e organizzativi, senza dimenticare il campo dei valori e delle attitudini. Di fatto, si dispone come norma il supporto scolare e la dotazione di risorse educative tanto umane come materiali: insegnanti specializzati, materiali didattici, organizzazione scolare adeguata, adattamenti e diversificazioni curriculari, adeguamento strutturale e materiale dei centri. La concezione del curricolo della legge si basa sui principi di flessibilità, apertura e adattabilità che sono quelli che rendono possibile il concetto di scuola comprensiva, globale, che comprende tutti, che renda possibile dare una risposta alle diverse necessità educative degli alunni e, in questa maniera, rendere possibile il principio di uguaglianza d'opportunità

---

puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. 2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos. 3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar. 4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados”.

<sup>196</sup> Cfr. Art. 36, Ley Orgánica 1/1990, “1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones auriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos. 2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización. 3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración. 4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales”.

<sup>197</sup> Necesidades Educativas Especiales.

nell'educazione<sup>198</sup>.

In Catalogna viene emanato il *DOGC núm. 2528 - 28/11/1997 recante il Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials*<sup>199</sup> che, insieme al Decreto 117/84, ancora vigente, segue i principi di normalizzazione, integrazione, settorializzazione e individualizzazione, e tiene in considerazione le direttive e le raccomandazioni formulate nella Conferenza Mondiale sopra le Necessità Educative Speciali tenutasi a Salamanca nel giugno 1994.

Il Decreto prevede che gli alunni con necessità educative speciali temporanee o permanenti, associate a condizioni personali di disabilità psichica, motoria o sensoriale, come pure gli alunni superdotati, frequentino preferibilmente un centro educativo ordinario a meno che non si consideri, in relazione alla valutazione delle necessità dell'alunno, che non possa essere seguito nel centro ordinario scelto, per cui l'istruzione sarà impartita in unità o in centri di educazione speciale. Per quest'ultimi alunni, nel caso in cui non esistano centri di educazione speciale nella zona di residenza, la frequenza avverrà in unità di educazione speciale espressamente create o autorizzate in centri ordinari<sup>200</sup>. Seppur vengano individuati e definiti spazi di collaborazione tra centri di educazione speciale e ordinari, i centri di educazione speciale mantengono inalterate, di fatto, le loro funzioni senza prefigurare, per esempio, la loro progressiva riconversione in centri di risorse per l'educazione speciale<sup>201</sup>, inoltre, le *UEE Unitat d'Educació Especial*, ovvero unità di educazione speciale, attivate dentro i centri ordinari, dovrebbero sì organizzare attività comuni a tutto il centro ma le funzioni loro

---

<sup>198</sup> Traduzione propria da E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit. pp. 27-28.

<sup>199</sup> Reperibile in [http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret\\_299\\_1997.html](http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_299_1997.html), cons. 08-09-2018.

<sup>200</sup> Cfr. Art. 4, Decret 299/1997, "Escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials. 4.1. L'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres docents sostinguts amb fons públics es durà a terme d'acord amb el que s'estableix en aquest Decret i en el Decret 72/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes en els centres docents sostinguts amb fons públics, modificat pel Decret 53/1997, de 4 de març. 4.2. L'alumnat amb necessitats educatives especials temporals o permanents associades a condicions personals de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, o de sobredotació, o a la seva història educativa i escolar, s'escolaritzarà preferentment en centres docents ordinaris. Únicament quan, un cop avaluades les necessitats educatives especials de l'alumne, d'acord amb el que s'estableix a l'article 3 d'aquest Decret, es consideri que no pot ser atès en el centre docent ordinari que li correspon o en aquell escollit pel pare i la mare o tutors, l'escolarització es durà a terme en unitats o en centres d'educació especial. 4.3. En les zones on no existeixin centres d'educació especial, l'alumnat amb necessitats educatives especials les quals, per l'especificitat dels recursos que requereixen, no puguin ser ateses en un centre ordinari, s'escolaritzarà en unitats d'educació especial de centres ordinaris creades o autoritzades a l'efecte.

<sup>201</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

attribuite sono ricondotte a quelle dei centri speciali <sup>202</sup>. Le nuove forme di collaborazione sono individuate specificamente nell'art. 8 - *Col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial*, in particolare:

- utilizzando il personale di un centro di educazione speciale in un centro ordinario per accogliere i bambini con NEE;
- integrando l'attenzione agli alunni in centri di educazione speciale – CEE – e unità di educazione speciale – UEE – con professionisti di altri servizi o centri della loro titolarità;
- stabilendo convenzioni con amministrazioni pubbliche, istituzioni e entità senza scopo di lucro che garantiscono la prestazione dei servizi specializzati complementari che non si possano offrire in forma adeguata con le risorse specifiche dei centri docenti o dei servizi educativi;
- promuovendo la collaborazione dei CEE e dei Centri Ordinari con la finalità che possano condividere le esperienze e le risorse pedagogiche e

---

<sup>202</sup> Cfr. Art. 7, Decret 299/1997, “Escolarització en unitats o centres d'educació especial d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats. 7.1. En els centres d'educació especial s'oferirà a l'alumnat l'escolaritat corresponent a les edats del cicle de parvulari d'educació infantil i de l'ensenyament bàsic. Aquesta escolaritat començarà i finalitzarà a les edats establertes per la llei amb caràcter general. 7.2. Els centres d'educació especial podran oferir també, a partir dels 16 anys, programes adaptats de garantia social, per a aquell alumnat amb possibilitats d'integració social o laboral, i programes de formació per a la transició a la vida adulta encaminats a facilitar el desenvolupament de l'autonomia personal i la integració social, incloent sempre que sigui possible components de formació professional específica, d'acord amb les disposicions del Departament d'Ensenyament que els regulin. Aquests programes tindran una durada de dos anys, ampliable a tres quan el procés educatiu de l'alumne i les possibilitats laborals de l'entorn així ho aconsellin. 7.3. En qualsevol cas, el límit d'edat d'escolarització en un centre d'educació especial serà els 20 anys. 7.4. Els centres d'educació especial impartiran els ensenyaments corresponents a l'educació infantil i a l'ensenyament bàsic amb les adaptacions oportunes. Els projectes curriculars d'aquests centres prioritzaran, d'acord amb l'edat de l'alumnat i el seu procés educatiu i evolutiu, el desenvolupament de la comunicació, de l'autonomia i la independència personal, de la competència en les relacions interpersonals, de la integració social i de l'adquisició d'habilitats relacionades amb entorns laborals. Les modificacions del currículum necessàries per elaborar projectes curriculars d'aquestes característiques hauran de ser autoritzades pel Departament d'Ensenyament. 7.5. Els centres ordinaris amb unitats d'educació especial inclouran en els seus projectes curriculars el conjunt d'actuacions singulars previstes per atendre a l'alumnat amb necessitats educatives especials que realitzi una gran part de les activitats en les unitats d'educació especial. En qualsevol cas, tot el professorat del centre vetllarà perquè s'organitzin activitats comunes per a tot l'alumnat, a fi d'aprofitar les oportunitats d'interacció social que ofereixen les característiques d'aquests centres. 7.6. Les unitats d'educació especial en centres ordinaris han de desenvolupar, en relació a l'alumnat, les mateixes funcions dels centres d'educació especial. Les adaptacions curriculars que es duguin a terme s'orientaran tenint en compte l'edat dels alumnes i el seu procés educatiu i evolutiu, amb les mateixes prioritats establertes en el cas dels centres d'educació especial.

didattiche<sup>203</sup>.

La *Generalitat de Catalunya* promulga poi il *Programa Educació 2000/04*, uno strumento dinamico, flessibile, aperto al cambiamento e pensato in ottica di automiglioramento, che funge da ossatura per il principio irrinunciabile dell'educazione per tutti<sup>204</sup>.

Nell'anno 2006 viene emanata dallo Stato spagnolo la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE)*<sup>205</sup>, documento legislativo che va a modificare l'intero impianto della scuola spagnola. All'interno del lungo preambolo all'articolato possiamo ritrovare alcuni punti d'interesse generale e altri specificatamente dedicati a quella che viene definita nel testo 'attenzione alla diversità'.

- È necessario affrontare la diversità degli studenti e contribuire in modo equo alle nuove sfide e difficoltà che questa diversità genera<sup>206</sup>.
- La flessibilità del sistema educativo comporta necessariamente la concessione di un proprio spazio di autonomia ai centri di insegnamento. L'obbligo di fornire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti, tenendo conto della diversità dei loro interessi, caratteristiche e situazioni personali,

---

<sup>203</sup> Cfr. Art. 8, Decret 299/1997, "8.1. En la línia d'optimitzar els recursos existents, i quan l'avaluació psicopedagògica així ho aconselli, els centres d'educació especial podran atendre alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres ordinaris, per tal de proporcionar-los serveis que per la seva especificitat no estiguin disponibles en els centres ordinaris corresponents. 8.2. Aquesta col·laboració es farà atenent les disponibilitats de personal ja existent als centres implicats, i en els termes que estableixi el Departament d'Ensenyament. 8.3. Per tal de facilitar la col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial, el Departament d'Ensenyament podrà: a) Encomanar tasques al personal dels centres d'educació especial de la seva titularitat en els centres públics ordinaris, per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en aquests centres. b) Complementar l'atenció a l'alumnat de les unitats i centres d'educació especial amb professionals d'altres centres o serveis educatius de la seva titularitat. c) Establir convenis amb administracions públiques, institucions i entitats sense finalitat de lucre que garanteixin la prestació de serveis especialitzats complementaris els quals no es puguin oferir de forma adient amb els recursos específics dels centres docents o dels serveis educatius. d) Promoure la col·laboració dels centres d'educació especial i dels centres ordinaris, amb la finalitat que puguin compartir les experiències i els recursos pedagògics i didàctics.

<sup>204</sup> Cfr. E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit.

<sup>205</sup> Cfr. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Jefatura del Estado «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, Referencia: BOE-A-2006-7899, reperibile in <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>, cons. 08-09-2018.

<sup>206</sup> Cfr. Preámbulo, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, "Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera", p. 7.



richiede il riconoscimento di una capacità decisionale che influisce sia sulla loro organizzazione che sulla loro modalità operativa<sup>207</sup>.

- L'attenzione alla diversità è stabilita come principio fondamentale che dovrebbe governare tutta l'istruzione di base, con l'obiettivo di fornire a tutti gli studenti un'educazione adeguata alle loro caratteristiche e necessità<sup>208</sup>.
- Nella fase primaria, l'enfasi è posta sull'attenzione alla diversità degli studenti e sulla prevenzione delle difficoltà di apprendimento, che agisce non appena vengono rilevati<sup>209</sup>.
- L'istruzione secondaria obbligatoria deve coniugare il principio di un'educazione comune con attenzione alla diversità degli studenti, consentendo ai centri di adottare le misure organizzative e curriculari più appropriate alle caratteristiche dei loro studenti, in modo flessibile e con l'uso della sua autonomia pedagogica<sup>210</sup>.
- L'attenzione alla diversità è un'esigenza che copre tutte le fasi educative e tutti gli studenti. Si tratta quindi di contemplare la diversità degli studenti come un principio e non come una misura che corrisponde ai bisogni di pochi<sup>211</sup>.

---

<sup>207</sup> Cfr. Preámbulo, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento”, p. 8.

<sup>208</sup> Cfr. Preámbulo, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades”, p. 10

<sup>209</sup> Cfr. Preámbulo, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten”, p. 11.

<sup>210</sup> Cfr. Preámbulo, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica”.

<sup>211</sup> Cfr. Preámbulo, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”, pp. 12-13.

Rispetto al contenuto dell'articolato prenderò a riferimento il pensiero di J. Soldevila Pérez che, dopo aver ripercorso i documenti internazionali sull'educazione inclusiva ratificati anche dallo stato spagnolo scrive:

è incredibile che, dopo aver visto come le leggi che abbiamo esaminato hanno fatto riferimento alla non discriminazione, dignità, pari opportunità, vita nella società, etc. la LOE dedica solo mezza colonna per riferirsi alla scolarizzazione di persone con NEE. Inoltre, il fatto rilevante è che lo fa in modo così ambiguo da poter dare luogo a casistiche diverse. Questa legge stabilisce che la scuola degli studenti con NEE sarà governata dai principi di normalizzazione e inclusione (Art.74, comma 1), ma un po' più tardi, nello stesso paragrafo c'è un punto (.) che cambia tutto. Forse i lettori si chiederanno, perché un punto può cambiare tutto? Bene, perché, se fosse un punto posto come finale, [significherebbe che] la scolarizzazione degli studenti con NEE sarebbe governata dai principi di normalizzazione e inclusione, proprio come specificato dalla legge. Ma, in considerazione del fatto che si tratta di un punto e di seguito, questa legge inserisce dopo il punto: "La scolarizzazione di questi alunni in unità o centri di educazione speciale, (...), può essere effettuata solo quando le loro necessità non possano essere soddisfatte nel quadro delle misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari". Che limiti hanno le misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari? Così quindi, questo punto apparentemente insignificante (.) si può convertire in un buco nero come quelli nello spazio, in cui scompaiono tutte quelle persone che, per le loro caratteristiche personali, non si adattano o disturbano nelle scuole ordinarie per [il fatto di] superare le possibilità delle misure di attenzione alla diversità. Fortunatamente, in molte occasioni, la cultura sociale dell'interpretazione delle leggi è abbastanza tollerante verso le singolarità delle persone. Tuttavia, questa ambiguità nella situazione legislativa continua a lasciare nelle mani della buona volontà dei professionisti la possibilità di portare a termine o meno le esperienze d'inclusione, facendo sì che queste esperienze siano abbandonate alla filantropia piuttosto che essere una questione di giustizia<sup>212</sup>.

La parte suggerita dall'autore Art. 74, comma 1 della LOE recita:

La scolarizzazione degli studenti che presentano bisogni educativi speciali sarà regolata dai principi di normalizzazione e inclusione e garantirà la loro non discriminazione e un'efficace uguaglianza nell'accesso e nella permanenza nel sistema educativo e potranno essere introdotte misure per rendere più flessibili le diverse fasi dell'istruzione, quando sia considerato necessario. La scolarizzazione di questi studenti in unità o centri di educazione speciale, che può estendersi fino a ventuno anni, sarà effettuata solo quando le loro esigenze non possono essere soddisfatte nel quadro delle misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari<sup>213</sup>.

Come possiamo notare il comma è suddiviso in due parti, la prima sancisce principi di normalizzazione, di inclusione e di non discriminazione, mentre la seconda compie una partizione tra gli alunni in relazione alle loro esigenze che potrebbero essere non soddisfatte in centri ordinari. Così, invece di individuare percorsi per

---

<sup>212</sup> Traduzione propria da J. Soldevila Pérez, *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*, UVic-UCC, 2015, pp. 47-48.

<sup>213</sup> Traduzione propria da art. 74, comma 1, LOE.

rendere i centri ordinari in grado di rispondere a tutte le esigenze educative, qualsiasi esse siano, lo stato spagnolo opta per mantenere un sistema duale di separazione.

Inoltre, come sottolinea P. Pujolàs, a cui si riferisce anche l'autore J. Soldevila Pérez, sorge spontaneo domandarsi se esista davvero la possibilità di individuare quale sia il grado di disabilità che determina una scolarizzazione in un centro o un'aula speciale, se esista davvero una modalità obiettiva che possa misurare questa possibilità e in mano a quanti e quali soggetti ricada questa responsabilità<sup>214</sup>.

Proseguendo nella disamina della normativa di riferimento in Catalogna, viene emanata nel 2009 la *Llei d'Educació de Catalunya*, (LEC)<sup>215</sup> che raccoglie nell'art. 81 le questioni relative all'educazione speciale

Articolo 81. Criteri dell'organizzazione pedagogica dei centri per l'attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali. 1. L'attenzione educativa di tutti gli alunni è governata dal principio di scuola inclusiva. 2. I progetti educativi dei centri devono considerare elementi curricolari, metodologici e organizzativi per la partecipazione di tutti gli alunni nei contesti scolastici ordinari, indipendentemente delle loro condizioni e capacità. 3. Per alunni con bisogni educativi speciali s'intende: a) alunni che hanno bisogni educativi speciali, coloro che sono affetti da disabilità fisica, psichica o sensoriale, quelli che manifestano gravi disturbi della personalità o del comportamento o quelli che soffrono di malattie degenerative gravi; b) alunni con bisogni educativi speciali derivati dalla recente incorporazione al sistema educativo o derivati da situazioni socio-economiche particolarmente svantaggiate. 4. Riguardo agli studenti con bisogni educativi speciali, devono essere garantiti, prima della loro scolarizzazione, la valutazione iniziale di questi bisogni, lo sviluppo di un piano personalizzato e la consulenza ad ogni famiglia direttamente colpita. Questi studenti, una volta valutati i loro bisogni educativi e i supporti disponibili, se si considera che non possano frequentare centri ordinari, devono essere scolarizzati in centri educativi speciali. Questi centri possono sviluppare servizi e programmi di supporto per studenti con disabilità nei centri ordinari che il Dipartimento determini. 5. Riguardo agli studenti di recente incorporazione con esigenze educative speciali, l'Amministrazione educativa deve stabilire e facilitare ai centri risorse e misure di valutazione della conoscenza delle lingue ufficiali o delle competenze strumentali di base, e anche misure d'accoglienza<sup>216</sup>.

Ancora una volta ci riferiremo al lavoro di J. Soldevila Pérez nel sottolineare che la LEC non si distanzia né nella modalità né nel contenuto rispetto a quanto sancito

---

<sup>214</sup> Cfr. P. Pujolàs, *Quousque tandem...? (Fins quan...?): El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya* in «Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat», 10(1), 2006, pp. 30-35; J. Soldevila Pérez, *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*, cit.

<sup>215</sup> Cfr. Llei d'Educació de Catalunya, LEC, Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, Aprovada pel Ple del Parlament (tramitació núm. 200-00043/08) en la sessió núm. 59, de l'1 de juliol de 2009 (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya, sèrie P, núm. 87/VIII). Publicada en el Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, núm. 509/VIII, del 8 de juliol de 2009. Promulgada el 10 de juliol de 2009 (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5422, del 16 de juliol de 2009). Barcelona, 2009, reperibile in <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48041.pdf>, cons. 08-09-2018.

<sup>216</sup> Traduzione propria Article 81, LEC.

dalla LOE<sup>217</sup>. Infatti, se al primo comma si fa esplicito riferimento al principio della scuola inclusiva, al successivo quarto comma si ripropone la stessa eccezione precedentemente analizzata, così, il passo in avanti dichiarato non è seguito da concrete azioni neppure in Catalogna.

Questo approccio viene confermato in tutti gli atti normativi della *Generalitat de Catalunya* fino ad arrivare all'emanazione del *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*<sup>218</sup>, la cui emanazione è coincisa con la mia permanenza sul territorio catalano, coincidenza che mi ha potuto far toccare con mano il fermento che ha provocato all'interno del mondo accademico e scolastico seppur nell'incertezza della sua validità a seguito dell'attuazione dell'art. 155 della Costituzione spagnola che ha causato la sospensione, ormai revocata, dell'autonomia della Comunità.

Il Decreto, interamente dedicato all'educazione speciale, dichiara già nel titolo, 'Attenzione educativa agli alunni nel quadro di un sistema educativo inclusivo', i principi a cui si ispira. Nel titolo adottato scompare qualsiasi riferimento ad una qualche forma di identificazione della tipologia di alunni a cui si riferisce, rendendo il quadro di riferimento, il sistema educativo inclusivo, generalizzato per tutti gli alunni.

Per essere immediatamente chiari, questo è quello che traspare nelle intenzioni e nei principi che vengono dichiarati ma, forse una mancanza di coraggio, un timore, una consuetudine o, peggio, il forte potere acquisito dai centri speciali, non ha fatto compiere alla *Generalitat de Catalunya* l'ultimo e decisivo passo: la chiusura delle scuole speciali.

Andiamo per ordine, il preambolo all'articolato cita tutti i documenti di carattere generale, anche di elaborazione internazionale, e giunge a sostenere che

di tutto ciò che è stato esposto rimane l'interesse generale per la necessità di rispondere alla diversità degli alunni, quindi, d'accordo con i principi di efficienza e proporzionalità, questo decreto stabilisce un nuovo quadro di riferimento, perché tutti i centri del servizio educativo della Catalogna e la comunità educativa in generale, possano continuare a progredire nella formazione di cittadini impegnati, critici e attivi

---

<sup>217</sup> Cfr. J. Soldevila Pérez, *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*, cit.

<sup>218</sup> Cfr. Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, reperibile in <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>, cons. 08-09-2018.

nel giusto sviluppo e solidali con la società, ciò sarà possibile solo con la presenza, la partecipazione e il progresso di tutti e di ciascuna delle persone che ne fanno parte<sup>219</sup>.

Il riferimento alla presenza, partecipazione e progresso di tutti gli alunni richiama uno specifico approccio che sarà successivamente approfondito, quello dei *Disability Studies*. Infatti, diversi autori afferenti a questa corrente di pensiero, considerano questi tre termini come indicatori di un sistema inclusivo se contemporaneamente presenti nell'azione educativa<sup>220</sup>.

La finalità di questo Decreto viene esplicitata all'art. 2 che recita:

Il presente decreto mira a garantire che tutti i centri educativi supportati da fondi pubblici nell'ambito dell'educazione non universitaria siano inclusivi attraverso la definizione di criteri che guidano l'organizzazione e la gestione di centri; l'ordinamento di misure e supporti per l'attenzione educativa e per la continuità formativa di tutti e di ciascun alunno, e la diversificazione dell'offerta dei servizi dei centri di educazione speciale per divenire, anche, centri di educazione speciale fornitori di servizi e risorse per i centri educativi ordinari al fine di completare la rete di supporto all'educazione inclusiva<sup>221</sup>.

Se nella LOE un punto seguito da una frase ha di fatto confermato un sistema duale, in questo caso è la parola *'també'*, ovvero 'anche', che conferma, malgrado un notevole avanzamento nella legislazione catalana, un sistema che prevede, in una qualche forma, la possibilità di mantenere un sistema duale di separazione.

Ci domandiamo se sia possibile che continui ad esistere "una scuola ordinaria per tutti gli alunni ordinari, e una scuola speciale pensata per quelli che hanno qualche disabilità o per i bambini di famiglie di altre culture che hanno dovuto emigrare nel nostro paese, o esiste, semplicemente, una scuola per tutti che si adatta alle caratteristiche mutevoli dei suoi alunni, abbiano o no alcune disabilità, sia quale sia la lingua e la cultura di origine"<sup>222</sup>.

---

<sup>219</sup> Traduzione propria Decret 150/2017, p. 2.

<sup>220</sup> Cfr. M. Ainscow, *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Intervento presentato al Convegno «La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva», San Sebastián, País Vasc, 2003, reperibile in [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf), cons. 08-09-2018; M. Ainscow, *Developing inclusive education systems. What are the levers for change?* In «Journal of Educational Change», 6(2), 2005, pp. 109-124; M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London, 2006; M. Ainscow, M. César, *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*, in «European Journal of Psychology of Education», 21(3), 2006, pp. 231-238; M. Ainscow, S. Miles, *Making Education for all inclusive. Where next?*, in «Prospects», 38(1), 2008, pp. 15-34; T. Booth, M. Ainscow, M., *The Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.

<sup>221</sup> Traduzione propria, Art. 2, Decret 150/2017.

<sup>222</sup> Traduzione propria da P. Pujolàs, *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*, Grao, Barcelona,

Procedendo nell'analisi del Decreto 150/2017 troviamo che la responsabilità di decidere quale tipologia di centro deve frequentare un bambino è demandata ai suoi genitori, innovazione ritenuta certo molto significativa dalle associazioni dei genitori. A tal proposito E. Carbonell i Paret scrive che “la più importante [innovazione] forse è che i genitori o tutori degli alunni con NEE possano decidere sulla scolarizzazione dei loro figli e figlie, visto che [fino all'entrata in vigore del Decreto] questa decisione [dipendeva] dalla certificazione delle EAP. Di fatto il decreto stabilisce che tutti gli alunni si scolarizzeranno in centri ordinari, e che si potrà optare per un centro speciale solo se così lo determinano i loro genitori e lo autorizzano i servizi territoriali dopo aver visto il rapporto dello psicopedagoga”<sup>223</sup>. Così, quella che viene ritenuta un'innovazione, risulta invece, ancora una volta, la dimostrazione di un sistema di separazione che prevede sì un coinvolgimento maggiore dei genitori ma che continua a confermare le competenze di veto ai servizi territoriali e psicopedagogici<sup>224</sup>.

Ma veniamo all'ultima questione, quella che ritengo essere maggiormente significativa: la concreta possibilità che tutti gli alunni possano frequentare le scuole ordinarie. All'art. 17 comma 1 si legge “Tutti gli alunni si scolarizzano in centri educativi ordinari secondo quanto stabilito dal presente Decreto e d'accordo con il processo d'ammissione vigente”<sup>225</sup>. Questo ci rimanda ad altri contenuti del Decreto come il processo di ammissione per il quale, come accennato precedentemente, prevede, seppur con la ‘complicità’ dei genitori, la possibilità che alcuni alunni frequentino centri speciali. In particolare, nel già citato art. 18 si legge “1. Eccezionalmente, i padri, le madri o i tutori legali possono richiedere la scolarizzazione dei loro figli o figlie in un centro d'educazione speciale. 2. Unicamente gli alunni con disabilità gravi o severe che necessitino di un'elevata intensità di supporto educativo e misure curriculari, metodologiche, organizzative o psicopedagogiche altamente individualizzate possono essere scolarizzati in centri di educazione speciale.”<sup>226</sup>. A questo segue una dettagliata procedura da cui emerge che la volontà dei genitori di iscrivere comunque un proprio figlio ad un centro ordinario è subordinata al contenuto

---

2008, p. 14.

<sup>223</sup> Traduzione propria da E. Carbonell i Paret, *Escoles inclusives, escoles de futur*, cit., pp. 44-45.

<sup>224</sup> Cfr. Art. 18, Decreto 150/2017.

<sup>225</sup> Traduzione propria da art. 17, comma 1, Decreto 150/2017.

<sup>226</sup> Traduzione propria da art. 18 commi 1 e 2, Decreto 150/2017.

della relazione dell'EAP e all'accettazione da parte del *Consorci d'Educació de Barcelona*<sup>227</sup>. Quindi, seppur la possibilità di scolarizzazione di un bambino in un centro di educazione speciale venga considerata come eccezionalità, resta pur sempre una possibilità, e non come scelta libera dei genitori.

Il citato art. 17, comma 1 faceva riferimento non solo al processo di accettazione dell'ammissione nei vari centri ma anche a quanto altro disposto dallo stesso Decreto che, all'art. 3 prevede al suo primo comma l'attivazione di misure di attenzione educativa per tutti gli alunni, differenziandone l'intensità, definendole universali, addizionali e intensive. In questo contesto non verranno prese in considerazione le diverse intensità ma la loro attivazione. Se è chiaramente specificato che gli alunni possono beneficiare delle misure universali in contesti scolastici ordinari, lo stesso non si può dire per quelle addizionali e intensive. L'art. 3, comma 2, infatti sostiene che "Tutti e ciascuno degli alunni devono beneficiare, in un contesto ordinario, delle misure e supporti universali, al fine di svilupparsi personalmente e socialmente e progredire nelle competenze di ciascuna tappa educativa"<sup>228</sup>. Mentre al successivo comma 3, dice che "Gli alunni con necessità specifiche di supporto educativo, oltre alle misure e i supporti universali, possono necessitare di misure e supporti addizionali e, o anche, intensivi"<sup>229</sup>, senza però specificare in quali centri ciò sia possibile. Con questo non vogliamo certo sostenere che quest'ultime tipologie di misure si debbano considerare necessariamente un'indicazione verso centri educativi speciali, credo però che questo impianto, e la poca chiarezza, possano lasciare spazio a rendere molto praticata quella che appare essere solo una possibilità eccezionale, ovvero la scolarizzazione in centri di educazione speciale.

A conferma di ciò riportiamo l'immagine (Figura 1) utilizzata dalla stessa *Generalitat de Catalunya* durante le varie presentazioni delle novità introdotte dal Decreto<sup>230</sup> che sono state effettuate in diversi contesti e occasioni.

---

<sup>227</sup> Cfr. Art. 18, comma 3, Decreto 150/2017.

<sup>228</sup> Traduzione propria da art. 3, comma 2.

<sup>229</sup> Traduzione propria da art. 3, comma 3.

<sup>230</sup> Cfr. Artt. 8, 9 e 10, Decreto 150/2017.

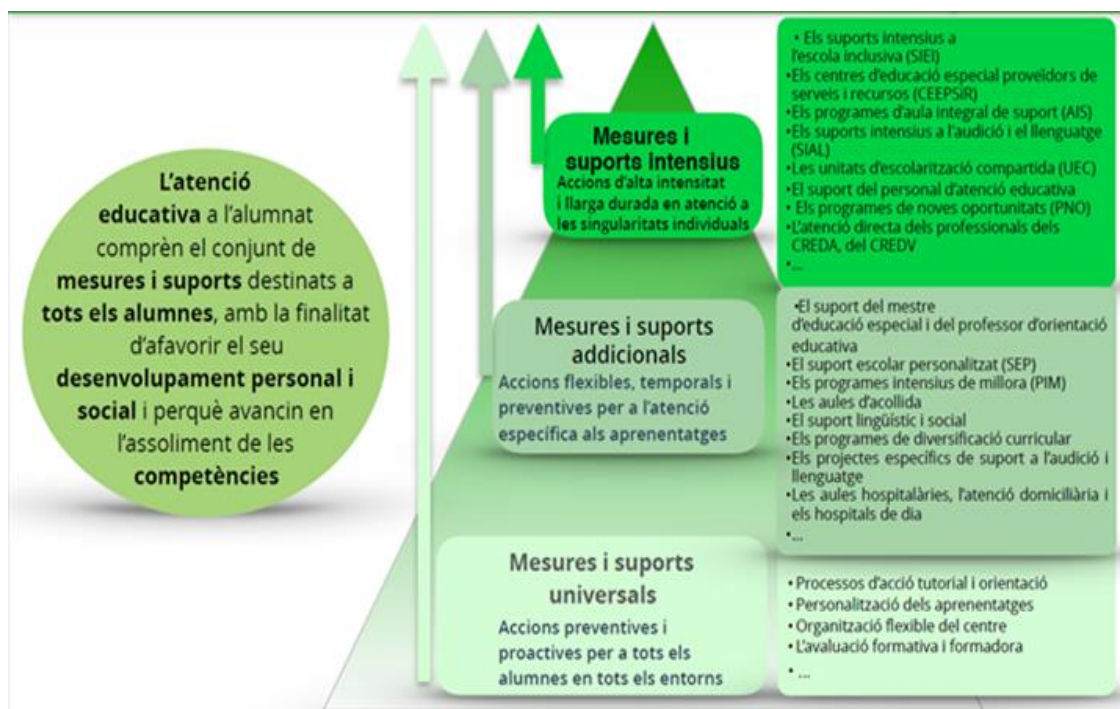


Figura 1 - Misure di supporto, Decreto 150/2017<sup>231</sup>

Come è facilmente intuibile, per gli alunni per i quali siano previste misure intensive<sup>232</sup>, le stesse possono essere fornite, per esempio, tramite: i supporti intensivi attivati presso i centri ordinari definiti inclusivi; centri di educazione speciale, i programmi d'aula integrale di supporto; il supporto intensivo all'udito e al linguaggio; le unità di 'scolarizzazione compartita' tra centri ordinari e speciali, etc. ma anche per le misure addizionali è prevista la possibilità di ricorrere alle aule di accoglienza per gli alunni non madrelingua<sup>233</sup>.

Questa tipologia di organizzazione dell'educazione inclusiva colloca la Catalogna nella rotta dell'eredità psico-medica in quanto mantiene un sistema separato in cui gli alunni vengono categorizzati e indirizzati verso la tipologia di scuola ritenuta più adeguata, anche se, nelle situazioni in cui gli alunni frequentano le scuole ordinarie, possiamo riscontrare pratiche che possono essere ricondotte alla rotta degli approcci curriculari.

<sup>231</sup> Reperibile in <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/a-cop-ull/decret-inclusiu.pdf>, cons. 08-09-2018.

<sup>232</sup> Cfr. Art. 10, Decreto 150/2017.

<sup>233</sup> Cfr. Art. 9, Decreto 150/2017.



Non si vuole certo sostenere che in Catalogna non sia possibile incontrare scuole inclusive né che non si possa arrivare ad un vero e proprio sistema educativo inclusivo, tutt'altro, i progressi nella normativa sono significativi, ma di fatto non risolutivi. Le scuole che decidono di diventare centri inclusivi ne hanno la possibilità ma non l'obbligatorietà a cui si è giunti in Italia attraverso una normativa stringente che, ad onor del vero oggi sembra regredire piuttosto che avanzare<sup>234</sup>, e si regge ancora sui principi saldamente sostenuti da una forte spinta sociale e che risalgono alle riflessioni e alle elaborazioni degli anni Settanta dello scorso secolo, sfociate nell'emanazione della Legge 517/1977. In altre parole, malgrado tutta la conoscenza, l'esperienza e il bagaglio giuridico e tecnico esistente, senza un movimento sociale che vegli e lotti con gli strumenti che lo stato di diritto mette a disposizione, sarà difficile giungere a “una scuola che non esclude assolutamente nessuno, perché non ci sono categorie di studenti che richiedono differenti categorie di centri”<sup>235</sup> ma esistono solo bambini e bambine i cui diritti sono stati ampiamente definiti.

In Catalogna ci sono, a tutti i livelli, professionisti seri e appassionati impegnati per la costruzione di una scuola inclusiva per tutti, perché possa essere possibile fare inclusione al di là delle prescrizioni normative<sup>236</sup> e vogliamo affidare a P. Pujolàs la conclusione di questa parte dedicata alla scuola catalana, perché a questo ha dedicato la sua esistenza. Per l'autore l'inclusione:

1. è più che un metodo. È una forma di vivere. Una forma di vivere che sta relazionata con i valori della convivenza (vivere insieme) e l'accettazione delle differenze (l'accoglienza delle differenze), la tolleranza (che non equivale in nessuna maniera alla permissività e a tutto vale), la cooperazione. L'inclusione è direttamente relazionata con la finalità che vogliamo dare all'educazione, e con le ragioni che diamo per insegnare ed apprendere. [...] Secondo il mio parere, nell'attuale discorso pedagogico si parla molto poco tanto delle motivazioni educative (il perché) che ci offrono le ragioni per educare, come delle finalità (per che cosa) che assegnano le mete dell'educazione, così come degli stimoli che ci animano a percorrere il cammino da dove siamo fino a dove vogliamo arrivare. Qualsiasi proposta didattica deve essere

---

<sup>234</sup> Cfr. R. Medeghini, *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*, in D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, cit., pp. 205-230.

<sup>235</sup> Traduzione propria da P. Pujolàs, J. R. Lago, *Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom*, in P. Pujolàs (a cura di), *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*, Eumo, Vic, 2006, pp. 7-16, p. 7.

<sup>236</sup> Cfr. J. Soldevila Pérez, *L'inclusione scolastica leggi o buone prassi? Un'esperienza catalana*, relazione al *Convegno Dall'integrazione all'inclusione? Riflessioni e proposte a 40 anni dalla legge 517/77*, Proteo Fare Sapere Toscana e Università degli Studi di Firenze, presso Aula Magna della Scuola di Studi Umanistici e della Formazione, via Laura, 48, Firenze, 21/10/2017.

preceduta, in qualche maniera, dalla spiegazione di quello che ci muove a proporla e di quello che perseguiamo con questa proposta; si deve lasciare chiaro perché la proponiamo e cosa vogliamo conseguire. In questo caso, si tratta di dare a conoscere e fare crescere negli alunni una «forma di vita» basata sui valori della convivenza, dell'accettazione e del rispetto delle differenze e la cooperazione. Per apprendere a vivere e convivere, malgrado le differenze, i ragazzi e le ragazze devono apprendere insieme, in uno stesso centro e in una stessa aula, così come postula una educazione inclusiva;

2. ha alcuna cosa a vedere con la qualità dell'educazione e con il diritto all'uguaglianza d'opportunità. E tanto una cosa come l'altra hanno a che vedere, e molto, con l'attenzione alla diversità. Da una parte, un'educazione sarà di qualità nella misura che compia la sua funzione: dare educazione a tutti gli alunni, rispondendo alle necessità educative di ciascuno. Un centro educativo, dunque, offrirà un'educazione di qualità nella misura in cui risponda alle diversità degli alunni. E ciò è valido, soprattutto, per la scuola di una tappa obbligatoria: se i ragazzi e le ragazze devono stare per forza alla scuola fino al sedicesimo anno, il minimo che possiamo fare è tentare di rispondere bene come possiamo a ciascuno secondo le loro necessità. D'altra parte, il diritto all'uguaglianza d'opportunità, come il diritto all'educazione, è facilmente e ampiamente riconosciuto come principio generale: difficilmente troveremo qualcuno che affermi il contrario. È, però, un diritto considerabilmente ignorato nella pratica, tra altre ragioni perché è difficile stabilire che cosa questo diritto suppone realmente. L'uguaglianza di opportunità non vuole per niente dire trattare tutti nella stessa maniera. I bambini e le bambine non sono uguali, e, pertanto, non dovrebbero essere trattati come se lo fossero. Cosa realmente richiede questo principio generale, che è un principio di giustizia, è che non siano trattati in maniera uguale, omogenea, ma ciascuno di loro secondo le proprie necessità specifiche. Perciò questo principio generale d'uguaglianza d'opportunità si deve trasformare, nella pratica educativa, in diritti concreti che siano significativi nel momento di conseguire che ciascun bambino, d'accordo con le sue necessità specifiche, arrivi alle stesse mete, il fine ultimo dell'educazione, per differenti cammini. L'uguaglianza per tutti, che postula la scuola inclusiva, suppone, dunque, rispondere a tutti secondo la diversità. [...] Più che cercare la maniera di trattare gli alunni differenti, dobbiamo trovare la maniera di insegnare insieme a tutti gli alunni, tenendo in conto che sono differenti;

3. è un'opzione differente dalle altre opzioni possibili. Una opzione che passa per accettare tutti e educare tutti i bambini e tutte le bambine nelle aule e comunità educative abituali, ordinarie. Un'altra opzione sarebbe educare alcuni alunni, la maggior parte, nelle aule e nei centri ordinari e altri, una minoranza, nelle aule e nei centri speciali. Una cosa è una scuola inclusiva, che accoglie tutti, e un'altra ben differente è una scuola selettiva, che accoglie i bambini in funzione delle loro capacità<sup>237</sup>.

[...] Non si tratta di due scuole che insegnano cose totalmente differenti, in modo tale che quello che insegna l'una non lo insegna l'altra. È una questione di enfasi, di priorità, di finalità: l'una più presto mette enfasi nell'istruzione, nella trasmissione dei contenuti accademici, che diventa l'obiettivo primario della sua azione, il fine che persegue; l'altra, in cambio, soprattutto mette enfasi nell'educazione integrale, nella realizzazione del massimo sviluppo personale e sociale degli alunni, e i contenuti accademici, che anche si trasmettono, si convertono in uno dei mezzi per assolvere questo sviluppo<sup>238</sup>.

---

<sup>237</sup> Traduzione propria da P. Pujolàs, *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*, Eumo, Vic, 2003, pp. 17-18.

<sup>238</sup> Traduzione propria, Ivi, p. 23.

## 1.2 I *Disability Studies*

I *Disability Studies* nascono dal movimento di emancipazione delle persone con disabilità che ha interessato il Regno Unito verso la metà degli anni Sessanta dello scorso secolo e si connota fino dagli albori come “ambito settoriale [di] studi culturali”<sup>239</sup> per la marcata pervasività di tipo interdisciplinare in molteplici ambiti di sviluppo del pensiero stesso: ambito sociologico, pedagogico, antropologico, filosofico, storico giuridico, sociale, letterale e artistico. Questa corrente di pensiero si sviluppa anche negli Stati Uniti e nel Nord Europa mentre risulta quasi totalmente assente nel nostro Paese.

Il processo di sviluppo di detto pensiero, pur prendendo il proprio avvio da principi comuni, intraprende successivamente percorsi differenziati<sup>240</sup> tanto che “sembra impossibile fornire una definizione unitaria dell’espressione *Disability Studies*, data la stratificazione di approcci, definizioni e significati che tale corpo di conoscenze ha subito nel corso dei molti decenni del suo sviluppo, ma che vengono comunque ricondotti a quella stessa ‘etichetta’”<sup>241</sup>. Questi studi sono però accomunati dal riconoscimento del principio per cui la disabilità è un costrutto sociale e vengono mantenute trame comuni caratterizzate:

- dal posizionamento antitetico rispetto al modello medico-individuale;
- dallo studio di cause, sviluppi ed effetti dei presupposti teorici e culturali in relazione al termine disabilità;
- da una visione critica dell’uso del linguaggio riferito alla disabilità e delle prassi sociali e educative;
- dalla considerazione del contesto come elemento causale di disabilitazione;

---

<sup>239</sup> E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit., p. 23.

<sup>240</sup> Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, Sage, London, 2011; E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

<sup>241</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 18.

- dalla spinta all'emancipazione e all'autoaffermazione delle persone con disabilità<sup>242</sup>.

L'ultimo dei punti appena richiamati acquisisce un valore particolare per chi voglia, da non-disabile, occuparsi di queste tematiche. L'idea è quella che i soggetti privilegiati che abbiano il diritto di fare ricerca sui temi della disabilità siano appunto le sole persone con disabilità, vale la pena ricordare il celebre slogan *'Nothing about us without us'*<sup>243</sup>. Questa comprensibile posizione esclude di fatto tutti gli individui non-disabili dalla legittimazione di riflettere sulle questioni della disabilità, correndo il rischio di "ampliare il divario fra individui disabilitati e gli individui non-disabilitati, che peraltro finirebbero per essere considerati, su un piano sia teorico che pratico, come tutti attori della discriminazione, escludendo la possibilità di considerarli come potenziali alleati"<sup>244</sup>. Il termine 'alleati'<sup>245</sup> delle persone con disabilità viene utilizzato per definire "le persone non disabili capaci di sostenere le rivendicazioni delle persone disabili anche attraverso lo sviluppo di un pensiero critico"<sup>246</sup>. Il coinvolgimento degli 'alleati' delle persone con disabilità risulta essere fondamentale per i *Disability Studies* e, come evidenzia S. D'Alessio, ne è un esempio proprio il connubio tra M. Oliver, persona con disabilità, e L. Barton, persona non disabile, che rappresentano due dei maggiori studiosi dei *Disability Studies*<sup>247</sup>.

Gli studi contemporanei sulla disabilità occupano e si muovono nello spazio che C. Thomas definisce come spazio transdisciplinare in relazione alla necessaria rottura dei confini tra discipline, attraverso la decostruzione delle distinzioni professionali e la decolonizzazione della visione medica della disabilità a favore della concezione socio-culturale del disabilismo<sup>248</sup>. Disabilismo inteso come "una forma di oppressione sociale

---

<sup>242</sup> Si vedano i contributi contenuti in Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit.; R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, cit.

<sup>243</sup> 'Nulla su di noi senza di noi', cfr. J. I. Charlton, *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkely, 2000.

<sup>244</sup> Cfr. F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 19.

<sup>245</sup> Cfr. M. Oliver, *The Politics of Disablement*, Macmillan, London, 1990; L. Barton (a cura di), *Disability, politics and the struggle for change*, Routledge, London, 2013.

<sup>246</sup> S. D'Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, in Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit., pp. 89-124, p. 95.

<sup>247</sup> Cfr. S. D'Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit.

<sup>248</sup> Cfr. C. Thomas, *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and*

che coinvolge l'imposizione da parte della società delle restrizioni delle attività nei confronti delle persone con disabilità e l'indebolimento generato dalla società del loro benessere psico-emozionale”<sup>249</sup>.

Abbiamo fin qui visto le ragioni che hanno fatto nascere l'approccio *Disability Studies* il cui tardivo ingresso nel dibattito italiano consente di non tralasciare, almeno nella sua fase embrionale, né le singole articolazioni derivanti da approcci interni diversificati né le visioni di natura più critica come i *Critical Disability Studies*. Questi sono caratterizzati da una forte accentuazione sulla e della persona con disabilità nella sua esperienza di costruzione identitaria in relazione al proprio corpo e alla relazione tra questo, lo specifico deficit e la soggettività<sup>250</sup>. “Il fine ultimo è quello di scardinare gli impliciti disabilitanti e abilisti che informano la logica della disabilità e sostituirli con principi inclusivi di giustizia, di equità sociale e dei diritti umani”<sup>251</sup>. I diversi modelli dei *Disability Studies*, i *Critical Disability Studies* e i *Disability Studies Italy* saranno oggetto di un successivo approfondimento però, prima di compiere una panoramica sulle prospettive di riflessione che i *Disability Studies* ci consegnano, appare necessario indicare alcuni presupposti di natura epistemologica dai quali non si può prescindere per comprendere questa prospettiva e i suoi filoni di ricerca.

Il pensiero di M. Foucault ha mostrato che fenomeni socialmente importanti come la malattia, il crimine, il sesso e la sessualità, vengono discorsivamente compresi attraverso un linguaggio condiviso sviluppato in un processo storico. Partendo da questa prospettiva, R. Medeghini dedica un'attenta riflessione all'uso del linguaggio in relazione alla disabilità. L'autore rileva che gli esseri umani con le loro azioni, sia che costruiscano sia che subiscano il linguaggio condiviso, risultano essere diminuiti della loro componente di autonomia<sup>252</sup>. Applicando questo principio alla disabilità vista come costruzione discorsiva, i creatori del linguaggio condiviso risultano anch'essi minacciati

---

*Medical Sociology*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2007.

<sup>249</sup> In lingua originale “a form of social oppression involving the social imposition of restrictions of activity on people with impairments and the socially engendered undermining of their psycho-emotional wellbeing”, Ivi, p. 73.

<sup>250</sup> Cfr. S. D'Alessio, *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

<sup>251</sup> S. D'Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit., p. 90.

<sup>252</sup> Cfr. R. Medeghini, *Il linguaggio come problema*, in Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit., pp. 53-88.

dalla particolare situazione del discorso stesso, in relazione ad un momento e a un luogo particolari, e a coloro che si confrontano con il discorso, come professionisti, insegnanti, e le stesse persone con disabilità, in larga misura o subiscono o applicano il discorso così come costruito con il linguaggio condiviso. Ancora R. Medeghini ritiene che siano

il linguaggio e i discorsi a diventare cardini di ogni riflessione e a essere al centro di contese reali e potenziali tanto da rappresentare un campo di persistenti conflittualità, differenze e cambiamenti. Infatti, la trama interattiva che li produce (cultura, contesto sociale, spazio e tempo linguistici) restituisce significati differenti, provvisori per il posizionamento delle teorie e delle epistemologie, prevalenti e occultati da sistemi di pensiero egemoni. Il linguaggio non è quindi un sistema di segni con significati fissati, immutabili, omogenei, ma un luogo instabile ed esposto alla coesistenza di significati fra loro differenti dove si disputa la gestione del potere delle parole<sup>253</sup>.

All'interno di queste considerazioni acquisisce particolare rilevanza il processo di denominazione che è focale nella riflessione dei *Disability Studies*. Assistiamo quindi ad un attento studio del linguaggio e delle denominazioni utilizzate dai diversi approcci alla disabilità, dai sistemi di classificazione, dalle diverse culture e dai diversi contesti<sup>254</sup>. A tal proposito e in continuità con il pensiero di R. Medeghini, F. Monceri ritiene che

fra molti strumenti a disposizione degli esseri umani per esercitare il potere al fine di far valere la propria immagine del mondo come la migliore possibile, o almeno come la migliore attualmente disponibile, il linguaggio riveste senza dubbio una posizione centrale, in particolare nella sua forma verbale. Esso, infatti, non soltanto è un mezzo per scambiare con altri stimoli, dati e informazioni sul mondo, trasformandosi in uno degli strumenti principali della negoziazione delle visioni del mondo, ma finisce per assumere un ruolo centrale nella stessa co-costruzione di una realtà condivisa attraverso la nominazione. In altri termini, quando qualcosa viene nominato esso viene all'esistenza e assume i connotati di un 'dato di realtà' proprio perché e in quanto viene nominato, ossia definito, de-marcatato, de-limitato separandolo dal resto del divenire. L'atto stesso del nominare attribuisce una rilevanza maggiore – vale a dire un 'significato' – a ciò che viene nominato rispetto a ciò che non viene nominato [...]<sup>255</sup>.

L'autrice ci stimola a riflettere che “quello della nominazione linguistica non è un atto neutrale, avalutativo, quanto piuttosto un atto che incorpora un'immediata valenza etica, perché la nominazione è il risultato di un giudizio cognitivo valoriale attraverso il

---

<sup>253</sup> Ivi., p. 53.

<sup>254</sup> Si rimanda alla lettura del saggio R. Medeghini, *Il linguaggio come problema*, cit.

<sup>255</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 9.

quale chi nomina stabilisce che cosa sia degno di essere nominato e con quale significato”<sup>256</sup>.

La riflessione sull’uso del linguaggio incontra anche la visione di J. Derrida che ha utilizzato la parola *différance*<sup>257</sup> anziché *différence* per mettere in evidenza l’atto del differire, del rinviare. “L’alterazione ortografica esprime in modo economico il pensiero di J. Derrida: le coppie oppositive che fanno parte della nostra lingua non esistono autonomamente ma, per l’appunto, l’una in relazione all’altra e il tempo è chiamato a mostrare la complicità che sta sotto l’opposizione”<sup>258</sup>. Questa operazione permette di concentrare l’attenzione sui processi di significazione e sulla loro evoluzione potenzialmente senza fine. Ogni possibilità di presenza, di pienezza, di significato appartiene al movimento della significazione, ovvero a quello che lega costitutivamente ogni presenza alla non-presenza dell’altro, ogni vita alla morte, ogni dentro ad un fuori, ogni abilità alla disabilità. La disabilità è il risultato di costruzioni culturali e non una categoria naturale, tanto che, secondo J. Branson e D. Miller, dall’esplorazione del processo di significato relativo al concetto di disabilità è possibile delineare i contorni della società che lo ha espresso perché dalla costruzione di significato di un gruppo minoritario patologico si può evincere la costruzione di significato della normalità, intesa come normale soggettività di ogni altra persona che appartiene al gruppo non patologico<sup>259</sup>.

Per comprendere la visione dei *Disability Studies* è necessario riferirsi anche alle idee di K. Marx su cui si è fondata fin dalle sue origini. “L’istoria dell’umanità non è stata che l’istoria della lotta di classe. Uomini liberi e schiavi, patrizi e plebei, baroni e servi, oppressori ed oppressi, in opposizione costante, condussero una guerra, ora aperta, ora dissimulata; una guerra che sempre finì con una trasformazione rivoluzionaria dell’intera società, o con la distruzione delle due classi in lotta”<sup>260</sup>. Inoltre “il potere politico è l’organamento del potere di una classe per l’oppressione di un’altra.

---

<sup>256</sup> *Ibidem*.

<sup>257</sup> Cfr. J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino, 1971.

<sup>258</sup> M. Ferraris, *La scrittura e la differenza. Una recensione inattuale*, in P. D’Alessandro, A., Potestio (a cura di), *Su Jacques Derrida. Scrittura filosofica e pratica di decostruzione*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, 2008, p. 70.

<sup>259</sup> Cfr. J. Branson, D. Miller, *Damned for Their Difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*, Gallaudet University Press, Washington, 2002.

<sup>260</sup> K. Marx, F. Engels, *Il testo ritrovato. Il manifesto del partito comunista (1847)*, Fantuzzi, Milano, 1891, p. 1.

[...] Il libero sviluppo di ciascuno è la condizione del libero sviluppo di tutti<sup>261</sup>. La questione dell'oppressione di una classe maggioritaria su una classe minoritaria sollecita ad interrogarci su come le relazioni tra gruppi, appartenenti a due classi diverse, influenzino lo sviluppo stesso della società. Ad esempio, la relazione tra disabili e non disabili permette di interrogarsi circa le frontiere del normativo e del patologico e la consapevolezza della visione limitata delle nostre categorie normative invita a compiere uno sforzo interpretativo. In altre parole, la relazione tra minoranza e gruppi di maggioranza, per quanto riguarda la disabilità, porta a dissolvere e diluire le categorie esistenti, le modalità di pensiero e le pratiche politiche<sup>262</sup>.

Con questi presupposti la disabilità non può essere considerata come un'entità esistente di per sé ma i suoi significati devono essere intesi come intrinsecamente parte della cultura che genera la sua definizione.

È su questi presupposti che si sono sviluppati quattro modelli che D. Goodley ritiene ormai consolidati all'interno dei *Disability Studies: Social Model, Minority Model, Relational Model* e *Cultural Model*. Questi modelli nascono in relazione ai diversi modi di vedere la disabilità nei diversi Paesi come risposta alla visione medico-individuale<sup>263</sup>.

Quando si parla di modello medico-individuale ci si riferisce a una visione della disabilità fondata sul deficit che racchiude tre differenti prospettive: il punto di vista medico, il punto di vista della riabilitazione legato all'occupazione e il punto di vista dell'educazione speciale. Ogni punto di vista guarda la disabilità con una diversa prospettiva focalizzando lo sguardo sulle condizioni di salute, di impiego e di apprendimento, che devono essere 'corrette' per rendere la persona con disabilità 'normale'<sup>264</sup>. Appare necessario introdurre una specificazione si ritiene fondamentale prendendo a prestito le parole usate da S. D'Alessio quando sostiene che

il modello sociale non intende opporsi al modello medico, ossia non mira a screditare il lavoro svolto dai medici con la cura e con la riabilitazione, né intende dimenticare il

---

<sup>261</sup> *Ibidem*.

<sup>262</sup> Cfr. B. Armer, *Alla ricerca di un modello sociale di disabilità: marxismo, normalità e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, cit.

<sup>263</sup> Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit.

<sup>264</sup> Cfr. D. Pfeiffer, *The philosophical foundations of Disability Studies*, in «Disability Studies Quarterly», vol 22, 2, 2002, pp. 3-23.



contributo che le scienze mediche hanno apportato e possono apportare per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone disabili. Ciò che viene criticato del modello medico è lo sguardo concentrato sull'individuo e l'idea che ne scaturisce di disabilità come terribile evento capitato ad un soggetto sfortunato. [...] [Si] preferisce parlare di modello medico individuale della disabilità (e di oppressione sociale), anziché semplicemente di modello medico, proprio per non sottovalutare il lavoro dei professionisti. [...] La critica è rivolta all'egemonia del discorso medico e alla conseguente subordinazione di altri discorsi, si pensi a quello pedagogico<sup>265</sup>.

Nel tentativo di fornire un quadro di quali siano i punti di riflessione fornitici dai diversi approcci dei *Disability Studies*, seguiremo il percorso proposto da D. Goodley<sup>266</sup>, riferendoci anche alle proposte di altri autori tra le quali, prioritariamente, la schematizzazione operata da D. Pfeiffer che, prendendo in considerazione le diverse interpretazioni del paradigma della disabilità, individua nove diversi approcci e i relativi fondamenti filosofici a cui si riferiscono<sup>267</sup> e il quadro di sviluppo dei *Disability Studies* proposto da E. Valtellina che focalizza la propria attenzione su specifici temi e discipline, adottando uno sguardo maggiormente trasversale sui vari modelli dei *Disability Studies*<sup>268</sup>.

Quadro di sviluppo dei <i>Disability Studies</i>			
D. Pfeiffer		D. Goodley	E. Valtellina
Disabilità come discriminazione	Versione inglese del modello sociale	Social Model	Il modello sociale inglese
	Versione socio-costruzionista americana	Minority Model	I Disability Studies in America
	Versione politica delle minoranze oppresse		
	Versione della vita indipendente		Il movimento per la vita indipendente
	Versione del deficit o impairment	Relational Model	/

<sup>265</sup> S. D'Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit., p. 98.

<sup>266</sup> Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit.

<sup>267</sup> Cfr. D. Pfeiffer, *The philosophical foundations of Disability Studies*, cit.; D. Pfeiffer, *The Conceptualization of Disability. Exploring Theories and Expanding Methodologies. Where We Are and Where We Need to Go*, in S. N. Barnartt, B. Mandell Altman (a cura di), *Exploring Theories and Expanding Methodologies. Where we are and where we need to go, (Research in Social Science and Disability, Volume 2)*, Emerald Group Publishing Limited, New York, 2001. pp.29-52.

<sup>268</sup> Cfr. E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

	Versione della continuità		
	Versione della varietà umana		
	Versione post-moderna, post-strutturale, umanista, esperienziale, esistenzialista del costruito culturale	Cultural Model	Disability Studies e antropologia
			Lo sguardo storico sulle disabilità
			Disability Studies e filosofia

Tabella 1- Quadro di sviluppo dei Disability Studies

Vale la pena sottolineare ancora una volta che, pur presentando delle differenze di sviluppo, i vari modelli e le varie articolazioni dei *Disability Studies* mantengono una forte trama comune: l'adesione al modello sociale della disabilità, inteso nel suo senso generale, che si articola in varie evoluzioni e che riconosce il ruolo centrale svolto dalle persone con disabilità<sup>269</sup>.

### 1.2.1 Social Model

In Gran Bretagna, negli anni Settanta dello scorso secolo, si è sviluppato il modello sociale – detto modello sociale forte per distinguerlo da altri modelli sociali, in particolare nordamericani<sup>270</sup> – il quale fonda sul pensiero marxista la risposta alla discriminazione di gruppi sociali minoritari. L'esperienza individuale si basa e acquisisce significato all'interno del contesto sociale in cui questa si è formata e presuppone che le conoscenze espresse da gruppi dominanti tendano a perpetuarsi e ad escludere dalla società i gruppi minoritari in quanto non manifestano le caratteristiche ritenute normali<sup>271</sup>.

<sup>269</sup> Cfr. C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (a cura di), *Disability Studies today*, Polity Press, Cambridge, 2002.

<sup>270</sup> Cfr. T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit.

<sup>271</sup> Cfr. L. Barton, *Disability, Politics and the struggle for change*, cit.

Nella schematizzazione proposta da D. Pfeiffer questo modello viene ricondotto alla sua visione di disabilità come ‘classe’<sup>272</sup> e ad un’organizzazione della società che impedisce a questa ‘classe di persone’ di partecipare e dare il proprio contributo in termini di occupazione e di accesso alla società. Secondo questo modello la società considera le persone con disabilità non in grado di prendere le proprie decisioni, tanto che i medici sembrano essere autorizzati a farlo al posto loro anche in relazione a questioni che non sono collegate alla medicina. L’autore evidenzia che questo modello non porta ad un effettivo cambiamento della società, esclude alcune tipologie di disabilità e ha un’utilità solo in termini teorici<sup>273</sup>.

Il modello sociale forte viene anche ricordato come ‘la grande idea’ del movimento per i diritti delle persone con disabilità capace di influenzare la politica generale<sup>274</sup>. Esso nasce in seno all’associazione di persone con disabilità UIPAS – *Union of Physically Impaired Against Segregation* che sorge, come altre associazioni simili nate negli anni Settanta nel Regno Unito, sulle ceneri del DIG – *Disablement Income Group* che “non si pose in modo critico verso le istituzioni residenziali, né attivò una campagna su ampia scala per permettere ai disabili di avere il controllo della propria vita”<sup>275</sup>. L’UIPAS si caratterizza per una forte componente politica di stampo marxista<sup>276</sup> che lega il movimento per la liberazione delle persone con disabilità ad altri movimenti costituiti da altri gruppi sociali oppressi, i neri, le donne, gli omosessuali<sup>277</sup>.

Tra i fondatori dell’UIPAS possiamo ricordare P. Hunt, a cui si deve il merito di una denuncia a mezzo stampa della condizione delle persone che vivevano in istituto come lui, e V. Finkelstein, psicologo clinico, con una lesione spinale, incarcerato, torturato ed esiliato dal regime sudafricano dell’*apartheid* essendo un attivista marxista<sup>278</sup>.

---

<sup>272</sup> Visione associata a quella di classe lavoratrice.

<sup>273</sup> Cfr. D. Pfeiffer, *The philosophical foundations of Disability Studies*, cit.; D. Pfeiffer, *The Conceptualization of Disability. Exploring Theories and Expanding Methodologies. Where We Are and Where We Need to Go*, cit.

<sup>274</sup> Cfr. F. Hasler, *Developments in the disabled people’s movement*, in J. Swain et al. (a cura di), *Disabling Barriers – Enabling Environments*, Sage, London, 1993.

<sup>275</sup> T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit., p. 33.

<sup>276</sup> Cfr. M. Oliver, *The Politics of Disablement*, cit.

<sup>277</sup> Cfr. S. D’Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit.,

<sup>278</sup> Cfr. S. D’Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la*

E. Valtellina riconosce P. Hunt come “padre fondatore dello studio critico della disabilità in Inghilterra”<sup>279</sup> avendo posto le basi della proposta teorica dei *Disability Studies* grazie alla sua interpretazione di disabilità come “una serie di vincoli imposti alle persone da un’organizzazione coartante del sociale”<sup>280</sup> e facendo emergere che le persone disabili, con la loro esistenza, pongono una sfida alla società occidentale<sup>281</sup>.

Se P. Hunt è il padre fondatore dello studio critico della disabilità, V. Finkelstein può essere considerato il fondatore del modello sociale della disabilità avendo messo in questione il modello medico-individuale egemone e avendo guardato alla storia dell’esclusione delle persone disabili adottando una prospettiva materialista da cui emergono le ragioni strutturali, economiche e politiche dell’organizzazione sociale occidentale<sup>282</sup>. Si deve inoltre a V. Finkelstein l’istituzione presso l’*Open University* del primo corso in Inghilterra sulla condizione disabile che si è sviluppato nel tempo fino a diventare un vero corso *Disability Studies*<sup>283</sup>.

Il modello sociale forte emerge dall’espressione di un concetto fondamentale enunciato dagli associati all’UIPAS nel volume *Fundamental Principles of Disability*, dove si legge che “secondo la nostra concezione, è la società che rende disabili le persone con menomazioni fisiche. La disabilità è qualcosa di imposto al di sopra delle nostre menomazioni, e per la quale veniamo isolati senza necessità ed esclusi dalla piena partecipazione alla vita sociale”<sup>284</sup>. Nello stesso testo gli attivisti dell’UIPAS, con “tono radicalmente affermativo, una novità assoluta per il discorso sulla disabilità, da sempre nelle mani di specialisti e filantropi e, fino ad allora, mai in quelle delle persone disabili stesse”<sup>285</sup>, definiscono la distinzione tra *impairment*, condizione contingente in cui si trova la persona e *disability*, vincolo imposto alla persona da un’organizzazione ‘abilista’, ovvero pensata e strutturata da e per le persone non-disabili della società<sup>286</sup>.

---

*pratica scolastica italiana*, cit.; E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

<sup>279</sup> E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit., p. 28.

<sup>280</sup> *Ibidem*.

<sup>281</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>282</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>283</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>284</sup> UIPAS – Union of Physically Impaired Against Segregation, *Fundamental Principles of Disability*, UIPAS, London, 1976, p. 3.

<sup>285</sup> E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit., p. 29.

<sup>286</sup> Cfr. *Ibidem*.

Una delle figure fondamentali per i *Disability Studies* è M. Oliver, autore paraplegico, attivista appartenente all'UIPAS, che ha collaborato allo sviluppo del corso istituito presso l'*Open University* attraverso la sua prospettiva del materialismo storico inglese rivolta, in particolare, alla riscoperta del pensiero gramsciano<sup>287</sup>. Come ricorda F. Monceri ad utilizzare per primo l'espressione '*social model of disability*'<sup>288</sup> è stato proprio lo studioso M. Oliver nel 1981<sup>289</sup>, definendo questo paradigma come "lo spostarsi dalla concentrazione sulle limitazioni fisiche di particolari individui al modo in cui l'ambiente fisico e sociale impone limitazioni a certe categorie di individui"<sup>290</sup>. L'attenzione si sposta dalla sventura individuale di un corpo menomato, ciò che M. Oliver chiama il modello della disabilità come "tragedia personale"<sup>291</sup>, visione propria dell'approccio medico-individuale, all'organizzazione della società che esclude dalla cittadinanza attiva chi non corrisponde alle sue aspettative abiliste, ridisegnando così il modello di riferimento<sup>292</sup>. L'autore colloca nell'individualismo metodologico la risposta offerta alla disabilità dal modello medico-individuale sostenendo che "ciò che bisogna considerare ora è il modo in cui l'individualizzazione della vita nel capitalismo ha contribuito all'individualizzazione della disabilità e il ruolo che i gruppi potenti, la professione medica, hanno avuto in questo processo"<sup>293</sup>. Considera inoltre le pratiche riabilitative come manifestazione dell'ideologia della normalizzazione, come possibile recupero funzionale alla società abilista, e individua, come sviluppo alternativo, il modello sociale della disabilità visto come prospettiva dell'oppressione sociale, a cui vengono sottoposti molti individui anche attraverso il cumulo di diverse tipologie di svantaggio, da cui resta esclusa solo la ristretta minoranza della classe egemone che non presenta alcuna tipologia di svantaggio<sup>294</sup>. M. Oliver giunge a considerare le persone con disabilità, coerentemente con il pensiero gramsciano, come i nuovi 'intellettuali organici' del possibile cambiamento della società, in quanto offrono alla società stessa,

---

<sup>287</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>288</sup> Modello sociale della disabilità.

<sup>289</sup> Cfr. F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit.

<sup>290</sup> M. Oliver, *A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability*, in J. Campling (a cura di), *The Handicapped Person: A New Perspective for Social Workers*, RADAR, London, 1981, pp. 19-23, p. 28.

<sup>291</sup> M. Oliver, *The Politics of Disablement*, cit., p. 1.

<sup>292</sup> Cfr. R. Medeghini, et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit.

<sup>293</sup> M. Oliver, *The Politics of Disablement*, cit., p. 42.

<sup>294</sup> Cfr. E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

con la loro esistenza e il loro particolare punto di vista, la possibilità di operare un'azione contro-egemonica e, nel tempo, capovolgere l'ordine costituito fornendo, appunto, una visione necessariamente alternativa<sup>295</sup>.

In quest'ottica è il potere sociale, politico e culturale che compie azioni discriminatorie ponendo barriere limitanti per alcuni individui, disabilitandoli<sup>296</sup>. Emerge chiaramente che l'*impairment* può costituire una costante umana e che quella che potrebbe essere rimossa è la disabilitazione a favore dell'*empowerment* della persona disabilitata<sup>297</sup>.

Il fenomeno della disabilitazione sposta sulla società la causa di quella disabilità che il modello medico-individuale ritiene risiedere in qualche caratteristica dell'individuo in relazione all'*impairment*, difetto o menomazione del corpo dell'individuo interessato. Il giudizio del sapere esperto della medicina conferisce realtà disabilitante alle caratteristiche corporee di individui in relazione all'idea di 'patologico' come opposto all'idea di 'normale'<sup>298</sup>. G. Canguilhem ritiene che la condizione patologica si manifesta nel momento in cui l'individuo non corrisponde e non si adatta a quella che viene considerata la condizione normale dall'ambiente in cui vive e dalle norme culturali e storicamente definite che lo caratterizzano. Questa non corrispondenza, questo non adattamento non vengono considerati come possibilità di interagire con la realtà seguendo schemi di riferimento diversi, o comunque alternativi, ma come stato patologico e anormalità<sup>299</sup>.

I fautori del modello sociale, pur non negando il fatto dell'*impairment*, oggettivo perché biologicamente fondato, intendono la «disabilità» come il risultato di un insieme di processi di esclusione che non hanno alcuna base «naturale». Dunque, se è vero che l'*impairment* costituisce qualcosa che risiede nell'individuo, non altrettanto può dirsi per la «disabilità», che dipende da un complesso processo di disabilitazione, la cui origine e i cui meccanismi sociali devono essere resi espliciti e combattuti con strumenti capaci di condurre alla loro eliminazione<sup>300</sup>.

---

<sup>295</sup> Cfr. M. Oliver, *The Politics of Disablement*, cit.

<sup>296</sup> Cfr. F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit.

<sup>297</sup> Cfr. C. Barnes, *Understanding the Social Model of Disability. Past, Present and Future*, in N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (a cura di), *Routledge Handbook of Disability Studies*, Routledge, London and New York, 2012, p. 12-29.

<sup>298</sup> Per comprendere queste due categorie cfr. G. Canguilhem, *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino, 1996.

<sup>299</sup> Cfr. Ivi.

<sup>300</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 24.

In altri termini, mentre nel modello medico-individuale la disabilità risiede nel corpo dell'individuo in relazione alla sua menomazione, per il modello sociale britannico la disabilitazione è il risultato di quei problemi causati da ambienti, barriere e culture che la società impone a certi individui in relazione alle loro caratteristiche umane, identificati come una 'classe', facendo emergere quello che F. Monceri riconduce ad un "approccio materialistico, più o meno orientato in senso marxista"<sup>301</sup>. Approccio che viene confermato da una scelta linguistica precisa per la quale questa classe di individui viene definita come 'disabled person'<sup>302</sup> anziché 'person with disabilities'<sup>303</sup>, espressione maggiormente utilizzata anche in relazione al suo uso nella Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità "a sottolineare che la 'disabilità' non è qualcosa che esiste di per sé, e che quindi qualcuno potrebbe 'avere' come si ha un oggetto, una proprietà o una caratteristica, ma qualcosa che viene fatto a qualcuno, sottoponendolo a un complesso processo di disabilitazione operato a livello intersoggettivo"<sup>304</sup>. Ancor meno accettabile è riferirsi a questi individui come 'the disabled'<sup>305</sup> perché è un sostantivo che di fatto sostituisce e annienta l'essere umano, la persona, l'individuo che viene così identificato tramite la manifestazione dell'*impairment*.

Sempre a M. Oliver si deve l'espressione 'creazionismo sociale'<sup>306</sup> usata per descrivere l'approccio del modello sociale britannico per connotare la forte differenziazione rispetto sia al determinismo biologico caratterizzante il modello medico-individuale sia agli approcci sociali meno materialisti, riferiti al costruzionismo sociale caratterizzanti il *Cultural Model* dei *Disability Studies*<sup>307</sup>.

Da questo modello la disabilità emerge come problema determinato dalla stessa società e non come un attributo di una singola persona, ma piuttosto una complessa raccolta di condizioni, molte delle quali create dall'ambiente sociale. La persona è disabilitata da una società che si mostra incapace di gestire la diversità che

---

<sup>301</sup> Ivi, p. 25.

<sup>302</sup> Persone disabilite.

<sup>303</sup> Persone con disabilità, espressione che invece viene preferita dal modello sociale statunitense, *Minority Model*, come definizione di identità culturale e di minoranza.

<sup>304</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., pp. 25-26.

<sup>305</sup> I disabili.

<sup>306</sup> Cfr. M. Oliver, *The Politics of Disablement*, cit.

<sup>307</sup> Cfr. T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit.

richiederebbe un'azione sociale di responsabilità collettiva per adottare le modifiche necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutti i settori della vita sociale<sup>308</sup>.

Lo stesso T. Shakespeare, pur avendo acquisito posizioni critiche, riconosce che questo modello è stato cruciale per l'affermazione dei diritti delle persone con disabilità in quanto capace di identificare una strategia politica incentrata sulla rimozione delle barriere socialmente imposte e ricondurre alla società le responsabilità segreganti e di oppressione<sup>309</sup>. A tale proposito lo studioso afferma che “dal vedere la disabilità come interamente causata da deficit biologici, l'analisi radicale è passata al considerare la disabilità come qualcosa che non ha niente a che fare con il corpo o il cervello dell'individuo. Questo tentativo senza precedenti di rovesciare le concezioni tradizionali della disabilità appare, a distanza di decenni, come una delle mosse più coraggiose e trasformative nella storia del pensiero politico, perché va contro idee profondamente radicate a livello intuitivo”<sup>310</sup>.

L'autore situa la propria posizione critica nei confronti del modello sociale forte in quelle che lui considera contraddizioni: la natura, l'incompatibilità, la praticità e l'impraticabilità della società. Per ciascuna fornisce esempi concreti che mettono in discussione la sola responsabilità sociale della disabilitazione degli individui con una qualche forma di menomazione<sup>311</sup>.

- La natura – è la natura che pone barriere, le spiagge e le montagne rocciose pongono barriere a chi si muove utilizzando la sedia a rotelle, come le neviccate nei paesi nordici. L'intervento della società sembra poter solo attenuare questa esclusione che si determina per cause naturali ma, al contempo, verrebbe meno la possibilità di mantenere una natura incontaminata.
- L'incompatibilità – le rampe favoriscono la mobilità delle persone che usano la sedia a rotelle ma possono risultare impercorribili da persone che

---

<sup>308</sup> Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit.; E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

<sup>309</sup> Cfr. T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit.

<sup>310</sup> Ivi, p. 36.

<sup>311</sup> Cfr. Ivi.



hanno altre difficoltà motorie, le pavimentazioni tattili per i non vedenti sono molto scomode per le persone che usano la sedia a rotelle, alcuni ipovedenti necessitano di testi ingranditi bianchi su sfondo nero mentre le persone con dislessia preferirebbero testi neri su sfondo bianco, alcuni avrebbero bisogno di ambienti poco illuminati altri molto illuminati, alcuni silenziosi altri con la possibilità di usare volumi più alti. Un mondo senza barriere, accessibile a tutti sfocia nell'idea che sia possibile realizzare la visione fondante dell'*Universal design*, “tuttavia, mentre spesso è possibile trovare una soluzione per ciascuna singola barriera, in generale può essere impossibile creare un unico ambiente che sia accessibile per tutti i potenziali utenti [...] potrebbe forse esserci lo spirito di un ambiente senza barriere, ma probabilmente non l'utopia universale che qualche retore immagina”<sup>312</sup>.

- La praticità – fornire tutti i libri in tutti i possibili formati limiterebbe le risorse per la pubblicazione e l'acquisto di nuovi libri, come rendere accessibile a tutti gli avventori edifici storici e monumenti, alcuni dei quali sottoposti a specifiche norme artistiche. Questi esempi evidenziano l'impossibilità materiale di rimuovere qualsiasi ostacolo per qualsiasi potenziale individuo, da qui la necessità di individuare strategie pratiche di accessibilità nell'ottica di individuare un “compromesso ragionevole”<sup>313</sup>.
- L'impraticabilità – “a livello teorico, la soluzione della rimozione delle barriere per la disabilità non si può realizzare completamente, e questo fallimento smonta i cardini stessi del modello sociale”<sup>314</sup>. Secondo l'autore, un mondo pienamente accessibile alle persone con disabilità intellettiva dovrebbe rinunciare alla complessità, una società accessibile alle persone con autismo dovrebbe rivedere le proprie regole sociali, comunicative e relazionali.

Questi esempi non riguardano volutamente individui con menomazioni sensoriali o motorie in quanto l'autore ritiene che l'impraticabilità del modello sociale forte

---

<sup>312</sup> Ivi, pp. 61-62.

<sup>313</sup> Ivi, p. 62.

<sup>314</sup> Ivi, p. 67.

risieda anche nel suo livello di elaborazione, avvenuto ad opera di persone con solo menomazioni fisiche<sup>315</sup>.

Va detto però che è M. Oliver stesso a ritenere che il modello sociale non sia né una teoria, né una idea, né un concetto, ma uno ‘strumento pratico’, una sorta di ‘martello’ da usare per “produrre un cambiamento sociale e politico”<sup>316</sup>.

In sintesi, “il modello sociale della disabilità, nella versione inglese e del *minority group*, evidenzia il ruolo dell’organizzazione sociale, soprattutto dei mezzi di produzione, nell’impedire a determinate categorie, fra le quali i disabili, la piena partecipazione alla società in termini occupazionali, di diritti e di cittadinanza attiva. In questo sfondo di norma abilista si definiscono i processi di disabilitazione, discriminazione e oppressione presenti nella società moderna”<sup>317</sup>.

### **1.2.2 *Minority Model***

Negli stessi anni, negli Stati Uniti, è emersa una diversa tipologia di risposta, il *minority model*, in cui confluiscono la versione socio-costruzionista americana del modello sociale inglese e la versione politica della minoranza oppressa<sup>318</sup>, che ha legato la difesa dei diritti delle persone con disabilità a quella delle altre minoranze. In questa prospettiva gli individui disabilitati possono essere definiti come una minoranza discriminata come quella delle donne, dei *gay* o degli afro-americani, ovvero “una categoria sociale elastica contemporaneamente soggetta al controllo sociale e capace di attuare un cambiamento sociale”<sup>319</sup>.

Secondo questo approccio, la minoranza delle persone disabilite ha subito negli anni le stesse forme di pregiudizio, discriminazione, segregazione e oppressione vissute da altri gruppi minoritari e classificati anch’essi in relazione a specifiche caratteristiche

---

<sup>315</sup> Cfr. Ivi.

<sup>316</sup> M. Oliver, *The social model in action: if I had a hammer*. In C. Barnes, G. Mercer (a cura di), *Implementing the social model of disability. Theory and Research*, Leeds, The disability press, 2004, pp. 18-47.

<sup>317</sup> R. Medeghini, *Il linguaggio come problema*, cit., pp. 54-55.

<sup>318</sup> Cfr. D. Pfeiffer, *The philosophical foundations of Disability Studies*, cit.; D. Pfeiffer, *The Conceptualization of Disability. Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*, cit.

<sup>319</sup> T. Siebers, *Disability Theory*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2008, p. 4.

dell'essere umano. Tre illustri autori appartenenti al modello sociale ritengono che “questa corrente, così come più in generale gli approcci teorici americani, non ha riconosciuto il significato della partizione tra menomazione e disabilità che caratterizza il modello sociale inglese. Mantenendosi nella tradizione del pragmatismo americano, le perorazioni dei diritti civili per le persone disabili sono state collegate a un atteggiamento da «*minority group*», piuttosto che fornire una spiegazione teorica generale della disabilità e dell'esclusione delle persone disabili dalla vita sociale”<sup>320</sup>. Adottare la visione della minoranza presuppone che vengano individuate nella cultura, negli atteggiamenti, nei valori e nelle conseguenti scelte politiche di una società le cause della disabilitazione degli individui appartenenti alla minoranza, “in ciò che in termini marxisti si definirebbe [...] la sovrastruttura, costituita da quegli ‘atteggiamenti e valori’ che [...] ispirano l'elaborazione delle politiche”<sup>321</sup>.

Questa differente visione fa emergere l'aspetto culturale della disabilitazione, sviluppata dal *Cultural Model*, spostando lo sguardo dai soli aspetti sociali a quelli culturali, interessando quindi non solo le scienze sociali ma anche le discipline umanistiche “perché esse contribuiscono da un lato ad individuare, se non proprio smascherare, i presupposti culturali a partire dai quali la stessa idea di ‘disabilità’ viene costruita, e dall'altro a fornire le basi per un cambiamento più ampio e diffuso di quello che potrebbe aversi attraverso la sola, benché certo necessaria, rimozione delle barriere e degli ostacoli strutturali”<sup>322</sup>.

È nell'incontro di minoranze che nascono i *Feminist Disability Studies*<sup>323</sup> che in origine hanno avuto il merito di portare alla luce la doppia condizione di svantaggio delle donne disabilite sia in relazione agli uomini disabilitati che alle donne non-disabilite<sup>324</sup>. In questa prospettiva, i saperi provenienti dai due approcci di studio si arricchiscono e influenzano vicendevolmente consegnandoci una nuova visione critica

---

<sup>320</sup> C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (a cura di), *Disability Studies today*, cit., p. 7.

<sup>321</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., pp. 27-28.

<sup>322</sup> Ivi, p. 29.

<sup>323</sup> Cfr. R. Garland-Thomson, *Integrating Disability, Transforming Feminist Theory*, in «*NWSA Journal*», 14, 3, 2002, pp. 1-32.

<sup>324</sup> Cfr. A. Bê, *Feminism and Disability. A Cartography of Multiplicity*, in N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (a cura di), *Routledge Handbook of Disability Studies*, cit. pp. 363-375.

sia del femminismo sia dei *Disability Studies*, fino a giungere ad acquisire un taglio politico con forte energia critica<sup>325</sup>.

T. Shakespeare ci invita però a riflettere sul rischio di un'esagerazione di parallelismi in quanto ritiene che questi siano fondati su una distorta analogia quando in realtà "genere, etnia e sessualità hanno una base biologica minima, mentre la disabilità ha sempre una dimensione biologica che di solito implica un limite o incapacità, e a volte fragilità e dolore"<sup>326</sup>.

Interessante sviluppo interno a questo modello è rappresentato dal pensiero di I. K. Zola che introduce il concetto di continuità. L'autore ritiene infatti che la questione della disabilità non possa essere considerata una questione che interessa una piccola minoranza delle persone in quanto, prima o poi, toccherà a tutti in relazione alla crescente aspettativa di vita e al normale deterioramento del corpo nell'invecchiamento<sup>327</sup>. Questa prospettiva apre sicuramente ad una riflessione profonda e invita a ripensare radicalmente il concetto di disabilità visto in continuità con quello di norma<sup>328</sup>. Inoltre, viene spontaneo ritenere che sia lo stesso approccio medico-individuale che abbia di fatto determinato questo allargamento della base degli appartenenti alla categoria degli individui che manifestano una qualche forma di *impairment*, e che gli stessi appartenenti alla classe dominante, prima o poi, faranno esperienza dell'appartenere ad una classe oppressa.

Negli Stati Uniti, "l'assenza di un sistema welfaristico sviluppato e la tradizione storica di lotta civile per i diritti dei neri e delle donne fanno sì che l'enfasi sia sulla partecipazione del singolo individuo alla vita sociale, sull'auto-aiuto e sulla possibilità di condurre una vita più simile a quella delle persone 'normali' piuttosto che di modificare la società nel suo insieme"<sup>329</sup>. È anche per queste ragioni che proprio in seno a questo modello nasce il movimento per la vita indipendente come "proposta positiva

---

<sup>325</sup> Cfr. R. Garland-Thomson, *Integrating Disability, Transforming Feminist Theory*, cit.; F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit.; J. Morris, *Personal and Political. A Feminist Perspective on Researching Physical Disability*, in «Disability, Handicap & Society», 7, 2, 1992, pp.157-166.

<sup>326</sup> T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit., p. 75.

<sup>327</sup> Cfr. I. K. Zola, *Toward the necessary universalizing of a disability policy*, in «The Milbank Quarterly», 83.4, 2005, pp. 1-27.

<sup>328</sup> Cfr. E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

<sup>329</sup> S. D'Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit., p. 92.

complementare alla decostruzione del modello medico di gestione della disabilità<sup>330</sup>. Il movimento si propone di difendere il diritto di autoaffermazione e autodeterminazione di ciascun individuo attraverso la possibilità di compiere scelte personali sulla propria condizione di vita.

C. Barnes enuclea quattro principi fondamentali che caratterizzano la filosofia della vita indipendente:

- tutte le forme di vita umana hanno lo stesso valore;
- ciascuno ha delle capacità di operare delle scelte;
- ciascuno ha il diritto di esercitare il controllo della propria vita;
- tutti hanno il diritto di partecipare pienamente e completamente alla vita della comunità in cui vivono<sup>331</sup>.

E. Roberts viene considerato il padre fondatore di questo movimento negli Stati Uniti avendo ottenuto nel 1962, dopo una lunga battaglia, di essere ammesso, anche se poliomielitico e precedentemente ritenuto non in grado di seguire i corsi regolari, all'Università della California, facendo registrare la prima ammissione universitaria di una persona disabile<sup>332</sup>. Negli Stati Uniti si sono registrate diverse ondate di attivismo delle persone con disabilità che si sono aggregate in diversi movimenti: il movimento per la deistituzionalizzazione, quello per i diritti civili delle persone con disabilità e quello per la demedicalizzazione<sup>333</sup>.

Il paradigma dell'*Independent Living* è stato elaborato da G. DeJong alla fine degli anni Settanta, mettendo in evidenza la dipendenza delle persone con disabilità da professionisti e parenti e imputando all'ambiente e ai processi di trattamento medico-individuale la responsabilità della disabilitazione e della privazione di libertà a danno delle persone con disabilità. La soluzione a questo problema viene trovata nell'aiuto tra pari, in percorsi di auto-aiuto, nel controllo individuale delle stesse persone con disabilità dei servizi e nella rimozione di tutte quelle barriere che impediscono la

---

<sup>330</sup> Ivi., p. 39.

<sup>331</sup> Cfr. C. Barnes, *Independent living. Politics and implications*, Citazioni bibliografiche <https://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html>, cons. 08-10-2018.

<sup>332</sup> Cfr. E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.; Heumann, J. E., *Foreword to The Independent Living Movement. International Experiences*, 2003, <[www.independentliving.org/docs6/heumann2003.html](https://www.independentliving.org/docs6/heumann2003.html)>, cons. 08-10-2018.

<sup>333</sup> Cfr. E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

partecipazione diretta delle persone con disabilità. In questa prospettiva, la persona con disabilità potrà acquisire il controllo diretto della propria vita insieme al proprio ruolo sociale nella direzione di poter vivere una vita indipendente<sup>334</sup>.

In sintesi, il movimento definisce l'indipendenza come "la capacità di controllare la propria vita rendendo possibili scelte differenti tra uno spettro di opzioni accettabili"<sup>335</sup> da e per lo stesso individuo. L. Pampaloni<sup>336</sup> scrive che "il concetto di «Vita Indipendente» implica che le persone con disabilità esercitino e siano titolari dei diritti fondamentali di libertà e di uguaglianza, primo fra tutti quello di autorganizzare la propria vita come ogni altra cittadina o altro cittadino. Inoltre, «Vita Indipendente» significa che le persone con disabilità non devono lasciarsi condizionare da presunti «esperti» senza disabilità che troppo spesso finiscono per esercitare su di noi forme asfissianti di controllo e potere"<sup>337</sup>.

Il movimento per la vita indipendente si è sviluppato parallelamente anche nel Regno Unito, conosciuto come movimento per la vita integrata e indipendente per rimarcare l'appartenenza al modello sociale inglese e successivamente si è sviluppato in molti Paesi europei. Tutte le articolazioni del movimento si caratterizzano per l'attivazione di centri di supporto per la vita indipendente che, secondo il principio dell'aiuto tra pari, forniscono supporto per l'attivazione di percorsi di indipendenza come l'assistenza personale.

Una delle questioni che differenzia sostanzialmente il movimento nato negli Stati Uniti e la sua successiva diffusione in altri Paesi, e quello che si è sviluppato nel Regno Unito riguarda l'uso del linguaggio in riferimento all'individuo, cioè alla persona con disabilità o alla persona disabile.

### **1.2.3 Relational Model**

---

<sup>334</sup> Cfr. Ivi; Gerben G. Dejong, M.P.A. *Independent living. From social movement to analytic paradigm*, in «Arch Phys Med Rehabil», n. 60, 1979, pp. 435-446.

<sup>335</sup> E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit., p. 41.

<sup>336</sup> Luca Pampaloni, militante politico e intellettuale colpito da una forma di disabilità piuttosto grave, è tra i fondatori dell'Associazione Vita Indipendente in Toscana.

<sup>337</sup> L. Pampaloni, *Il cuore a sinistra senza ruota di scorta*, Jaca Book, Milano, 2007, p. 84.

Negli anni Ottanta del secolo scorso nei paesi del Nord Europa si è sviluppato il *relational model* originato dalla precedente intuizione detta della normalizzazione, intesa come intervento della società a supporto delle disabilità che ha attivato un sistema di *welfare* particolarmente significativo<sup>338</sup> e riscontrabile solo in questi Paesi. Questo modello, che si innesta su un contesto in cui lo stato sociale del cittadino è supportato con un corposo sistema di interventi, considera la disabilità come un fenomeno contestuale e situazionale generato dalla mancata correlazione tra persona e ambiente. In questa prospettiva la disabilità nasce nella relazione tra la persona con disabilità e il contesto in cui vive, ovvero tra le difficoltà della persona e l'ambiente che può fungere da facilitatore oppure porre barriere ed ostacoli alla partecipazione della persona stessa.

Esso ritiene inoltre che nessuna teoria, approccio, metodo o modello possa portare a tutte le risposte e divenire così modello di riferimento ma che si debbano utilizzare diversi modi e approcci e continuare a cercarne di nuovi in quanto la complessità dell'esistenza umana per sua natura, al di là della disabilità, richiede metodi e approcci multipli e complessi<sup>339</sup>.

Questo modello vede l'origine della disabilità nella relazione tra persona e ambiente, ovvero tra il funzionamento dell'individuo e le richieste della società e dell'ambiente<sup>340</sup>, posizione sostenuta anche da T. Shakespeare che, abbandonato l'approccio sociale forte a cui faceva riferimento, propone una nuova visione della disabilità.

L'approccio alla disabilità che propongo di adottare vede sempre la disabilità come interazione tra fattori individuali e strutturali. Anziché fossilizzarsi sul definire la disabilità come un deficit o uno svantaggio culturale, o in alternativa come prodotto del discorso culturale, occorre una concezione olistica. In altre parole, l'esperienza di una persona disabile risulta dal rapporto fra fattori intrinseci dell'individuo e fattori estrinseci che nascono dal contesto più ampio in cui si trova. Tra i fattori intrinseci figurano temi come: la natura e la gravità della menomazione, l'atteggiamento dell'individuo verso la menomazione, le qualità e abilità personali e la personalità. Io

---

<sup>338</sup> Cfr. W. Wolfensberger, *Normalization. The Principle of Normalization in Human Services*, National Institute on Mental Retardation, Toronto, 1972.

<sup>339</sup> Cfr. A. Gustavsson, *The role of theory in disability research. Springboard or strait-jacket?* In «Scandinavian Journal of Disability Research, Special Issue», *Understanding Disability*, 6(1), 2004, pp. 55-70; J. Tøssebro, *Understanding disability. Introduction to the special issues of SJDR*, in «Scandinavian Journal of Disability Research, Special Issue», *Understanding Disability*, 6(1), 2004, pp. 3-7.

<sup>340</sup> Cfr. R. Mallett, K. Runswick-Cole, *Approaching Disability: Critical Issues and Perspectives*, Routledge, London, 2014.

accetto che i fattori contestuali possano influenzare questi fattori intrinseci: la menomazione può essere causata dalla povertà o dalla guerra; la personalità può essere influenzata dall'educazione e dalla cultura, e così via. Tra i fattori contestuali figurano: gli atteggiamenti e le reazioni degli altri, l'influenza abilitante o disabilitante dell'ambiente, nonché i più ampi problemi culturali, sociali ed economici che si ripercuotono sulla disabilità all'interno della società<sup>341</sup>.

Secondo l'autore quindi "le persone sono rese disabili sia dalla società sia dal proprio corpo"<sup>342</sup> come risultato di una relazione tra "fattori intrinseci (menomazione, personalità, motivazione, ecc.) e fattori estrinseci (ambienti, sistemi di supporto, oppressione, ecc.)"<sup>343</sup> ovvero "come il risultato dell'interazione tra fattori individuali e contestuali"<sup>344</sup>. Lo studioso fa inoltre esplicito riferimento al modello relazionale nordico e a ciò che C. Thomas definisce come 'effetti della menomazione'<sup>345</sup> anche se riconosce che "la menomazione è un fattore necessario ma non sufficiente"<sup>346</sup> per poter comprendere cosa realmente sia la disabilità. Questa visione fornisce elementi di continuità con la concezione di disabilità sostenuta dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute – ICF con il modello bio-psico-sociale. È ancora lo stesso T. Shakespeare ad evidenziare che il modello bio-psico-sociale non situa mai la disabilità né nel solo individuo né nel solo ambiente, ma nella relazione tra questi due fattori e nella gestione dei processi di questa inevitabile relazione<sup>347</sup>.

Nel proseguo del suo lavoro l'autore solleva la questione delle disabilità gravi, che necessitano di maggiori e differenti interventi e ritiene utopica e parzialmente inutile la rimozione di tutte le barriere nell'ottica dell'*universal design* in quanto esisterà sempre un essere umano che, con le proprie caratteristiche individuali, potrebbe non rientrare nell'universalità di questa nuova società<sup>348</sup>. Coerentemente con la propria visione relazionale, confuta quindi sia l'idea per la quale tutti gli esseri umani siano

---

<sup>341</sup> T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit., p. 106.

<sup>342</sup> Ivi, p. 107.

<sup>343</sup> Ivi, p. 108.

<sup>344</sup> Ivi, p. 110.

<sup>345</sup> Cfr. C. Thomas, *Female forms. Experiencing and understanding disability*, Open University Press, Buckingham, 1999; C. Thomas, *Sociologies of Disability and Illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology*, cit.

<sup>346</sup> T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit., p. 107.

<sup>347</sup> Cfr. Ivi.

<sup>348</sup> Cfr. Ivi.



uguali (riconoscendo come uguale solo il valore morale) sia l'idea che possa esistere un mondo artificialmente universale: “porre fine al disabilismo – l'ingiusta discriminazione contro i disabili – non risolverà tutti i problemi delle persone disabili. Anche se gli ambienti e i trasporti fossero accessibili e non ci fosse una discriminazione iniqua basata sulla disabilità, tante persone disabili sarebbero ancora svantaggiate”<sup>349</sup>.

Seguendo il pensiero dell'autore si giunge a dover trattare una questione indispensabile per comprendere l'approccio relazionale attraverso il concetto di equità. T. Shakespeare ritiene che “se i disabili hanno lo stesso valore morale dei non disabili – e politicamente sono considerati uguali come cittadini – allora, perché ci sia giustizia, le disposizioni sociali devono compensare le menomazioni causate dalla lotteria naturale e sociale. Non basta creare un campo di gioco uguale per tutti: occorre redistribuzione per promuovere la vera inclusione sociale”<sup>350</sup>. Il passaggio ritenuto indispensabile è quello di abbandonare la visione egualitaria e di pari opportunità per approdare a quella di redistribuzione, nella consapevolezza che questa operazione presuppone l'impiego di molte risorse da parte di una società che voglia intraprendere questo percorso<sup>351</sup>.

A tal proposito J. Bickenbach sostiene che “negare opportunità e risorse non è un problema di discriminazione, ma di ingiustizia distributiva: una distribuzione iniqua delle risorse e opportunità sociali che si traduce in limiti per la partecipazione a tutte le aree della vita sociale”<sup>352</sup>.

L'approccio del Nord Europa sembra quindi rispondere a questa visione tramite l'attivazione di un sistema di *welfare state* volto a garantire una redistribuzione equa delle risorse e degli interventi che si basa però su interpretazioni e etichette mediche e psicologiche<sup>353</sup>. È opinione di F. Monceri che “il discorso italiano sulla «disabilità» possa essere ricondotto in generale all'adesione, nella maggior parte dei casi implicita e che sarebbe forse anche esplicitamente negata, a un modello che pare affine a quello «relazionale» in uso nei paesi nordici”<sup>354</sup>.

---

<sup>349</sup> Ivi, p. 123.

<sup>350</sup> Ivi, p. 125.

<sup>351</sup> Cfr. Ivi.

<sup>352</sup> J. E. Bickenbach, *Physical disability and social policy*, University of Toronto Press, Toronto, 1993, p. 110.

<sup>353</sup> Cfr. C. Barnes, *Understanding the Social Model of Disability. Past, Present and Future*, cit.

<sup>354</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 48.

Il modello relazionale sembra incontrare molti sostenitori anche in relazione a quella che D. Goodley chiama ‘svolta realista’, ovvero il riconoscimento della menomazione, sguardo che però porta a riaprire le porte al modello medico-individuale<sup>355</sup>. Rischio ben rappresentato da quanto sostiene T. Shakespeare nel momento in cui si riferisce alle diversità funzionali come problemi, sostenendo che “la realtà è che le persone disabili sono afflitte dai problemi fisici e psicologici tanto quanto dalle barriere esterne”<sup>356</sup>. L’autore sembra porre sullo stesso livello la responsabilità sociale e quella che lui stesso definisce ‘lotteria naturale’, riaprendo così ad una qualche forma di responsabilità individuale legata a qualche attributo, ritenuto problematico, di una singola persona. Per cui, a fronte di un’innegabile responsabilità sociale corrisponderebbe, in una relazione bidirezionale, una responsabilità soggettiva,

nel senso che anche l’individuo intralciato deve in qualche modo adeguarsi a un concetto di «normalità», che nel suo caso viene impedito dal fatto stesso dell’intralcio. Ne consegue che in questo tipo di modello, in tutte le sue varie forme, rimane presente, per quanto lo si possa negare, una sorta d’imperativo alla «normalizzazione» come ideale che l’individuo disabilitato deve perseguire, attraverso un superamento dell’intralcio in virtù d’interventi medici che dovrebbero condurre quell’individuo a vivere una vita il più possibile «normale», il che significa una vita che ricada entro l’intervallo di valori definiti normali dall’imperativo dell’abilità<sup>357</sup>.

In questa direzione sembra andare il concetto di ‘accomodamento ragionevole’ la cui definizione è stata fornita dalla *Convenzione O.N.U. sul diritto alle Persone con Disabilità* dove si può leggere che l’accomodamento ragionevole “indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l’esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali”<sup>358</sup>.

Questo modello riscuote diverse adesioni e risulta socialmente funzionale e moralmente accettabile se posto in contrapposizione con il modello medico-individuale. Nella sua forma attuale risulta però fondato sulla concezione bio-psico-sociale della ‘disabilità’ che vede l’*impairment* come ‘menomazione’ “sulla quale è necessario

---

<sup>355</sup> Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit.

<sup>356</sup> T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it. *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit., p. 115.

<sup>357</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., pp. 49-50.

<sup>358</sup> Art. 2, Convenzione O.N.U. sul diritto alle Persone con disabilità

intervenire sulla base del sapere medico attualmente disponibile e della sua autorità [...] [in] una rinnovata riconduzione all'imperativo dell'abilità, che viene soltanto mascherato dal riferimento a una «natura relazionale» della disabilitazione, perché essa continua a riproporre il radicamento dell'intralcio in una realtà totalmente indipendente da qualsiasi giudizio di valore culturale, in quanto mero dato di fatto biologico”<sup>359</sup>.

#### **1.2.4 Cultural Model**

Il *Cultural Model*, infine, cerca di comprendere il modello culturale che sta alla base della visione di disabilità, sull'immagine stereotipata che la cultura dominante ha e perpetua della disabilità<sup>360</sup>. T. Shakespeare, ponendosi ancora una volta in posizione critica ma apprezzando questo modello, afferma che “gli studi culturali sulla disabilità sono un ottimo esempio di quella «svolta culturale», ovvero il modo in cui gli studiosi di scienze sociali e culturali si sono interessati al linguaggio negli anni Settanta e al discorso negli anni Ottanta. Il grande lato positivo degli studi culturali sulla disabilità è che non esplorano solo le relazioni sociali materiali, ma anche l'immaginario culturale”<sup>361</sup>.

Questo modello si differenzia dagli altri in quanto pone al centro della propria riflessione le relazioni che intercorrono, all'interno di un determinato contesto politico-sociale, tra disabilità e abilità, tra normalità e a-normalità non limitandosi quindi a compiere una giustapposizione tra le parole in senso antinomico. Ciò impone un modo di pensare capace di cogliere la complessità del costrutto della disabilità in relazione ad alcuni elementi emergenti come la condizione esistenziale delle persone con disabilità, le tecniche e tecnologie a servizio della disabilità e la responsabilità collettiva e sociale della disabilità. Così il significato di disabilità si situa nel senso stesso delle parole utilizzate per parlarne, nelle informazioni e nella comunicazione ad essa correlate. Il modello culturale incentra la propria riflessione critica sull'analisi e l'utilizzo del

---

<sup>359</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 51.

<sup>360</sup> Cfr. D.T. Mitchell, S.L. Snyder, *Narrative prosthesis. Disability and the dependencies of discourse*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2000.

<sup>361</sup> Cfr. T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit., p. 76.

linguaggio inteso come culturalmente determinato in quanto prodotto della stessa cultura<sup>362</sup>.

Uno degli aspetti positivi maggiormente rilevanti è “l’allontanamento della disabilità dal corpo menomato”<sup>363</sup>. La disabilità diventa qualcosa che riguarda la cultura, il discorso, i significati, l’uso delle parole, non l’anormalità<sup>364</sup>. Potrebbe essere anche vista come una vera e propria strategia di autoaffermazione e autodefinizione che allontana le persone con disabilità dalle definizioni dominanti<sup>365</sup>.

Il modello culturale individua diverse definizioni e visioni di disabilità come stigmatizzanti, liminali e interstiziali, abbracciando il costrutto di stigma così come sviluppato da E. Goffman nel 1963<sup>366</sup>. L’autore individua diverse tipologie di stigma “al primo posto stanno le deformazioni fisiche; al secondo gli aspetti criticabili del carattere che vengono percepiti come mancanza di volontà, passioni sfrenate o innaturali, credenze malefiche e dogmatiche, disonestà. Tali aspetti sono dedotti, per esempio, dalla conoscenza di malattie mentali, condanne penali, uso abituale di stupefacenti, alcolismo, omosessualità, disoccupazione, tentativi di suicidio e comportamenti politico-radicali. Infine, ci sono gli stigmi tribali della razza, della nazione, della religione”<sup>367</sup>.

Ne è un esempio la percezione identitaria delle persone con disabilità in relazione agli sforzi che queste compiono per essere considerate o compiere determinate imprese come le persone normali. La tensione verso la normalità e il tentativo di normalizzazione sono azioni stigmatizzanti per cui l’individuo acquisisce identità in relazione agli atti normali che riesce a compiere. R.F. Murphy nel 1987<sup>368</sup> ha sottolineato il fatto che la disabilità funge da specchio in quanto riflesso simbolico delle categorie dominanti, ovvero le persone con disabilità servono ai non disabili per potersi

---

<sup>362</sup> Cfr. L.J. Davis, *Normalità, potere e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, cit.

<sup>363</sup> D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit., p. 109.

<sup>364</sup> Cfr. Ivi; F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit.; T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it. *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit.

<sup>365</sup> Cfr. D. T. Mitchell, S. L. Snyder, *Minority Model: from liberal to neoliberal futures of disability*, in N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (a cura di), *Routledge Handbook of Disability Studies*, cit., pp. 42-50.

<sup>366</sup> Cfr. E. Goffman, *Stigma, L'identità negata*, Ombre Corte, Verona, 2003.

<sup>367</sup> Ivi, p. 14.

<sup>368</sup> Cfr. R.F. Murphy, *Il silenzio del corpo. Antologia della disabilità*, cit.

definire come normali<sup>369</sup>, termine che per E. Goffman si utilizza per le persone che “non si discostano per qualche caratteristica negativa dai comportamenti che, nel caso specifico, ci aspettiamo da loro”<sup>370</sup>. Così in Nord America l’individuo ideale dovrebbe possedere tutte le qualità che E. Goffman ci fornisce in una descrizione “si può dire che ci sia un solo tipo di uomo che non deve mai arrossire: è il giovane, sposato, bianco, abitante nei centri urbani, proveniente dagli Stati del Nord, eterosessuale, protestante, padre con istruzione universitaria, un buon impiego, una bella carnagione, giusto peso e altezza e dedito a vari sport”<sup>371</sup>.

Questo approccio ci consente di decostruire i fondamenti culturali che ci permettono di “nominare qualcosa come «disabilità» da parte di qualcuno che si autodefinisce non solo come «non disabile», ma proprio come «abile», stabilendo così la «norma» prescrittiva a partire dalla quale giudicare l’adeguatezza dei corpi atipici che si discostano da quella norma”<sup>372</sup>. Implicitamente viene sottolineato il ruolo e l’importanza delle persone non-disabilite in quanto sono quest’ultime a definire, all’interno del processo culturale, i significati di termini come ‘abile’ e ‘disabile’ che veicolano valori di appartenenza ad una maggioranza o ad una minoranza. Questo consente di recuperare la possibilità di incidere culturalmente su quella maggioranza che il modello sociale forte vedeva esclusa, il mondo dei non-disabili.

Questa apertura culturale ci consente di esplorare gli atteggiamenti dei non-disabili ed i significati che sottendono l’essere abile, di ricercare le motivazioni dell’esclusione e della stigmatizzazione dell’essere disabile andando oltre la sola ricerca degli effetti e delle responsabilità del lungo processo di disabilitazione a danno delle persone con disabilità.

A questo proposito T. Shakespeare ritiene che il disagio provato dai non-disabili per quegli aspetti della corporeità che rende i corpi ‘corpi-disabili’ abbia fatto considerare quest’ultimi come capro espiatorio<sup>373</sup>, mentre D. Goodley pensa che “le persone disabili diventano oggetti di proiezione nella divisione psicoanalitica di

---

<sup>369</sup> Cfr. R. G. Thomson, *Extraordinary bodies. Figuring physical disability in American culture and literature*, Columbia University Press, New York, 2017.

<sup>370</sup> Cfr. E. Goffman, *Stigma, L’identità negata*, cit., p. 15.

<sup>371</sup> Ivi, p. 159.

<sup>372</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 28.

<sup>373</sup> Cfr. T. Shakespeare, *Cultural representations of disabled people. Dustbins for disavowal?*, in «Disability and Society», vol.9, 3, 1994, pp. 283-299.

buono/cattivo, abile/inabile, io integro/frammentato”<sup>374</sup>. L’esistenza delle persone con disabilità risulta anche funzionare come conferma di abilità per le persone non-disabili in quanto “un sistema che obbliga ad avere un corpo abile pretende ripetutamente che le persone con disabilità incarnino per gli altri una risposta affermativa alla tacita domanda: «Sì ma, alla fine, non preferiresti essere più simile a me?»”<sup>375</sup>.

È in questa prospettiva che F. K. Campbell esplora i tratti dell’abilismo che definisce come: “una rete di credenze, processi e pratiche che producono un particolare tipo di personalità e di corpo (lo *standard* corporeo) che viene proiettato come perfetto, tipico della specie e dunque essenziale e pienamente umano”<sup>376</sup> e propone di studiare non tanto la disabilità ma lo stesso abilismo, ovvero “la produzione del corpo abile come parte di una lotta per l’ordine, il desiderio di creare l’ordine da un presunto disordine, un tentativo fiacco ma spesso convincente di sostenere le cosiddette ontologie ottimali”<sup>377</sup>.

Alcuni studiosi ritengono però che il solo uso di un linguaggio differente non serva a modificare le concezioni, “le connotazioni negative non risiedono nelle parole ma nella mente. Le connotazioni negative sono unite alle parole per via di come la gente pensa alla disabilità; perciò, senza cambiare le abitudini di pensiero, la gente userà parole nuove così come prima usava quelle vecchie”<sup>378</sup>.

### *Critical Disability Studies*

È a partire da questi quattro modelli degli studi sui *Disability Studies* che intorno agli anni Duemila si sviluppano i *Critical Disability Studies* che hanno approfondito, tramite un processo di riflessione auto-critica, alcune questioni derivanti dalla visione dei *Disability Studies*, interrogandosi su quali potessero essere le ricadute pratiche, se il contributo apportato fosse davvero utile, se le loro riflessioni fossero basate su una salda

---

<sup>374</sup> D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit., p. 97.

<sup>375</sup> R. McRuer, *Crip Theory: Cultural signs of queerness and disability*, New York University Press, New York, 2006, p. 9.

<sup>376</sup> F. K. Campbell, *Contours of Ableism: the production of disability and abledness*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2009, p. 5.

<sup>377</sup> Ivi, p. 197.

<sup>378</sup> H. Reinders, *Receiving the Gift of Friendship: Profound disability, theological anthropology, and ethics*, William B. Erdmans, Grand Rapids, MI, 2008, p. 46.

fondatezza teorica, se fosse possibile ricercare un'evidenza empirica e sulla relazione tra sapere accademico e pratica propria dell'attivismo delle persone con disabilità<sup>379</sup>.

Questa tipologia di approccio ha aperto nuove frontiere nello studio dei *Disability Studies* a cui corrispondono nuove piste di ricerca che D. Goodley identifica come approcci post-ortodossi, individuando quattro nuove prospettive: *CRIP Studies*, *Global South Studies*, *Critical Studies of ableism* e *Dis/ability Studies*<sup>380</sup>.

### *CRIP Studies*

La riflessione critica sui confini della normalità ha creato un terreno fertile dove sono nate alleanze di cui una delle espressioni più significative è oggi la *CRIP Theory* che vede in dialogo e ascolto reciproco la *Queer Theory*, la *Gender Theory*, la *Critical Race Theory* e i *CRIP Studies* nei *Critical Disability Studies*. Operazione singolare compiuta da queste specifiche teorie è stata quella di riappropriarsi e di risignificare alcuni epiteti utilizzati in senso aggressivo, negativo, dispregiativo e stigmatizzante come *queer*<sup>381</sup> per donne e uomini omosessuali e *crip*<sup>382</sup> per le persone con disabilità. Questi approcci teorici si sono dovuti confrontare criticamente con i processi culturali, politici e sociali che stanno alla base della gerarchia dei corpi presente nella società occidentale: il genere, la bianchezza, l'abilità, l'età, la classe sociale e l'orientamento sessuale. La società tende infatti ad attribuire valore ad una persona in relazione alla sua collocazione all'interno di queste categorie<sup>383</sup>.

Le aspettative verso le capacità delle persone con disabilità sono così basse che molti si sorprendono nell'apprendere che possono fare cose ordinarie come: lavorare, eccellere a scuola, fare shopping, guidare o utilizzare i mezzi pubblici. Questa visione si

---

<sup>379</sup> Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit.

<sup>380</sup> Cfr. D. Goodley, *Dis/ability studies*, Routledge, London, 2014; R. Mallett, K. Runswick-Cole, *Approaching Disability. Critical Issues and Perspectives*, Routledge, Abingdon, 2014; D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit.

<sup>381</sup> Che può essere tradotto in italiano con la parola 'frocio'.

<sup>382</sup> È la forma abbreviata e informale della parola *cripple*, 'storpio'.

<sup>383</sup> Cfr. R. McRuer, *Crip theory*, New York University Press, New York, 2006; A. Kafer, *Feminist, Queer, Crip*, Indiana University Press, Bloomington, Indiana, 2013; D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, cit.; G. Vadalà, *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit.

è spinta fino al cosiddetto *super-crip*<sup>384</sup>, una persona con disabilità “molto attiva che, ad esempio, si mantiene in forma prendendo parte a sport faticosi e, sfruttando il proprio talento, supera la propria disabilità”<sup>385</sup>.

### *Global South Studies*

In considerazione del fatto che il rapporto mondiale sulla disabilità del 2011 ci dice che nel mondo ci sono un miliardo di persone con disabilità e che queste si trovano per la maggior parte nell'emisfero sud del nostro pianeta<sup>386</sup>, i *Global South Studies* risultano essere particolarmente significativi. Uno dei limiti riscontrati da questo filone di studi risiede nel fatto che gli studi fondamentali sono stati condotti finora solo in una certa parte del pianeta ed espressi in lingua inglese, prefigurando il rischio di scivolare verso un nuovo imperialismo. La società risulta essere creata da e per le persone bianche e abili, ovvero da e per quelli che potrebbero essere considerati cittadini ideali e questi studi si interrogano su come decostruire la desiderabilità delle caratteristiche categoriali che costituiscono le condizioni di un individuo ideale<sup>387</sup>.

Come ricorda S. D'Alessio, la povertà caratterizza la vita di molte persone disabili, spesso tra le più povere in vari Paesi del mondo<sup>388</sup>. La povertà è quindi da intendersi non soltanto in termini economici ma anche come una forma di limitazione alla partecipazione sociale<sup>389</sup>, come assenza di pari opportunità, di possibilità di scegliere e decidere cosa fare della propria vita, una povertà che deriva non tanto dalle qualità intrinseche della persona ma da una condizione di dipendenza in cui le persone disabili e altri gruppi sociali oppressi sono costrette a vivere<sup>390</sup>.

---

<sup>384</sup> Letteralmente ‘super-storpio’.

<sup>385</sup> G. Vadalà, *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, cit., p. 139.

<sup>386</sup> World Health Organisation, *World Report on Disability*, WHO, Geneva, Switzerland, 2011.

<sup>387</sup> Cfr. S. Grech, K Soldatic (a cura di), *Disability in the Global South*, Springer International Publishing, Switzerland, 2016.

<sup>388</sup> Cfr. G. Griffo, *Le persone con disabilità e lo sradicamento della povertà nel mondo*, intervento alla Seconda Assemblea dell'ONU dei Giovani, Terni, 9 settembre 2005. La voce delle persone con disabilità alla Seconda Assemblea dell'ONU dei Giovani a Terni, tramite le parole di Giampiero Griffo, appartenente a DPI (Disabled Peoples' International) Italia, FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e CND (Consiglio Nazionale sulla Disabilità)

<sup>389</sup> Cfr. G. Griffo, *Le persone con disabilità e lo sradicamento della povertà nel mondo*, cit.

<sup>390</sup> Cfr. S. D'Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit.



### *Critical Studies of Ableism*

La visione dei *Critical Studies of Ableism* si fonda sul principio di disabilitazione per cui le persone con disabilità sarebbero di fatto disabilite dalla società e di conseguenza escluse dalla comunità, dai servizi e dalle pratiche professionali perché non possono raggiungere gli *standard* della società abile, ovvero la normalità. In questo particolare filone si fa spesso riferimento a persone con disabilità che, nonostante la loro condizione, riescono a compiere imprese ritenute appartenenti alla sfera della normalità o che addirittura riescono a farle meglio delle persone normali. Viene considerato il tentativo di andare oltre la disabilità che resta comunque visibile ma che permette di spingere il pensiero lontano dalla disabilità<sup>391</sup>.

### *Dis/ability Studies*

I *Dis/ability Studies*, infine, si concentrano sullo studio del costrutto di abilità in quanto ritengono che la disabilità di per sé non esista, essendo linguisticamente e discorsivamente ricondotta solo alla negazione e alla mancanza di abilità<sup>392</sup>. Questa particolare visione viene immediatamente rappresentata dall'apposizione di uno *slash* tra il prefisso '*dis*', utilizzato per indicare la mancanza di ciò che viene espresso dalla parola a cui viene fatto precedere, e il sostantivo '*ability*'<sup>393</sup>.

Questi approfondimenti ci consegnano una rinnovata visione della diversità, delineano un nuovo rapporto non più dell'individualità ma della soggettività come diversità. In questa prospettiva la ricerca della normalità e la tensione verso la norma impedirebbero di fatto la diversità e quindi la stessa soggettività<sup>394</sup>. Questo nuovo paradigma risulta essere in antitesi con quello della "speciale normalità"<sup>395</sup> in quanto in questa visione si fa riferimento ad una normalità all'interno della quale sia lecito incontrare la diversità come speciale forma della normalità stessa. Invece, nel

---

<sup>391</sup> Cfr. Ivi

<sup>392</sup> Cfr. F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit.; F. Monceri, *disabilitazione e potere: presupposti, implicazioni, strategie*, in D. Goodley et al, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, cit., pp. 27-43.

<sup>393</sup> Cfr. Ivi

<sup>394</sup> Cfr. L. J. Davis, *Normalità, potere e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, cit., pp. 41-64.

<sup>395</sup> Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento, 2015.

paradigma che potremmo definire della ‘normale diversità’, è la diversità a diventare normale. È in relazione a questa visione che ci si interroga su cosa sia la normalità<sup>396</sup> e in questo contesto fa riflettere l’operazione compiuta da Musiskie, una persona con autismo che nel 1998 affida ad un sito la definizione di tipo diagnostico di neurotipicità dove la “sindrome neurotipica è un disturbo neurobiologico caratterizzato da preoccupazioni sociali, manie di superiorità e l’ossessione per la conformità”<sup>397</sup>.

### 1.2.5 Disability Studies Italy

L’approccio italiano si distingue nel contesto internazionale per essere principalmente rivolto all’ambito educativo che ci vede in posizione più avanzata rispetto ai *Disability Studies in Education*<sup>398</sup> proprio in virtù del processo di evoluzione in ottica inclusiva compiuto dalla scuola nel nostro Paese<sup>399</sup>. Infatti, l’approccio dei *Disability Studies in Education* vede concentrare il proprio dibattito sul superamento dell’ottica specialistica e quindi delle scuole speciali come forma di esclusione<sup>400</sup> anche là dove sono collocate all’interno di scuole ordinarie. Questo *escamotage* viene infatti adottato da alcuni Paesi nel tentativo di dare una risposta positiva al Rapporto di ricerca sull’integrazione dei disabili in Europa<sup>401</sup> che contiene l’indicazione precisa di compiere modifiche dei sistemi di istruzione in quegli stati che non hanno politiche educative inclusive, facendo inoltre emergere la non comparabilità di dati a livello internazionale in relazione a diverse concezioni categoriali tra Paesi in mancanza di un quadro di riferimento univoco<sup>402</sup>.

---

<sup>396</sup> Cfr. R. Medeghini *Introduzione*, in R. Medeghini, *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, cit., pp. 11-38.

<sup>397</sup> <http://erikengdahl.se/autism/isnt/index.html> cons. 26/05/2016. All’interno del sito possiamo ritrovare la definizione in lingua originale “Neurotypical syndrome is a neurobiological disorder characterized by preoccupation with social concerns, delusions of superiority, and obsession with conformity”.

<sup>398</sup> Uno specifico ambito di studi afferente ai *Disability Studies*, si veda, S. D’Alessio, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, cit.

<sup>399</sup> Cfr. R. Medeghini, S. D’Alessio, G. Vadalà, *Disability studies e inclusione*, in R. Medeghini, et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit., pp. 191-227.

<sup>400</sup> Cfr. S. D’Alessio, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, cit.

<sup>401</sup> Cfr. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (a cura di), *Special needs education in Europe*, cit.

<sup>402</sup> Cfr. L. De Anna, A. Covelli, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli*

I *Disability Studies Italy* concentrano la propria riflessione intorno all'inclusione scolastica partendo proprio dal concetto di inclusione stesso che per lungo tempo è stato considerato come un sinonimo di integrazione. Così, a differenza dell'integrazione, il costrutto dell'inclusione “non pone l'accento sugli alunni con disabilità ma su come questi ultimi vengano resi disabili da strutture, organizzazioni e metodologie deficitarie, incapaci cioè di fornire una risposta adeguata alla diversità della popolazione”<sup>403</sup>. Con questa rinnovata visione sono i contesti, i meccanismi, i sistemi a dover essere modificati e non più semplicemente adattati per favorire la presenza di un alunno con disabilità. Siamo di fronte alla necessità di una totale metamorfosi che mette allo scoperto il nodo centrale della questione, ovvero l'idea di scuola che vogliamo: se destinata alla normalità, all'interno della quale si agisce in relazione alla norma e dove l'alunno con disabilità necessariamente non partecipa ad azioni di misurazione della stessa ma comunque si accoglie adattando ciò che è possibile, oppure pensata, progettata, programmata, organizzata e gestita per la ‘normale diversità’, dove la disabilità non sarà altro che una tra tante diversità<sup>404</sup>.

È attorno a queste tematiche che si muove il gruppo GRIDS – Gruppo di Ricerca Inclusione e *Disability Studies*<sup>405</sup> all'interno del quale si annoverano vari ricercatori tra i quali ricordiamo R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà e E. Valtellina<sup>406</sup>. Il gruppo di ricerca raccoglie i propri lavori in pubblicazioni di volumi e nella rivista *Italian Journal of Disability Studies*<sup>407</sup>. È inoltre attivo, presso l'Università Roma Tre, il Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale e dei *Disability Studies* coordinato da F. Bocci.

Questi studiosi hanno dato vita ad un Convegno Internazionale dal titolo ‘*Disability Studies & Inclusive Education*’ svoltosi presso l'Università degli Studi Roma Tre il 30 e 31 maggio 2017 a cui hanno partecipato, oltre ai suddetti studiosi,

---

*organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, cit.

<sup>403</sup> S. D'alessio, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, cit., p.70.

<sup>404</sup> Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability studies e inclusione*, cit.

<sup>405</sup> <http://gridsitaly.net/>, cons. 05/06/2017.

<sup>406</sup> Al seguente link è possibile visionare una breve biografia degli autori <http://gridsitaly.net/chi-siamo/>, cons. 05/06/2017.

<sup>407</sup> <http://www.edizionianicia.it/store/content/category/13-italian-journal-of-disability-studies>, cons. 05/06/2017.

autori di fama internazionale come D. Goodley e il panorama italiano si è arricchito grazie alla presenza della filosofa F. Monceri.

Dobbiamo all'impegno di questi studiosi se anche nel nostro Paese è stato possibile avviare la divulgazione dei *Disability Studies*. I motivi di questa timida diffusione in Italia possono essere ricercati nel forte radicamento della cultura del paradigma medico-individuale, nell'influenza della visione assistenzialistica propria della lettura cattolica della disabilità e nell'influenza che i sistemi istituzionali hanno avuto in relazione al dibattito sulla disabilità<sup>408</sup>. Il nostro Paese inoltre, non è impegnato come gli altri dell'Unione a superare le logiche di separazione dei percorsi educativi in quanto solo lo 0.96% dei bambini con disabilità frequenta contesti educativi speciali<sup>409</sup>. L'EADSNE – *European Agency for Development in Special Needs Education* ci consegna un quadro dettagliato aggiornato in cui emerge che, in relazione all'educazione inclusiva, non esiste una scelta culturale e politica unidirezionale tra i paesi membri dell'Unione, ma permangono tre distinti approcci che vedono gli alunni con disabilità frequentare scuole ordinarie in contesti inclusivi, speciali in scuole ordinarie e speciali in scuole speciali. L'Agenzia, tramite il proprio rapporto, stimola i paesi membri verso l'adozione di sistemi scolastici inclusivi e fornisce una serie di dati che mettono ben in luce le differenti *policy* e la diversa distribuzione degli alunni con disabilità all'interno delle diverse tipologie di scuole individuate. In Svezia tutti gli alunni con disabilità frequentano contesti speciali in scuole speciali mentre in Germania si scende al 78.7%; in Francia si registra un'ulteriore leggera flessione fino al 74.7% di cui il 78.9% in contesti speciali posti in scuole ordinarie; nel Regno Unito i contesti speciali si attestano al 50.7% di cui il 15.2% posti in scuole ordinarie e dobbiamo scendere nella classifica fino alla Finlandia per poter incontrare un dato che scenda ulteriormente fino al 45.5% di cui il 69.9% in scuole ordinarie<sup>410</sup>. Così, se l'approccio dei *Disability Studies in Education* risulta essere nel Regno Unito e in altri Paesi europei propulsore del superamento delle logiche di separazione, necessariamente gli studi dei *Disability Studies Italy* risultano diretti verso altri ambiti di approfondimento

---

<sup>408</sup> Cfr. R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, cit.

<sup>409</sup> Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, 2012.

<sup>410</sup> Dati elaborati in relazione al rapporto European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, cit.

e, in questa particolare fase, risultano essere da stimolo e guida per una riflessione critica sui linguaggi, sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche che, nel nostro Paese, stentano a diventare inclusive. Se infatti la normativa vede il nostro paese detentore di una propria via all'inclusione scolastica, le persone con disabilità vengono ancora viste attraverso la lente del *deficit* che rischia di sostituirsi alla messa a fuoco del soggetto come persona. In questa fase quindi i *Disability Studies Italy* sono il motore pulsante dell'inclusione vista come un processo e non un fine<sup>411</sup> e la loro disseminazione può fungere da stimolo per innescare riflessioni critiche sull'educazione inclusiva e sul concetto di inclusione in generale.

L'approccio critico all'educazione inclusiva e l'impegno degli esponenti dei *Disability Studies Italy* ci forniscono una definizione sintetica di inclusione che, secondo R. Medeghini

si rivolge a tutte le differenze senza che queste siano definite da categorie e da criteri deficitari; critica l'egemonia del modello biomedico individuale; tende a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, istituzionale e educativa; richiede un cambiamento del sistema culturale e sociale esistente per permettere la partecipazione attiva e piena di tutti; contrasta i processi di omogeneizzazione, creando le condizioni per la libera scelta ed espressione di tutti; richiede contesti in grado di rispondere alle differenze di tutti, eliminando le barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali disabilitanti; richiede inoltre di superare l'egemonia di un linguaggio abilista e normativo, restituendo la voce al pensiero delle persone con disabilità e alle loro azioni; colloca la sua riflessione e il suo processo di analisi anche all'interno dei giochi di potere e delle politiche<sup>412</sup>.

Questa definizione ci fornisce tutti gli elementi per poter analizzare la realtà dell'inclusione, con particolare riferimento a quella scolastica, attraverso uno sguardo critico. R. Medeghini, S. D'Alessio e G. Vadalà rintracciano le origini dell'uso del termine 'inclusione' in Italia agli inizi di questo secolo, usato come sinonimo del termine 'integrazione' e con l'intento di espandere la platea a cui si rivolge, passando dai soli alunni con disabilità alla categoria più ampia dei bisogni educativi speciali<sup>413</sup>. Gli stessi autori ricordano che, dopo un iniziale interessamento verso questo nuovo termine, si preferisce ritornare all'uso, tutto italiano, di 'integrazione' fin quando, a poco a poco, si giunge ad un uso sinonimico dei due termini e a quella che viene

---

<sup>411</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2011.

<sup>412</sup> R. Medeghini, *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*, cit., p. 220.

<sup>413</sup> Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability Studies e inclusione*, cit.

definita ‘convivenza forzata’<sup>414</sup>. Recentemente il termine ‘inclusione’ sembra aver preso il sopravvento su quello di ‘integrazione’ senza però una reale corrispondenza con il suo significato<sup>415</sup> e, mentre di solito si utilizza questo termine senza attribuirgli il giusto significato, R. Medeghini, che molto si è interrogato sul suo reale significato, giunge addirittura a sostenere la necessità del superamento dell’uso del termine stesso<sup>416</sup>.

Gli esponenti dei *Disability Studies Italy* si interrogano, riflettono e mettono in discussione il sistema ritenendo che, riferendosi alle riflessioni di R. Slee e J. Allan<sup>417</sup>, “la questione dell’oggi è che cosa facciamo per mettere in crisi e superare la cultura e le pratiche costruite sulla norma da cui si generano le categorizzazioni e la dissimulazione dell’esclusione. Uscire dall’inclusione significa distaccarsi dall’ambiguità delle definizioni e dei suoi significati per orientarsi a un pensiero sistemico, a scelte e prassi culturali, politiche, educative e didattiche in grado di affermarla”<sup>418</sup>.

Dopo aver riflettuto sullo sviluppo dell’educazione inclusiva, nel capitolo successivo, vedremo come la gestione della scuola necessiti di un’autonomia e una *Leadship* intenzionalmente dirette verso l’inclusione.

---

<sup>414</sup> Cfr. Ivi.; R. Medeghini, *Uscire dall’inclusione? L’inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*, cit.

<sup>415</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>416</sup> Cfr. R. Medeghini, *Uscire dall’inclusione? L’inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*, cit., p. 224.

<sup>417</sup> Cfr. R. Slee, J. Allan, *Excluding the Included. A Recognition of Inclusive Education. International Studio*, in «Sociology of Education», 11(2), 2001, pp. 173-191.

<sup>418</sup> Ivi, p. 224.



## 2 Verso la gestione inclusiva della scuola: autonomia scolastica e *Leadership* per l'inclusione

Le esperienze di questi ultimi anni sembrano suggerire orientamenti o, in ogni caso, attese da parte del mondo della scuola, riconducibili a due categorie utili all'analisi di contesti organizzativi: quella degli 'elementi pilota', cioè degli elementi, soggetti, risorse e processi, che pilotano e orientano il cambiamento e delle 'leve', cioè degli strumenti, delle azioni, delle strategie che si considerano prioritari per la realizzazione del cambiamento<sup>419</sup>.

In questa visione l'autonomia scolastica appare fornire nuovi 'elementi pilota' e nuove 'leve' per promuovere il cambiamento delle istituzioni scolastiche e la figura del dirigente scolastico acquisisce sicuramente una rilevanza strategica in questo processo.

P. Romei ritiene che, nel processo di cambiamento attraverso l'autonomia delle scuole, gli approcci e la cultura tradizionale da soli non bastino: questo perché l'autonomia riguarda principalmente la redistribuzione di compiti e poteri tra centro e periferia e ciò comporta per le scuole la necessità di disegnare assetti strutturali capaci di sostenere la propria azione progettuale. La dimensione interessata in prima battuta è quella organizzativa e gestionale e, se non si dispone di un apparato organizzativo gestito in modo adeguato, non solo non si progetta, ma non è nemmeno possibile produrre le idee e le ipotesi pedagogiche e didattiche sulle quali impostare percorsi formativi rinnovati<sup>420</sup>. D'altra parte, così come sostenuto dallo stesso autore, l'impresa scolastica è un'impresa collettiva che richiede pertanto un forte investimento sugli insegnanti, va conseguentemente riservata una specifica attenzione alla dimensione organizzativa e gestionale dell'azione collettiva se si vuole garantire ad essa affidabilità, sistematicità e nuove prospettive<sup>421</sup>. Per questo va superata l'idea di considerare tale dimensione come estranea alla professionalità docente. In particolare, gli insegnanti dovrebbero considerare la necessità dell'istituzione scolastica di poter disporre, per essere efficace, di una struttura capace di orientare e incorporare l'esperienza dei singoli, facendola diventare patrimonio e memoria istituzionale, base per un'identità

---

<sup>419</sup> Cfr. S. M. Hronec, *Segni vitali. Come utilizzare gli indicatori di prestazioni di qualità, tempo e costo per tracciare il futuro della vostra azienda*, Franco Angeli, Milano, 1995.

<sup>420</sup> Cfr. P. Romei, *L'organizzazione come trama*, Cedam, Padova, 2000.

<sup>421</sup> Cfr. Ivi.



unitaria che duri nel tempo; in particolare di una componente dirigenziale, imperniata non solo sul dirigente ma anche su ruoli intermedi, posti a coordinamento delle unità incaricate dei vari momenti dell'azione collettiva<sup>422</sup>.

Utilizzando ancora l'idea degli 'elementi pilota' e delle 'leve' nel nostro ambito d'interesse, ossia la ricerca di quali siano gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono un'istituzione scolastica inclusiva, e mantenendo saldo l'approccio dei *Disability Studies*, l'elemento pilota principe risulterà essere la stessa inclusione scolastica che guida e orienta il processo verso il perseguimento della qualità dell'inclusione stessa e le leve saranno le culture, le politiche e le pratiche che il contesto scolastico saprà considerare per la realizzazione dei cambiamenti necessari per imboccare la via che porta verso l'inclusione.

Fatta questa breve premessa, non resta che ricercare quali siano gli strumenti, le strategie, le normative e le teorie a cui un'istituzione scolastica, e *in primis* il suo dirigente, può far riferimento nel tentativo di attivare percorsi di cambiamento verso un'inclusione di qualità che interessi l'intera comunità scolastica.

## **2.1 Scenari europei: verso una scuola autonoma, inclusiva e di qualità**

Il 25 marzo 1957 viene istituita la CEE – Comunità Economica Europea – ad opera di sei nazioni (Belgio, Francia, Germania Ovest, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi) attraverso la sottoscrizione del Trattato di Roma a cui aderiscono, nel 1973, anche Danimarca, Irlanda e Regno Unito. Solo nel 1979 si costituisce il primo Parlamento europeo delle nazioni aderenti alla CEE, eletto a suffragio universale.

Nei successivi anni vi aderiscono Grecia (1981), Portogallo e Spagna (1986) e, dopo la caduta del muro di Berlino e la conseguente unificazione delle due 'Germanie', sono ormai dodici i paesi aderenti alla Comunità. Così, l'attuale Unione europea, nasce con la sottoscrizione del Trattato di Maastricht avvenuta il 7 febbraio 1992 da parte di questi stessi dodici paesi, sancendo la trasformazione della precedente struttura in quella che, in linea di massima, conosciamo ancora oggi. Negli anni assistiamo poi

---

<sup>422</sup> Cfr. Ivi.

all'ingresso nell'Unione di altre nazioni raggiungendo, con l'adesione della Croazia avvenuta nel 2013, i 28 Paesi, fino a registrare la prima fuoriuscita ad opera della Gran Bretagna, comunemente nota come *Brexit*<sup>423</sup>.

Con il passaggio dalla Comunità Economica Europea all'Unione europea vengono ridelineati i fondamenti dell'Unione come struttura sovranazionale: il mercato unico e l'unione economica, una politica estera unica e, infine, la costruzione di uno spazio comune caratterizzato dalla libertà, dalla sicurezza e dalla giustizia<sup>424</sup>.

In questo quadro di riferimento il Consiglio, il Parlamento e la Commissione sono le istituzioni dell'Unione europea che maggiormente adottano decisioni in materia di istruzione e formazione.

Il Consiglio europeo ha origine nel 1974 durante il vertice di Parigi. In quella sede, i Capi di Stato e di Governo decidono di riunirsi tre volte all'anno, come Consiglio europeo; attualmente è composto dai Capi di Stato e di Governo dei Paesi membri, dal suo presidente e dal presidente della Commissione. Il presidente è eletto a maggioranza qualificata per un mandato di due anni e mezzo, rinnovabile una volta. Il Consiglio europeo si riunisce due volte a semestre su convocazione del presidente, provvede al coordinamento delle politiche economiche degli Stati membri, dispone di un potere di decisione e conferisce alla Commissione, negli atti che esso adotta, le competenze di esecuzione<sup>425</sup>.

Il Parlamento europeo, la cui elezione avviene a suffragio universale da parte dei cittadini, rappresenta, secondo i trattati istitutivi, i popoli degli Stati membri. La prima elezione diretta avviene nel giugno del 1979 e da allora il Parlamento europeo viene rinnovato ogni cinque anni. A partire dalla legislatura 2004-2009 il numero dei parlamentari viene ridotto a 736, eletti in funzione della popolazione di ciascun Stato. Il Parlamento ha un potere di iniziativa legislativa, o meglio di pre-iniziativa, infatti, può chiedere alla Commissione di presentare proposte adeguate quando reputi necessaria l'adozione di un atto comunitario. Va sottolineato che la responsabilità della proposta è della Commissione e che pertanto l'iniziativa del Parlamento ha natura soprattutto

---

<sup>423</sup> Cfr. Ivi.

<sup>424</sup> Cfr. Ivi; D. Capperucci, *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2013.

<sup>425</sup> Cfr. Art. n. 202, *Trattato di Maastricht. Trattato sull'Unione Europea*, Gazzetta ufficiale n. C 191, del 29 luglio 1992.

politica<sup>426</sup>.

La Commissione è composta da persone che non sono legate a un vincolo di rappresentanza, ma portano nell'istituzione la propria esperienza professionale. È composta da un cittadino per ciascun Stato membro per un massimo di cinque anni. La nomina del Presidente e dei membri della Commissione è di competenza del Consiglio, nella composizione dei Capi di Stato e di Governo. La designazione definitiva del presidente spetta al Parlamento europeo. La Commissione è il motore della politica comunitaria, in quanto spetta ad essa presentare al Consiglio proposte e progetti di legge, ovvero il diritto di iniziativa. È inoltre la custode dei trattati, chiamata quindi a vigilare sul rispetto e sull'applicazione della legislazione comunitaria. La Commissione rappresenta la Comunità presso le organizzazioni internazionali, assicurando la negoziazione di accordi tra la Comunità e le organizzazioni internazionali o i Paesi terzi<sup>427</sup>.

Si deve quindi al Trattato di Maastricht una nuova organizzazione rispetto alla precedente Comunità Economica Europea. L'Unione europea persegue ora finalità generali e non più soltanto economiche come in passato, proponendosi di offrire ai suoi cittadini uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia senza frontiere interne e un mercato unico nel quale la concorrenza è libera e non falsata e di promuovere lo sviluppo sostenibile dell'Europa, basato sul progresso sociale e sul miglioramento della qualità dell'ambiente. Inoltre, il Trattato di Maastricht introduce un legame diretto tra l'UE e i cittadini dei Paesi membri: la cittadinanza dell'Unione europea è attribuita automaticamente a qualunque persona abbia la cittadinanza di uno degli Stati membri attraverso l'acquisizione di alcuni diritti fondamentali come: la libera circolazione e soggiorno nel territorio dell'Unione, l'esercizio dell'elettorato attivo e passivo per il Parlamento europeo, la possibilità di godere della tutela diplomatica da parte delle autorità di qualsiasi Stato membro, qualora ci si trovi in un Paese terzo in cui il proprio non è rappresentato, il diritto di petizione e di ricorso al difensore civico europeo<sup>428</sup>.

Con il Trattato di Maastricht del 1992, entrato in vigore l'anno successivo,

---

<sup>426</sup> Cfr. D. Capperucci, *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, cit.

<sup>427</sup> Cfr. Ivi.

<sup>428</sup> Cfr. P. Boccia, *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell'Unione Europea*, Anicia, Roma, 2017.

l'attenzione ai sistemi formativi dei paesi dell'Unione cresce gradualmente, tanto che la dimensione europea dell'istruzione interessa sempre più direttamente le scelte, le attività, gli scambi che coinvolgono molte istituzioni scolastiche. Si afferma che “la competenza in materia di insegnamento e di istruzione rimane, senza dubbio, in capo agli Stati membri che devono poter organizzare e disciplinare autonomamente il settore in questione”<sup>429</sup>. Così, l'Unione può intervenire nel campo dell'istruzione solo laddove ciò risulti indispensabile. Ad essa, infatti, spetta un ruolo di supporto e di conseguenza deve astenersi dall'intervenire in modi non rispondenti a quelli contemplati nei Trattati<sup>430</sup>.

Il principio di base è che ogni Stato membro è responsabile dell'istruzione e della formazione a livello nazionale e la Commissione europea collabora con i diversi Paesi per il conseguimento di obiettivi comuni. Il metodo di coordinamento aperto si sviluppa attraverso l'individuazione di indicatori, confronto tra buone prassi, indagini relative agli apprendimenti degli studenti, quadri di riferimento condivisi, etc.

Le libertà di movimento, dei capitali, delle merci, dei servizi e delle persone non può non avere profonde ripercussioni sui sistemi d'istruzione dei singoli Stati membri, anche se le politiche educative sono di competenza delle singole realtà nazionali<sup>431</sup>. In particolare, si afferma che “la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità e la sua azione specifica è intesa a: sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri; facilitare la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento”<sup>432</sup>.

La prospettiva affermata nel Trattato è quella di creare le condizioni per promuovere una diffusa e autentica cittadinanza europea che favorisca nei giovani la maturazione di una coscienza sovranazionale, attraverso il confronto con le varie culture.

Inoltre, si pone l'esigenza di valorizzare orientamenti e impegni che facciano

---

<sup>429</sup> Art. n. 149, *Trattato di Maastricht. Trattato sull'Unione Europea*, cit.

<sup>430</sup> Cfr. D. Capperucci, *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, cit.

<sup>431</sup> Cfr. Artt. n. 126, n. 127, n. 128, *Trattato di Maastricht. Trattato sull'Unione Europea*, cit.

<sup>432</sup> Artt. n. 126, *Trattato di Maastricht. Trattato sull'Unione Europea*, cit.

sentire a tutti, soprattutto ai giovani, l'appartenenza ai valori e ai principi del vecchio continente: la cosiddetta 'generazione Erasmus' è un esempio tangibile di questa visione che si afferma dopo Maastricht.

Non dobbiamo però dimenticare che l'obiettivo principale e più importante, stabilito con il Trattato di Maastricht, è la graduale introduzione dell'euro nei Paesi membri, facendo, nuovamente, emergere la vocazione squisitamente economica dell'Unione<sup>433</sup>.

Gli obiettivi fissati nel Trattato vengono ampiamente ripresi nel Libro verde, curato dalla Commissione europea dell'istruzione sulla dimensione europea dell'istruzione, pubblicato nel 1993<sup>434</sup> e nel Libro bianco di J. Delors<sup>435</sup>, dello stesso anno. In entrambi si sottolinea che lo sviluppo dell'istruzione e della formazione è una delle principali condizioni da promuovere per instaurare un nuovo modello di crescita centrato sull'occupazione<sup>436</sup>. A questi due testi, segue un altro Libro bianco, più conosciuto come 'Rapporto Cresson', dal nome del Presidente della Commissione<sup>437</sup>. In quest'ultimo testo si indicano ulteriori obiettivi che l'Unione deve perseguire, in particolare: innalzare il livello generale della preparazione dei giovani promuovendo una solida cultura generale; sostenere l'orientamento e la collaborazione tra scuola e impresa; evitare l'eccessiva rigidità dei percorsi formativi anche per prevenire la dispersione scolastica e lottare contro ogni forma di esclusione sociale<sup>438</sup>.

Nel 1996 viene diffuso un ulteriore contributo, elaborato da una Commissione presieduta dallo stesso J. Delors, che conferma l'importanza dell'educazione nel corso di tutta la vita, richiamando l'attenzione su quelli che vengono definiti i quattro pilastri dell'educazione: imparare a conoscere, a fare, a lavorare insieme, a essere<sup>439</sup>.

---

<sup>433</sup> Cfr. G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, cit.

<sup>434</sup> Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Libro verde, L'accesso dei consumatori alla giustizia e la risoluzione delle controversie in materia di consumo nell'ambito del mercato unico*, COM(93)576 def., Bruxelles, 16 novembre 1993.

<sup>435</sup> Cfr. CEE (a cura di), *Crescita, competitività, occupazione. Il libro bianco di Delors*, Il Saggiatore, Milano, 1994.

<sup>436</sup> Cfr. C. G. Anta, *Il rilancio dell'Europa. Il progetto di Jacques Delors*, Franco Angeli, Milano, 2004.

<sup>437</sup> Cfr. Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione, Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles - Lussemburgo, 1995.

<sup>438</sup> Cfr. Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione, Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, cit.; C. G. Anta, *Il rilancio dell'Europa. Il progetto di Jacques Delors*, cit.

<sup>439</sup> Cfr. J. Delors, *Nella educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della "commissione*

La Strategia di Lisbona 2010, documento predisposto dalla Commissione per l'incontro dei Capi di Stato e di Governo svoltosi a Lisbona il 23 e il 24 marzo 2000, sottolinea in particolare la necessità di recuperare lo svantaggio competitivo dell'Europa rispetto agli Stati Uniti, al Giappone e alle economie emergenti. Nel documento relativo alle Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo viene definito il “nuovo obiettivo strategico per l'Unione al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza”<sup>440</sup>.

Sempre nel documento vengono individuati due punti ritenuti fondamentali che rappresentano le nuove sfide della nostra società. Il primo riguarda quella che viene definita svolta epocale derivante dalla globalizzazione e da una nuova economia basata sulla conoscenza, il secondo si riferisce al rapido ritmo con cui il cambiamento opera nella nostra società. Il documento individua percorsi e opera scelte di campo fin dalla descrizione di questi due punti ritenuti fondamentale e sostiene che “l'Unione deve modellare tali cambiamenti in modo coerente con i propri valori e concetti di società, [...] [per] creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione”<sup>441</sup>.

È in questo contesto che diventa indirettamente prioritaria l'istruzione e la formazione dei cittadini europei, priorità che si trasforma essa stessa in consumo della conoscenza in quanto “può consentire un aumento del reddito, corrisponde ad una voce del bilancio personale, ad un investimento di tempo e di denaro in vista di un interesse. L'uomo contemporaneo reifica la formazione trasformandola in merce, in bene di consumo, che può essere barattato, tesaurizzato, accumulato, ecc. È la teoria del capitale umano”<sup>442</sup>.

Il ‘Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente’, pubblicato il 30 ottobre 2000, rappresenta una tappa fondamentale per attuare la Strategia di Lisbona, il cui scopo è quello di trasformare l'Europa, nel giro di un decennio, nell'economia

---

*internazionale per il Ventunesimo secolo*”, Armando Editore, Roma, 1997.

<sup>440</sup> Conclusioni Della Presidenza, Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, p. 1, reperibile al seguente link: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/lisbona2000.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf), cons. 31/05/2018.

<sup>441</sup> *Ibidem*.

<sup>442</sup> G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, cit., p. 33.

basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale e rispetto per l'ambiente<sup>443</sup>.

In questo disegno finalizzato a immaginare un'Europa come polo di eccellenza mondiale, l'istruzione dovrebbe giocare un ruolo fondamentale. Nel *Memorandum* viene infatti ridefinito il concetto di apprendimento e valorizzato in tre dimensioni costitutive: l'apprendimento formale, che si realizza nei sistemi scolastici; quello non formale, che si svolge al di fuori delle tradizionali strutture dell'istruzione e della formazione e porta al conseguimento di titoli riconosciuti e l'apprendimento informale che caratterizza lo stile di vita della persona, dei suoi interessi e delle sue propensioni.

Nel 2001, il Consiglio dell'UE adotta ulteriori tre macro-obiettivi da conseguire entro il 2010: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE; agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione; aprire i sistemi di istruzione e di formazione al resto del mondo.

La realizzazione di questi macro-obiettivi si fonda sul cosiddetto 'metodo del coordinamento aperto', che consiste nella condivisione degli obiettivi e nel loro perseguimento attraverso strumenti emulativi e non coercitivi quali: progetti pilota, raccolta e confronto delle buone pratiche, monitoraggio dei progressi, quest'ultimo da effettuarsi con l'ausilio di specifici livelli di riferimento, *benchmarks*<sup>444</sup>.

Nel 2002, durante il Consiglio d'Europa tenutosi a Barcellona, "vengono rilanciate le conclusioni di Lisbona e si decide che i sistemi d'istruzione e di formazione europei devono, entro il 2010, diventare punto di riferimento per la qualità a livello mondiale"<sup>445</sup> definendo un programma molto dettagliato per cinque livelli di riferimento e individuando, per ciascuno, specifici indicatori:

- abbandono scolastico prematuro – nell'UE si deve pervenire a una percentuale media non superiore al 10% di abbandoni scolastici prematuri;
- matematica, scienze e tecnologie – il totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie nell'UE deve aumentare almeno del 15% e, al contempo, diminuire lo squilibrio tra i sessi;

---

<sup>443</sup> Cfr. P. Boccia, *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell'Unione Europea*, cit.

<sup>444</sup> Cfr. A. Bori, *Dirigere la scuola guardando all'Europa*, in P. Crispiani (a cura di), *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma, 2010.

<sup>445</sup> P. Boccia, *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell'Unione Europea*, cit., p. 61.

- completamento del ciclo d'istruzione secondaria superiore – almeno l'85% della popolazione ventiduenne dell'UE deve avere completato un ciclo d'istruzione secondaria superiore;
- competenze di base – la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura deve diminuire nell'UE almeno del 20% rispetto al 2000;
- apprendimento lungo tutto l'arco della vita – il livello di partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita deve attestarsi nell'UE almeno al 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa (fascia di età compresa tra i 25 e 64 anni)<sup>446</sup>.

Quindi “i sistemi europei d'istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete”<sup>447</sup>.

Nel nostro ambito d'interesse sembra opportuno ricordare che i Ministri dell'istruzione individuano tre priorità ritenute strategiche per l'ottenimento dei risultati indicati nel programma, ovvero potenziare la qualità e l'efficacia dei sistemi formativi per tutti, salvaguardare l'accesso nei sistemi formativi a tutti e aprire i sistemi formativi al mondo esterno<sup>448</sup>.

Per quanto riguarda il nostro Paese, molti di questi livelli di riferimento non sono stati conseguiti: è migliorata leggermente la situazione degli iscritti nei corsi delle lauree scientifiche e anche il completamento dell'istruzione superiore si è leggermente innalzato; decisamente deludenti sono stati invece i dati circa l'abbandono scolastico, le competenze di base e l'apprendimento lungo l'arco della vita.

La Strategia Europa 2020 succede a quella approvata a Lisbona, ne condivide alcuni aspetti e propone un progetto globale per l'economia e la società europea. In vista di un ulteriore rafforzamento dell'integrazione tra gli Stati membri, la Commissione dell'Unione vota il 25 e 26 marzo 2010 la ‘Comunicazione «Europa 2020»’. In questo Documento si delinea una strategia per sostenere una crescita intelligente, inclusiva e

---

<sup>446</sup> Cfr. Risoluzione del Consiglio del 25 novembre 2003 di conclusioni su, *Lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività nella società dei saperi*, (2003/C 295/05).

<sup>447</sup> P. Boccia, *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell'Unione Europea*, cit., p. 59.

<sup>448</sup> Cfr. Risoluzione del Consiglio del 25 novembre 2003, cit.



sostenibile<sup>449</sup>: “Il fattore di stimolo di una crescita intelligente è lo sviluppo di un’economia che deve basarsi, attraverso la ricerca, sulla conoscenza e sull’innovazione continua. In un mondo in cui i prodotti e i processi si diversificano in funzione dell’innovazione, la conoscenza diventa fattore di ricchezza. Per tale motivo devono essere potenziate le opportunità e la coesione sociale, attraverso la valorizzazione dell’istruzione, della ricerca e dell’economia digitale”<sup>450</sup>.

Una crescita inclusiva deve essere capace di favorire un alto tasso di occupazione a cui corrisponda coesione sociale e una ripresa di legami solidaristici grazie al coinvolgimento di nuovi cittadini in grado di apportare nuove conoscenze e competenze, mentre una crescita sostenibile, in grado di coniugare sviluppo e rispetto dell’ecologia, rappresenta il fattore di un’economia competitiva, interconnessa ed ecocompatibile<sup>451</sup>.

I progressi di queste tre priorità saranno valutati sulla base di cinque traguardi, fissati dall’UE, che gli Stati membri dovranno tradurre in obiettivi nazionali:

- il 75% delle persone di età compresa tra i 20 e i 64 anni deve avere un lavoro;
- si devono innalzare al 3% del PIL i livelli di investimento pubblico e privato nella ricerca e nello sviluppo;
- si devono ridurre le emissioni di gas a effetto serra rispetto ai livelli del 1990 e portare al 20% la quota delle fonti di energia rinnovabili nel consumo finale;
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve avere una laurea o un diploma;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio povertà<sup>452</sup>.

La Strategia Europa 2020 viene ufficializzata dall’UE in occasione del Consiglio europeo dei Capi di Stato e di Governo del 17 giugno 2010. Ancora una volta all’ordine del giorno delle strategie dell’Unione per sostenere una crescita intelligente, inclusiva e sostenibile, vengono poste l’istruzione e la formazione ma, come rivela il primo

---

<sup>449</sup> Cfr. Commissione europea, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010, COM (2010) 2020.

<sup>450</sup> P. Boccia, *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell’Unione Europea*, cit., p. 73.

<sup>451</sup> Cfr. Ivi.

<sup>452</sup> Cfr. Commissione europea, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020.*, cit.

traguardo individuato, il tutto sembra essere ancora una volta sottomesso a logiche di mercato che dettano le linee di azione in termini di interventi sull'istruzione e formazione che devono sempre più fornire individui consoni, non tanto alla comprensione della complessità della società moderna, ma all'inserimento nel mercato del lavoro<sup>453</sup>. L'esigenza del cliente, in questo caso il mercato del lavoro, detta le regole per l'istruzione e la formazione del cittadino che, più saprà conformarsi a queste logiche, tanto più contribuirà al raggiungimento degli obiettivi europei in termini di risultato<sup>454</sup>. In questa prospettiva è difficile comprendere dove si possa collocare il limite tra livelli d'istruzione e formazione qualitativamente alti oppure funzionalmente efficaci.

Come rileva G. Allulli, la Strategia di Lisbona viene varata in un momento di grandi speranze per il rafforzamento del ruolo e della missione dell'UE, la Strategia Europa 2020 viene invece a cadere in un momento di stanchezza e ripensamento delle prospettive europee. I *benchmark* definiti a Lisbona sono stati raggiunti solo in minima parte e anche i progressi realizzati per quanto riguarda l'incremento dell'occupazione sono stati annullati dalla crisi economica internazionale<sup>455</sup>.

All'interno del nuovo quadro strategico per l'istruzione e la formazione per il 2020, vengono individuati cinque nuovi *benchmark*, tre di questi riprendono quelli precedentemente definiti, mentre due riguardano l'accesso all'istruzione pre-elementare e la percentuale dei laureati, per cui i nuovi obiettivi risultano così ridefiniti:

- almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbero partecipare all'istruzione nei servizi educativi 0-6 anni;
- la quota di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione dovrà essere inferiore al 10%;
- la quota dei giovani con scarse prestazioni in lettura, matematica e scienze non potrà superare il 15%;
- la quota delle persone tra i 30 e 34 anni con un titolo a livello terziario

---

<sup>453</sup> Cfr. G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, cit.

<sup>454</sup> Cfr. V. Codeluppi, *Il biocapitalismo. Verso lo sfruttamento integrale dei corpi, cervelli ed emozioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

<sup>455</sup> Cfr. G. Allulli, *Dalle Strategie di Lisbona a Europa 2020*, CNOS-FAP, Roma, 2010.

dovrebbe essere almeno il 40%;

- una media di almeno il 15% di adulti dovrà partecipare alla formazione permanente<sup>456</sup>.

Difficile dire quanto questi livelli di riferimento potranno essere raggiunti. L'attuale quadro politico ed economico dei Paesi dell'Unione e dell'Europa in generale non si rivela come uno dei più favorevoli.

È chiaro però che i governi dei vari Stati devono investire nell'educazione e nella formazione dei giovani, prendendosi cura di loro fin dalla più tenera età ma non va neppure dimenticato che

il dato economico contemporaneo dimostra che non c'è una relazione precisa tra livello di istruzione di una popolazione e stabilità economica, ovvero che all'aumento dei tempi di formazione e alla diffusione dell'istruzione primaria e secondaria non corrisponde necessariamente un aumento del reddito individuale e un aumento della produttività nazionale; non è dimostrabile una relazione causale diretta tra forme di organizzazione scolastica orientate verso i principi del libero mercato e successo economico individuale e/o collettivo; la tradizionale suddivisione tra formazione professionale, tecnica, scientifica e umanistica non riesce più a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, a prescindere dalle modalità nelle quali tale partizione è strutturata; la formazione morale o valoriale sembra indifferente all'aumento dei tempi della qualità dell'istruzione<sup>457</sup>.

Da queste considerazioni emerge che la rinnovata attenzione verso i sistemi di istruzione e di formazione, ha, forse, lasciato in secondo piano questioni fondamentali individuando possibili soluzioni solo di natura tecnica e pratica, lasciando sullo sfondo, appunto, “un mutamento paradigmatico, concernente il modo stesso di vedere la formazione scolastica”<sup>458</sup> e la modalità con cui siamo preparati a comprendere una realtà che appare sempre più complessa, “ma la stessa comprensione della realtà è determinata dalla prospettiva in cui l'azione educativa si situa, ossia dal tipo di società e di cultura in cui l'individuo vive”<sup>459</sup> o per cui viene preparato.

Il processo di sviluppo dell'Unione europea ha progressivamente mutato il proprio sguardo verso i sistemi di istruzione e di formazione promuovendo politiche educative comuni rivolte ai Paesi aderenti. Lo scopo è il raggiungimento di un obiettivo

---

<sup>456</sup> Cfr. Commissione europea, Comunicazione della Commissione, Europa 2020, cit.

<sup>457</sup> G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, cit., p. 29.

<sup>458</sup> M. Baldacci, *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2006, p. 9.

<sup>459</sup> L. Trisciuzzi, *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa, 1995, p. 30.

strategico principale, ovvero aiutare l'Europa a diventare un'economia della conoscenza, competitiva e dinamica, capace di raggiungere una crescita economica che sia duratura, attraverso una scuola di qualità per tutti.

Questo quadro comune deve poi essere declinato da ciascun Paese membro seguendo indicazioni e raccomandazioni di indirizzo provenienti dalla Commissione europea; in particolare, fin dagli anni Novanta del Novecento, l'Unione europea, incoraggia nei Paesi membri l'adozione di "ogni forma d'iniziativa nazionale, diretta, da un lato, a deregolamentare i sistemi d'insegnamento, gestiti ancora centralmente, e, dall'altro, a riformare la scuola pubblica, introducendo modelli scolastici autonomi"<sup>460</sup>. Infatti, nella maggior parte dei sistemi scolastici dei Paesi dell'Unione, in occasione di ciascuna azione riformatrice, possono essere riscontrate linee comuni in relazione all'innalzamento dell'obbligo scolastico e formativo, al conferimento dell'autonomia alle singole istituzioni scolastiche, alla lotta alla dispersione scolastica, all'integrazione dei percorsi d'istruzione con quelli del sistema di formazione professionale, all'incremento del numero di cittadini europei in possesso di un diploma di scuola superiore<sup>461</sup>.

Così come possono essere individuate linee comuni in relazione alle scelte riformatrici dei singoli Paesi in risposta alle indicazioni fornite a livello dell'Unione, possiamo anche individuare alcune problematiche pedagogiche comuni, trasversali ai vari segmenti dell'istruzione e della formazione, sulle quali i Paesi membri si stanno interrogando e per la risoluzione delle quali stanno cercando risposte e fornendo indicazioni nei documenti comunitari<sup>462</sup>. La prima problematica riguarda proprio il nostro ambito d'interesse: l'inclusione, a cui sembra direttamente collegata un'altra problematica su cui i Paesi dell'Unione si stanno interrogando, ovvero, l'individualizzazione e la personalizzazione dell'insegnamento. Oltre a questi due aspetti problematici possiamo individuare quello relativo alla continuità e all'orientamento formativo, intesi come processo unitario di sviluppo di ogni singolo alunno.

Soffermandoci sugli aspetti problematici fin qui individuati non possiamo non

---

<sup>460</sup> P. Boccia, *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell'Unione Europea*, cit., p. 75.

<sup>461</sup> Cfr. Ivi.

<sup>462</sup> Cfr. G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, cit.

pensare che ciascuno di questi debba necessariamente, in un sistema complesso come quello scolastico, essere posto in relazione con ulteriori problematiche di carattere più generale come la progettazione d'istituto e la formazione del personale. Emergono quindi tratti comuni in relazione sia agli aspetti di natura ordinamentale sia a quelli di natura pedagogica.

### **2.1.1 Linee di sviluppo della gestione della scuola e della dirigenza scolastica in Italia**

Nell'ottica di garantire una formazione di elevata qualità per tutti, si succedono una serie di atti riformatori che interessano sia il riordino della Pubblica Amministrazione sia la riforma del sistema di istruzione e formazione nel tentativo, non sempre riuscito, di rendere le nostre istituzioni credibili in termini di efficacia, efficienza, economicità e trasparenza.

Il riordino della Pubblica Amministrazione riguarda il sistema di istruzione e formazione in diverse fasi a partire dagli inizi degli anni Novanta del secolo scorso.

Una prima fase si riferisce all'emanazione della Legge n. 241 del 7 agosto 1990<sup>463</sup> che introduce tra i doveri dell'amministrazione quelli della trasparenza, della partecipazione dell'utenza, della conclusione e motivazione degli atti amministrativi, sia come atti in sé sia come procedimenti. La Legge Delega 421/92<sup>464</sup> detta norme per la razionalizzazione e la riorganizzazione della Pubblica Amministrazione e il Decreto 29/93<sup>465</sup>, oltre ad essere finalizzato ad accrescere l'efficienza delle amministrazioni, avvia il processo di privatizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico impiego. Qualche tempo dopo, nel 1994, viene adottata la Carta dei Servizi in tutte le amministrazioni pubbliche<sup>466</sup>.

La seconda fase è caratterizzata dall'operato del Ministro Bassanini che, di fatto,

---

<sup>463</sup> *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*

<sup>464</sup> Legge del 23 ottobre 1992, n. 421, *Delega al Governo per la razionalizzazione e la revisione delle discipline in materia di sanità, di pubblico impiego, di previdenza e di finanza territoriale.*

<sup>465</sup> Decreto Legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, *Razionalizzazione della organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego, a norma dell'articolo 2 della legge 23 ottobre 1992, n. 421.*

<sup>466</sup> Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri 27 gennaio 1994, *Principi sull'erogazione dei servizi pubblici*, Pubblicata nella G.U. 22 febbraio 1994, n. 43.

trasforma la scuola consegnandole quell'autonomia giuridica, amministrativa, progettuale e didattica che ancora oggi la contraddistingue. Infatti, il processo di autonomia si avvia con l'art. 21 della Legge Delega n. 59/97<sup>467</sup>, mentre il sistema dei controlli nel comparto del pubblico impiego viene riordinato con il Decreto n. 286/99<sup>468</sup>.

La terza fase viene abitualmente definita, ancora una volta, in relazione al ministro che la promuove, in questo caso il Ministro Brunetta. Con la Legge Delega n. 15/2009<sup>469</sup> e con il D.lgs. n. 150/2009<sup>470</sup> vengono riformati gli ambiti della disciplina del rapporto di lavoro pubblico riservati alla contrattazione collettiva e le riserve di legge, viene riordinata l'Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni (ARAN), sono introdotti nella PA strumenti di valorizzazione del merito e di incentivazione della produttività e la riforma della dirigenza pubblica.

La quarta fase riguarda gli interventi del ministro Madia contenuti nella Legge n. 124/2015 di riforma della PA, che prevede al suo interno una delega al Governo, poi accantonata, su importanti aspetti che riguardano la dirigenza pubblica, la riorganizzazione dell'amministrazione statale centrale e periferica, la semplificazione dei procedimenti amministrativi, il Codice di giustizia contabile, la digitalizzazione della PA e la revisione del Codice digitale, la razionalizzazione e il controllo delle società partecipate, le norme per l'integrità e la trasparenza<sup>471</sup>.

---

<sup>467</sup> Legge 15 marzo 1997 n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997.

<sup>468</sup> Decreto Legislativo 30 luglio 1999, n. 286, *Riordino e potenziamento dei meccanismi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 193 del 18 agosto 1999.

<sup>469</sup> Legge 4 marzo 2009, n. 15, *Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 53 del 5 marzo 2009.

<sup>470</sup> Decreto Legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, *Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale del 31 ottobre 2009, n. 254 - Supplemento Ordinario n. 197.

<sup>471</sup> La Legge 124/2015, *Deleghe al Governo in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche*, meglio conosciuta come Legge Madia di Riforma della PA, è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 187 del 13 agosto 2015. Ad essa sono collegati una serie di decreti attuativi:

- D.lgs. 22 gennaio 2016, n. 10 - *Modifica e abrogazione di disposizioni di legge che prevedono l'adozione di provvedimenti non legislativi di attuazione, a norma dell'articolo 21 della Legge 7 agosto 2015, n. 124*;

La riforma che però segna di fatto il sistema scuola è il processo legato all'autonomia scolastica che ha il suo avvio sul piano giuridico con l'art. 21 della Legge n. 59/1997, meglio conosciuta come Legge Bassanini, per poi essere confermata con la successiva Legge Costituzionale n. 3/2001 che definisce l'autonomia scolastica come funzionale al conseguimento degli obiettivi del sistema di istruzione: autonomia non assoluta, quindi, ma funzionale. Il quadro è completato dal D.lgs. n. 112/1998 che definisce il conferimento di funzioni e compiti a Stato, Regioni ed Enti Locali, mentre alcune modifiche rilevanti vengono introdotte anche dalla Legge n. 107/2015.

Con l'avvento dell'autonomia e l'acquisizione della personalità giuridica, la scuola, pur conservando una natura pubblica, assume il carattere di ente, centro autonomo di imputazione di interessi, di rapporti giuridici, di posizioni giuridiche soggettive; contemporaneamente essa conserva la sua alterità sia in confronto a terzi sia allo Stato. In sostanza, la scuola autonoma svolge funzioni e persegue finalità di competenza dello Stato che mantiene il potere decisionale sugli ordinamenti, sui programmi, sugli aspetti organizzativi generali del sistema di istruzione. Nel contempo, pur essendo ente, essa conserva la sua caratteristica di organo dello Stato: opera come ente nell'ambito dell'autonomia amministrativa che le viene concessa, configurandosi come ente ausiliario dello Stato stesso. In questo senso, le istituzioni scolastiche

- 
- D.lgs. 25 maggio 2016, n. 97 - *Revisione e semplificazione delle disposizioni in materia di prevenzione della corruzione, pubblicità e trasparenza, correttivo della Legge 6 novembre 2012, n. 190 e del Decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33, ai sensi dell'articolo 7 della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche;*
  - D.lgs. 20 giugno 2016, n. 116 - *Modifiche all'articolo 55-quater del Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, ai sensi dell'articolo 17, comma 1, lettera s), della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di licenziamento disciplinare;*
  - D.lgs. 26 agosto 2016, n. 174 - *Codice di giustizia contabile, adottato ai sensi dell'articolo 20 della Legge 7 agosto 2015, n. 124;*
  - D.lgs. 26 agosto 2016, n. 179 - *Modifiche e integrazioni al Codice dell'amministrazione digitale, di cui al Decreto legislativo 7 marzo 2005, n. 82, ai sensi dell'articolo 1 della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche;*
  - D.lgs. 25 novembre 2016, n. 222 - *Individuazione di procedimenti oggetto di autorizzazione, segnalazione certificata di inizio di attività (SCIA), silenzio assenso e comunicazione e di definizione dei regimi amministrativi applicabili a determinate attività e procedimenti, ai sensi dell'articolo 5 della Legge 7 agosto 2015, n. 124;*
  - DPR 12 settembre 2016, n. 194 - *Regolamento recante norme per la semplificazione e l'accelerazione dei procedimenti amministrativi, a norma dell'articolo 4 della Legge 7 agosto 2015, n. 124;*
  - D.lgs. 25 maggio 2017, n. 74 - *Modifiche al Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, in attuazione dell'articolo 17, comma 1, lettera r), della Legge 7 agosto 2015, n. 124;*
  - D.lgs. 25 maggio 2017, n. 75 - *Modifiche e integrazioni al Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, ai sensi degli articoli 16, commi 1, lettera a), e 2, lettere b), c), d) ed e) e 17, comma 1, lettere a), c), e), f), g), h), l) m), n), o), q), r), s) e z), della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche.*

autonome, in quanto enti pubblici, sono destinatarie di tutti i principi e delle norme della Pubblica Amministrazione. Esse hanno, in altri termini, una doppia anima: sono enti autonomi e nello stesso tempo enti ausiliari dello Stato in quanto perseguono le sue finalità.

Le autonomie scolastiche sono espressione di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa. [...] L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà d'insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento<sup>472</sup>.

Le istituzioni scolastiche sono espressione di autonomia funzionale perché fanno riferimento agli interessi pubblici, d'istruzione e di formazione, sia dello Stato sia della comunità locale; fruiscono di forme di autogoverno, anche se sono prive di autonomia normativa (statutaria e regolamentare); erogano un servizio pubblico di natura tecnica e amministrativa<sup>473</sup>.

La *mission* dell'autonomia è chiara sin dall'inizio: l'autodeterminazione delle scuole nell'organizzare e gestire il servizio erogato, la flessibilità sul piano didattico e organizzativo sono finalizzate a creare le condizioni del successo formativo di ciascun alunno.

Volendo proporre una chiave di lettura del complesso quadro della normativa per le scuole autonome, possiamo affermare che il primo filone di norme riguarda il funzionamento stesso e si compone di due Regolamenti: il DPR n. 275/1999, Regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche e il DL n. 44/2001, Regolamento per la gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche, reso applicabile dal DPR n. 352/2001 a partire dal 2003.

Nel Regolamento per l'autonomia, particolarmente rilevanti sono l'art. 4, che definisce l'autonomia didattica, l'art. 5 quella organizzativa, l'art. 6 l'autonomia di ricerca e sperimentazione, mentre l'art. 8 detta indicazioni per il curriculum scolastico. Non meno rilevante è poi, il disposto dell'art. 3 che introduce nella scuola il Piano dell'Offerta Formativa. Su questo articolo interviene la Legge n. 107/2015 che, al

---

<sup>472</sup> Art. 1, D.P.R. n. 275/1999.

<sup>473</sup> Cfr. M. Falanga, *Elementi di diritto scolastico*, La Scuola, Brescia, 2013.



comma 14, sostituisce il disposto, prevedendo che: “Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano triennale dell’offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia”<sup>474</sup>.

Viene introdotto in questo modo il Piano Triennale dell’Offerta Formativa, il PTOF, con la dichiarata intenzione di voler favorire la piena realizzazione dell’autonomia consentendo alle istituzioni scolastiche spazi più ampi di progettualità su base triennale. In data 11 dicembre 2015 vengono diffusi gli orientamenti per la definizione di tale Piano, mentre la Nota del 7 gennaio 2016 fornisce indicazioni per la formazione del personale. Il PTOF dovrà essere pubblicato sul Portale Unico dei dati della scuola, istituito dal comma 136 dell’art. 1 della Legge n. 107/2015.

L’attuale fase si presenta delicata anche per un altro aspetto, quello della *governance* territoriale, per la quale sembrano aver definitivamente perso significato le prospettive federaliste e sussidiarie. Infatti, la riforma del Titolo V della Costituzione introduce nel sistema di istruzione il principio federalista, ampliando in modo significativo gli ambiti legislativi delle Regioni, pur in una prospettiva generale di federalismo solidale. In realtà, l’esito del Referendum del dicembre 2016 lascia in sospeso alcune questioni importantissime per la scuola, quale, ad esempio, quella delle province che, se da un lato non vengono soppresse definitivamente e continuano a mantenere responsabilità sugli edifici degli istituti scolastici del secondo ciclo dall’altro hanno però spazi di azione quasi nulli.

Il Regolamento n. 233/1998, confermando precedenti disposizioni, individua i parametri per il dimensionamento ottimale degli istituti autonomi in una popolazione scolastica compresa tra i 500 e i 900 alunni nel quinquennio, prevedendo anche una deroga sino a 300 alunni per le piccole isole, i comuni montani e le aree con specificità etniche e linguistiche i cui istituti comprensivi di materna, elementare e media possono mantenere comunque la propria autonomia.

Da questo momento in poi la scuola viene contraddistinta da continui atti

---

<sup>474</sup> Art. 1 comma 14, Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

riformatori che certamente non favoriscono una costruzione consapevole e stabile dell'autonomia e della sua gestione: il primo è quello del Ministro L. Berlinguer, la cui azione viene successivamente portata avanti dal suo successore al dicastero dell'istruzione Ministro T. De Mauro, con la Legge n. 30/2000<sup>475</sup> che propone una scuola di base unitaria, con un percorso di studi dai 3 ai 18 anni. L'impianto prevede invece una sostanziale conferma dell'esistente per la scuola dell'infanzia. La nuova configurazione della scuola di base prevede un unico ciclo d'istruzione composto da un settennio che dovrebbe sostituire la scuola elementare e media generando però quella che viene chiamata 'onda anomala' costituita dalla riduzione di un anno del percorso tradizionale<sup>476</sup>.

La proposta ha un forte impatto anche per la questione dell'unificazione del ruolo tra maestri e docenti della scuola media, ruoli storicamente sempre separati per orario di servizio e retribuzione mensile. L'operato del Ministro L. Berlinguer che già aveva causato un duro scontro con il personale della scuola a causa del cosiddetto 'concorstone', ovvero un primo tentativo di introdurre la valutazione del lavoro docente fa sì che, con il primo rimpasto di governo, egli venga sostituito dal Ministro T. De Mauro. Vale la pena, in questo contesto, ricordare che sono da attribuire a questo periodo alcuni contributi importanti per il sistema scolastico odierno. Il primo si riferisce alla definizione dei 'Contenuti essenziali per la formazione di base'<sup>477</sup>, il documento viene presentato alle scuole aprendo un'apposita area di discussione per un confronto sui contenuti dello stesso. Il secondo si riferisce all'estensione a tutto il territorio nazionale della possibilità di istituire Istituti Comprensivi, possibilità fino a quel momento limitata alle sole zone di montagna. "Questa nuova modalità organizzativa, oggi obbligatoria a seguito delle nuove norme sul dimensionamento, ha incontrato positivamente vari aspetti della vita scolastica: [...] aspetti organizzativi connessi al pieno avvio dell'autonomia scolastica; aspetti sui 'saperi' e sui nuovi interessi per la verticalità del curriculum; aspetti professionali riferiti all'emergere di una

---

<sup>475</sup> Legge 10 febbraio 2000, n. 30 (in GU 23 febbraio 2000, n. 44), *Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*.

<sup>476</sup> Cfr. D. Capperucci, M. Piccioli, *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, cit.

<sup>477</sup> Documento 20 marzo 1998

maggior articolazione della funzione docente<sup>478</sup>. Se questi primi due aspetti risultano storicamente interessanti ma ormai superati, il terzo intervento ridisegna il sistema della parità scolastica con l'emanazione della Legge n. 62/2001. Nel nostro ambito di interesse è necessario ricordare che con la Legge 20 gennaio 1999, il Ministro Berlinguer eleva l'obbligo d'istruzione a 10 anni determinando un ingresso massiccio degli alunni con disabilità anche nelle scuole secondarie di secondo grado con una specifica allocazione di risorse<sup>479</sup>.

Con il cambio di Governo al Ministero di Viale Trastevere a Roma giunge L. Brichetto Arnaboldi coniugata Moratti, cognome adottato abitualmente, che con la Legge n. 53/2003 e il Decreto n. 59/2004 di fatto profila l'attuale assetto del nostro sistema di istruzione azzerando gli interventi riformatori dei suoi predecessori. Il sistema scuola viene nuovamente articolato in una scuola dell'infanzia non obbligatoria di tre anni, un primo ciclo di istruzione suddiviso in cinque anni di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado e una scuola secondaria di secondo grado che vede un sistema di otto tipologie di liceo e un sistema della formazione professionale.

In questo contesto appare inopportuno approfondire l'intero intervento riformatore, vale però la pena soffermarsi su alcuni aspetti ritenuti più significativi. Viene introdotto il concetto di diritto/dovere all'istruzione e alla formazione sostituendo quello di obbligo scolastico, andando nell'opposta direzione rispetto a quanto fatto precedentemente<sup>480</sup>. Viene modificato l'assetto organizzativo del primo ciclo di istruzione cambiano anche la nomenclatura dei singoli segmenti scolastici, passando dalla scuola elementare a quella primaria e dalla scuola media a quella secondaria di primo grado. Con l'azione di riforma l'assetto organizzativo della scuola primaria risulta essere totalmente modificato sia in relazione alla struttura del curriculum che al modello orario. Viene individuata una quota oraria annuale per il curriculum obbligatorio, una quota oraria annuale da attivare su richiesta delle famiglie relativamente ad attività non curricolari e una quota oraria dedicata alla mensa e al dopo mensa. Questo nuovo assetto, pur mantenendo la possibilità di garantire la permanenza scolastica dei bambini per 40 ore settimanali, azzerava di fatto l'esperienza del modello di scuola a tempo

---

<sup>478</sup> D. Capperucci, M. Piccioli, *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, cit., p. 67.

<sup>479</sup> Cfr. Ivi.

<sup>480</sup> Cfr. Art. 2, comma 1, lettera c) della Legge n. 53/2003.

pieno<sup>481</sup> e quella dei cosiddetti moduli<sup>482</sup>. A questa diversa tipologia di organizzazione corrisponde ovviamente una diversa metodologia di attribuzione dell'organico docente alle scuole che interessa anche la scuola secondaria di primo grado, costringendola a rinunciare alle esperienze di tempo prolungato.

Così come L. Berlinguer aveva trovato resistenze da parte dei docenti per l'unificazione dei due gradi scolastici e del profilo di insegnante che vi avrebbe dovuto operare, la Ministra L. Moratti incontra le avversità non solo degli operatori della scuola ma anche delle famiglie che si riconoscono nei modelli di scuola precedenti, con particolare riferimento al tempo pieno<sup>483</sup>. Il mandato della Ministra è sicuramente caratterizzato da scelte impopolari, fortemente contrastate e inattuato, come l'individuazione di un insegnante all'interno di uno stesso *team* docente come referente privilegiato delle famiglie, l'insegnante *tutor*. In questo caso i dirigenti scolastici si trovano di fronte a Collegi Docenti molto attivi che propongono la votazione di documenti e delibere che rispondono allo *slogan* 'siamo tutti tutor'.

Si ritiene importante ricordare questo aspetto della riforma in quanto la sua attuazione avrebbe davvero minato quella contitolarità e quella corresponsabilità che riguarda tutti i docenti assegnati ad una stessa classe, compreso, ovviamente, l'insegnante di sostegno che si sarebbe davvero trovato in condizione di subalternità rispetto all'insegnante *tutor*, come, d'altronde, i colleghi non *tutor*. Inoltre, è stato possibile per le scuole contrastare tutto questo grazie all'uso degli spazi di autonomia che erano riconosciuti, facendo per la prima volta emergere, la potenza di questa nuova condizione gestionale<sup>484</sup>.

Le ultime tre importanti novità sono l'anticipo scolastico, ovvero la possibilità per le famiglie di iscrivere il proprio figlio alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria anticipatamente rispetto agli abituali tre e sei anni; l'introduzione delle Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati e il Portfolio degli alunni, peraltro mai realizzato, anche per gli interventi del garante della *privacy*<sup>485</sup>. Prima di procedere verso i successivi atti riformatori, Si ritiene opportuno sottolineare l'importanza

---

<sup>481</sup> Legge n. 820, 24 settembre 1971.

<sup>482</sup> Legge 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*.

<sup>483</sup> Cfr. D. Capperucci, M. Piccioli, *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, cit.

<sup>484</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>485</sup> Cfr. *Ibidem*.

dell'introduzione del concetto di personalizzazione che consente di superare quello di individualizzazione<sup>486</sup>.

Anche se di breve durata, il passaggio al dicastero di Viale Trastevere del Ministro G. Fioroni ci lascia un'eredità molto importante grazie alla pubblicazione nel 2007 delle Indicazioni per il curricolo, documento che propone un percorso unitario dai 3 ai 14 anni relativo quindi alla scuola dell'infanzia e a tutto il primo ciclo di istruzione. Il testo dedica molta importanza all'educazione alla cittadinanza e alla concezione di una scuola come ambiente di apprendimento. Il testo contiene una serie di proposte di varia natura; alcuni suggerimenti metodologici, la valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze degli alunni, l'attenzione alla diversità, l'importanza dell'esplorazione e della ricerca, l'apprendimento cooperativo e l'uso di percorsi di studio in forma laboratoriale.

A G. Fioroni fa seguito la Ministra M. Gelmini, che, anche in relazione alla Legge n. 133/2008 sui tagli lineari, interviene con i Decreti n. 81/2009 e n. 89/2009 riorganizzando la rete scolastica e rivedendo l'assetto organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, con la conferma dell'anticipo scolastico.

Altro documento importante è l'Atto di indirizzo di quello stesso anno, che avvia l'iter di armonizzazione delle Indicazioni in riferimento ai testi della L. Moratti e di G. Fioroni e di essenzializzazione del curricolo scolastico.

Infine, dopo che nel 2010 vengono pubblicati i Regolamenti per il riordino dell'istruzione secondaria e professionale e che nel 2012 il Ministro F. Profumo diffonde il testo armonizzato e essenzializzato delle Indicazioni nazionali, aggiornato nel febbraio 2018<sup>487</sup>, assistiamo all'intervento della Buona Scuola, che, se da un lato si pone come finalità la piena realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, dall'altro, pur non essendo sorretto da dichiarate scelte pedagogiche, porta vari cambiamenti in molti ambiti della nostra scuola.

Si tratta, in definitiva, di un lungo e complesso iter, i cui aspetti di maggior impatto per il nostro sistema di istruzione sono quelli relativi alla contrattualizzazione del personale della scuola, al riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, alla nuova struttura data all'intero sistema.

---

<sup>486</sup> Cfr. M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, cit.

<sup>487</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Documento del 22/02/2018

Anche l'istituto della dirigenza scolastica nasce e si afferma in questo quadro molto complesso che vede le tradizionali figure dei direttori didattici e dei presidi assumere il nuovo ruolo attraverso una serie di operazioni amministrative e formative. La prima è quella del dimensionamento delle istituzioni scolastiche, realizzata al fine di avere sul territorio scuole adeguate sul piano numerico e della complessità e per l'attribuzione dell'autonomia e della personalità giuridica che erano state inizialmente garantite anche alle piccole realtà diffuse nel territorio montano e nelle piccole isole con gli istituti comprensivi, scelta che oggi viene estesa come opportunità all'intero sistema italiano di istruzione.

La seconda riguarda direttamente gli stessi capi di istituto, chiamati, per poter ottenere la qualifica di dirigenti, a frequentare un corso di formazione definito con DM del 5 agosto 1998 della durata di 300 ore.

Infine, vi è la nomina dei capi di istituto con qualifica dirigenziale alle scuole a cui è riconosciuta l'autonomia e la personalità giuridica. Tali operazioni si svolgono in base al disposto della CM n. 193 del 3 agosto 2000.

L'autonomia scolastica ha il suo riconoscimento costituzionale il 18 ottobre 2001 con la Legge n. 3 di modifica del Titolo V, parte seconda, della Costituzione, approvata dal Parlamento l'8 marzo 2001 e confermata dal Referendum del 7 ottobre 2001.

È il D.lgs. n. 165/2001 a delineare compiutamente il profilo del dirigente scolastico, affidandogli la gestione unitaria della scuola e la sua rappresentanza legale, la promozione e il coordinamento delle attività, definendolo garante del diritto all'apprendimento e del successo formativo dei propri allievi, della partecipazione, delle scelte educative delle famiglie, responsabile della gestione delle risorse umane, finanziarie, strumentali e del loro utilizzo in termini di efficienza ed efficacia, della promozione della qualità della formazione. Viene così stabilito un significativo equilibrio tra le responsabilità, gli autonomi poteri di direzione, le scelte gestionali del dirigente e la sua *leadership* distribuita, il rapporto con gli organi collegiali e quello con il territorio, in una prospettiva di costruzione di una comunità professionale in grado di promuovere formazione.

Oggi, con la Legge sulla Buona Scuola, si punta molto su una riqualificazione professionale e operativa dei dirigenti, infatti, dopo un iniziale entusiasmo, tale figura sembra un po' 'sbiadirsi', anche per le progressive riduzioni degli investimenti sulla scuola e per la miriade di reggenze che sono state assegnate. La prospettiva delineata nella Legge n. 107/2015 sembra oggi andare nella direzione di un rafforzamento delle

funzioni dirigenziali nella *governance* della scuola. In realtà il documento affida un significativo potere ai dirigenti, individuandoli quali responsabili delle scelte didattiche, autori e realizzatori del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, che sembra scaturire da una loro volontà unilaterale, titolari del fondo per la premialità, con la potestà di chiamata diretta dei docenti nel proprio istituto. Di fronte a questa situazione e, relativamente alla figura del dirigente così come ridisegnata dalla L. 107/2015, F. Frabboni sostiene che, secondo il documento legislativo, la scuola ha bisogno di “un preside manager, una specie di Marchionne di periferia che fa e disfa, sceglie e rifiuta senza nessun criterio all'infuori del suo; ossia, senza nessuna graduatoria assume e valuta e dà gli aumenti ai docenti in base a un merito che lui stesso, sia pure coadiuvato con una commissione scelta da lui (!), ha attribuito”<sup>488</sup>.

Alla ridefinizione delle competenze del dirigente scolastico la L. 107/2015 dedica il comma 78 che recita:

Per dare piena attuazione all'autonomia scolastica e alla riorganizzazione del sistema di istruzione, il dirigente scolastico, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio, garantisce un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, nonché gli elementi comuni del sistema scolastico pubblico, assicurandone il buon andamento. A tale scopo, svolge compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio secondo quanto previsto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, nonché della valorizzazione delle risorse umane<sup>489</sup>.

Questo ci potrebbe far pensare che le scelte operate dalla legge nella ridefinizione dei compiti del dirigente siano caratterizzate da un forte richiamo alle specifiche competenze dei vari organismi deputati alla conduzione della scuola, in un quadro unitario nel quale il dirigente continua ad essere il garante del diritto allo studio, del conseguimento di *standard* adeguati di apprendimento, del buon funzionamento dell'istituzione scolastica.

Concentrandosi però sulle novità più rilevanti, introdotte dai commi 14, 79, 80 e 127, la sensazione che la L. 107/2015 abbia ridisegnato le competenze andando oltre a quanto esplicitamente dichiarato acquisisce nuova forza.

Il comma 14 sostituisce l'intero art. 3 del regolamento di cui al D.P.R. 8 marzo

---

<sup>488</sup> F. Frabboni, *Introduzione*, in F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Anicia, Roma, 2016, p. 13.

<sup>489</sup> Art. 1, comma 78, L. 107/2015.

1999, n. 275 e, oltre a sostituire il Piano dell'Offerta Formativa (POF) con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che corrisponde al nuovo art. 3, comma 1 del regolamento di cui al D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, introduce al nuovo art. 3, comma 4 del modificato regolamento di cui al D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 una nuova procedura di definizione dello stesso PTOF. Si prevede infatti che “Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d'istituto”<sup>490</sup> affidando così al dirigente scolastico la responsabilità di individuare gli indirizzi sia per le attività sia per le scelte di gestione e di amministrazione della scuola e, solo successivamente e in relazione alle scelte operate dal dirigente, entrano in gioco gli organi collegiali che fino a questo momento avevano avuto piena responsabilità di scelta.

I commi 79 e 80 introducono la cosiddetta chiamata diretta, prevedendo che il dirigente copra i posti dell'organico dell'autonomia, quelli comuni e di sostegno, effettuando direttamente, previo colloquio, nomine in base al PTOF, alle esperienze, alle competenze, al curriculum personale, ai docenti assegnati all'ambito territoriale in cui opera la scuola. Nello specifico il comma 79 prevede che “[...] il dirigente scolastico propone gli incarichi ai docenti di ruolo assegnati all'ambito territoriale di riferimento, prioritariamente sui posti comuni e di sostegno, vacanti e disponibili, al fine di garantire il regolare avvio delle lezioni, anche tenendo conto delle candidature presentate dai docenti medesimi [...]”<sup>491</sup>, e il comma 80 prevede che “Il dirigente scolastico formula la proposta di incarico in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa. L'incarico ha durata triennale, ed è rinnovato purché in coerenza con il piano dell'offerta formativa. Sono valorizzati il curriculum, le esperienze e le competenze professionali e possono essere svolti colloqui. La trasparenza e la pubblicità dei criteri adottati, degli incarichi conferiti e dei curricula dei docenti sono assicurate attraverso la pubblicazione nel sito internet dell'istituzione scolastica”<sup>492</sup>.

Specialmente nel primo anno di attuazione, questa diversa modalità di reclutamento del personale fa registrare eventi del tutto singolari, ma purtroppo resi

---

<sup>490</sup> Art. 3, comma 4 del regolamento di cui al D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 così come modificato dall'art. 1, comma 14 della L. 107/2015.

<sup>491</sup> Art. 1, comma 79, L. 107/2015.

<sup>492</sup> Art. 1, comma 80, L. 107/2015.



possibili, di richiesta di curricula con foto senza la specifica ‘del solo volto’, magari ritenuta necessaria per poter successivamente riconoscere il candidato, cosa tra l’altro praticata in altri paesi e non di per sé sconvolgente. Tutto questo provoca l’invio di foto di tutti i generi facendo esplodere i *social* che si interrogano se la mancata specifica sia una dimenticanza voluta di un dirigente per poter scegliere anche in relazione alla condizione fisica del candidato oppure se non sia un ‘titolo’ aggiuntivo che i candidati ritengono di possedere e ne richiedono il riconoscimento.

Il comma 127 assegna al dirigente scolastico il compito di premiare il merito dei docenti di ruolo prevedendo che “il dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti, [...] assegna annualmente al personale docente una somma del fondo di cui al comma 126 sulla base di motivata valutazione”<sup>493</sup>. Anche se viene attribuita al comitato di valutazione la responsabilità di individuare i criteri di attribuzione delle risorse economiche aggiuntive, in ultima analisi è comunque il dirigente scolastico che le assegna.

Appare interessante fare riferimento anche a quanto contenuto al comma 93 della L. 107/2015 dedicato alla valutazione dell’operato del dirigente scolastico perché vengono individuati interessanti criteri generali di valutazione che ci indicano quali siano le competenze che il MIUR ritiene indispensabili per il dirigente scolastico stesso.

La valutazione dei dirigenti scolastici è effettuata ai sensi dell’articolo 25, comma 1, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165. Nell’individuazione degli indicatori per la valutazione del dirigente scolastico si tiene conto del contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, e dei seguenti criteri generali:

- a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell’azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell’incarico triennale;
- b) valorizzazione dell’impegno e dei meriti professionali del personale dell’istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali;
- c) apprezzamento del proprio operato all’interno della comunità professionale e sociale;
- d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell’ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale;
- e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole<sup>494</sup>.

---

<sup>493</sup> Art. 1, comma 127, L. 107/2015.

<sup>494</sup> Art. 1, comma 93, L. 107/2015.

I recenti interventi ci stimolano a ricercare quale sia il quadro di riferimento normativo entro il quale si deve muovere il dirigente scolastico come primo e diretto responsabile della gestione e dell'organizzazione di una scuola ormai autonoma e con la successiva Tabella 2 cerchiamo di fornirne un prospetto.

<b>Quadro delle principali fonti normative del dirigente scolastico</b>	
<b>Provvedimento</b>	<b>Titolo</b>
Art. 21, Legge 15 marzo 1997, n. 59	Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.
DPR n. 233, 18 giugno 1998	Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59.
Decreto legislativo n. 59, 6 marzo 1998	Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, comma 16, della Legge 15 marzo 1997, n. 59.
DPR n. 275, 8 marzo 1999	Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della Legge 15 marzo 1997 n. 59.
Circolare ministeriale 3 agosto 2000, n. 193	Dirigenza scolastica – preposizione dei capi di istituto alle istituzioni scolastiche dotate di autonomia e della personalità giuridica a norma dell'articolo 21 della Legge 15/3/1997, n. 59.
Decreto interministeriale n. 44, 1 febbraio 2001	Regolamento concernente le «Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche».
Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165	Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.
Legge 28 marzo 2003, n. 53	Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.
Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59	Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53.
DPR 20 marzo 2009, n. 81	Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del

	D.lgs. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133.
DPR 20 marzo 2009, n. 89	Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del D.lgs. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133.
8 settembre 2009	Atto di indirizzo.
Legge 31 dicembre 2009, n. 196	Legge di contabilità e finanza pubblica.
DPR 15 marzo 2010, n. 87	Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del D.lgs. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133 (abrogato dall'anno scolastico 2022-2023).
DPR 15 marzo 2010, n. 88	Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del D.lgs. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133.
DPR 15 marzo 2010, n. 89	Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del D.lgs. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133.
D.lgs. 31 maggio 2011, n. 91	Disposizioni recanti attuazione dell'articolo 2 della Legge 31 dicembre 2009, n. 196, in materia di adeguamento e armonizzazione dei sistemi contabili.
Legge 7 aprile 2011, n. 39	Modifiche alla Legge 31 dicembre 2009, n. 196, conseguenti alle nuove regole adottate dall'Unione europea in materia di coordinamento delle politiche economiche degli Stati membri.
Decreto 16 novembre 2012, n. 254	Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.
Decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33	Riordino della disciplina riguardante gli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni da parte delle pubbliche amministrazioni.
DPR 28 marzo 2013, n. 80	Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
DPR 4 ottobre 2013, n. 132	Regolamento concernente le modalità di adozione del piano dei conti integrato delle amministrazioni pubbliche, ai sensi dell'articolo 4, comma 3, lettera a), del Decreto legislativo 31 maggio 2011, n. 91.

Legge 7 agosto 2015, n. 124	Deleghe al Governo in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche
Legge 13 luglio 2015, n. 107	Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
D.lgs. 25 maggio 2016, n. 97	Revisione e semplificazione delle disposizioni in materia di prevenzione della corruzione, pubblicità e trasparenza, correttivo della Legge 6 novembre 2012, n. 190 e del Decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33, ai sensi dell'articolo 7 della Legge n. 124 del 7 agosto 2015 in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche
D.lgs. 20 giugno 2016, n. 116	Modifiche all'art. 55-quater del Decreto legislativo 30 marzo 2001, ai sensi dell'articolo 17, comma 1, lettera s), della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di licenziamento disciplinare
Direttiva Ministeriale 28 giugno 2016, n. 25	Valutazione dei Dirigenti scolastici.
Decreto dipartimentale 21 settembre 2016	Linee guida per la valutazione dei Dirigenti scolastici
D.lgs. 26 agosto 2016, n. 179	Modifiche ed integrazioni al Codice dell'amministrazione digitale, di cui al decreto legislativo 7 marzo 2005, n. 82, ai sensi dell'articolo 1 della legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche.
D.lgs. 26 agosto 2016, n. 174	Codice di giustizia contabile, adottato ai sensi dell'articolo 20 della legge 7 agosto 2015, n. 124.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59	Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera b) della legge 13 luglio 2015, n. 107/2015.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60	Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61	Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
Decreto legislativo 13	Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo

aprile 2017, n. 62	ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 63	Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera f), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 64	Disciplina della scuola italiana all'estero, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera h), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65	Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66	Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
D.lgs. 25 maggio 2017, n. 74	Modifiche al decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, in attuazione dell'articolo 17, comma 1, lettera r), della legge 7 agosto 2015, n. 124.
D.lgs. 25 maggio 2017, n. 75	Modifiche e integrazioni al decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, ai sensi degli articoli 16, commi 1, lettera a), e 2, lettere b), c), d) ed e) e 17, comma 1, lettere a), c), e), f), g), h), l) m), n), o), q), r), s) e z), della legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche.
	Contratti collettivi nazionali.

Tabella 2- Quadro delle principali fonti normative del dirigente scolastico

Per concludere questa parte ci preme sottolineare che il profilo dirigenziale di tipo educativo che stiamo delineando deriva non solo dagli studi svolti sia in ambito internazionale che nazionale di cui faremo un rapido *excursus*, ma molto più semplicemente da una rete di norme che caratterizzano il nostro quadro giuridico<sup>495</sup>.

---

<sup>495</sup> DPR 8 marzo 1999, n. 275 – *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*; D.lgs. 30 marzo 2001 – *Norme generali sull'ordinamento del lavoro dei dipendenti delle amministrazioni pubbliche*; Legge 28 marzo 2003, n. 53 – *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale 8 settembre 2009, Atto di*

Nell'arco di un quindicennio della storia della scuola italiana viene confermata la stessa priorità: il compito della scuola autonoma è principalmente quello di garantire il diritto allo studio e le pari opportunità di successo formativo degli studenti. Nel quadro di una scuola dell'autonomia acquisisce particolare rilievo la funzione dirigenziale che si sviluppa entro una cornice che ripropone insistentemente la medesima istanza: la scuola deve costruire tutte le condizioni per la riuscita scolastica degli allievi all'interno di un quadro di riferimento fornito sia dagli studi sia dalle normative di riferimento.

### **2.1.2 Linee di sviluppo della gestione della scuola e della dirigenza scolastica in Catalogna**

La suddivisione territoriale spagnola in comunità autonome consente a ciascuna di queste di avere competenze in ambito educativo, in modo da poter generare proprie leggi e decreti che regolano in maniera specifica la selezione e la formazione per accedere al ruolo di dirigente scolastico, e in particolare sette comunità autonome hanno acquisito la piena concorrenza in materia di educazione e istruzione<sup>496</sup>. Di fatto esiste un modello dirigenziale comune però con importanti differenze tra le comunità autonome, specialmente nella formazione richiesta per svolgere il ruolo di dirigente scolastico<sup>497</sup>. Il quadro comune è rappresentato dalla *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*<sup>498</sup> che vede nella qualità del sistema

---

*indirizzo*; DPR 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento di riordino degli istituti professionali*; DPR 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento di riordino degli istituti tecnici*; DPR 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento di revisione dei licei*; Decreto 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*; DPR 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*; Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*; Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

<sup>496</sup> Fra le quali la Catalogna.

<sup>497</sup> Cfr. A. Gómez Delgado, *La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España*, in «Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado», 15, 2011, pp. 199-217; A. Montero, *El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo*, in «Revista de Educación», 347, 2008, pp. 275-298; A. Montero, *Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español*, in «Revista Española de Pedagogía», 247, 2010, pp. 417-435.

<sup>498</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del

educativo la possibilità di realizzare una scuola inclusiva, garante di pari opportunità e che renda effettiva la possibilità per ogni studente di sviluppare il suo massimo potenziale<sup>499</sup>. Interessante rilevare che la realizzazione di una scuola inclusiva è una finalità esplicitata e non sottesa.

Alcuni studi che hanno analizzato l'articolato della LOMCE evidenziano che all'interno del testo l'espressione '*liderazgo pedagógico*'<sup>500</sup> compare una sola volta mentre compare sedici volte la parola '*gestión*'<sup>501</sup> riferita alle specifiche competenze del dirigente scolastico<sup>502</sup>. Quanto rilevato viene considerato un segnale di forte ricentralizzazione del sistema scolastico che corrisponde ad un aumento delle competenze richieste al direttore in materia di controllo e valutazione del funzionamento generale del centro scolastico, a discapito di una competenza pedagogica ritenuta dagli studiosi maggiormente significativa proprio per la realizzazione di una scuola inclusiva<sup>503</sup>.

L'art. 132 della LOMCE individua diciassette competenze che il dirigente deve sviluppare nel contesto di una scuola autonoma, in particolare:

1. rappresentare il centro scolastico e la sua amministrazione al fine di far raggiungere al centro gli approcci, le aspirazioni e bisogni espressi dalla comunità educativa;
2. dirigere e coordinare tutte le attività del centro;
3. esercitare la direzione pedagogica, promuovere l'innovazione educativa e promuovere i piani per il raggiungimento degli obiettivi del progetto educativo del centro;
4. garantire il rispetto delle leggi e delle altre normative vigenti;
5. esercitare la guida di tutto il personale assegnato al centro;

---

Estado «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013 Referencia: BOE-A-2013-12886, reperibile in <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>, Cons. 22/09/2018.

<sup>499</sup> Cfr. Preámbulo, LOMCE.

<sup>500</sup> *Leadership* pedagogica.

<sup>501</sup> Gestione.

<sup>502</sup> Cfr. I. Cantón, *Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares*, in «Participación educativa», 3, 2013, pp. 165-173.

<sup>503</sup> Cfr. C. Barrios-Arós et al., *Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona*, in «Revista Iberoamericana de educación», 67.1, 2015, pp. 89-106.

6. incoraggiare la coesistenza nel centro, garantire la mediazione nella risoluzione di conflitti e imporre le misure disciplinari, nel rispetto della normativa vigente;
7. promuovere la collaborazione con le famiglie, con le istituzioni e con le organizzazioni che facilitino le relazioni del centro con il contesto territoriale, e promuovere un clima scolastico che favorisca lo studio e lo sviluppo di quelle azioni favorevoli a una formazione integrale nelle conoscenze e nei valori degli alunni e delle alunne;
8. promuovere le valutazioni interne del centro e collaborare nelle valutazioni esterne e nella valutazione del corpo docente;
9. convocare e presiedere gli atti accademici e le sessioni del centro scolastico e attuare gli accordi adottati, nell'ambito delle proprie competenze;
10. realizzare il reclutamento dei lavori, servizi e forniture, nonché autorizzare le spese in base al *budget* del centro, dare mandato ai pagamenti e validare le certificazioni e i documenti ufficiali del centro;
11. proporre all'Amministrazione Educativa la nomina e la rimozione di membri del gruppo dirigente, previa informazione preliminare agli organi previsti;
12. approvare i progetti e le norme prodotte dal centro;
13. approvare la programmazione generale annuale del centro;
14. decidere l'ammissione degli studenti;
15. approvare l'ottenimento di risorse complementari;
16. stabilire linee guida per la collaborazione, a fini educativi e culturali, con le Amministrazioni locali, con altri centri, entità e organismi;
17. ogni altra competenza che gli è stata affidata dall'Amministrazione educativa<sup>504</sup>.

L'incarico di dirigente è riservato al personale docente che abbia maturato cinque anni di servizio a tempo indeterminato, cinque anni di insegnamento nell'area disciplinare per la quale è prevista la selezione di personale, un anno di servizio dopo la

---

<sup>504</sup> Cfr. Art. 132, LOMCE.



pubblicazione del bando nell'ordine di scuola corrispondente alla disponibilità di posto e l'invio di un progetto di gestione dell'istituto scolastico con l'indicazione degli obiettivi da realizzare, le strategie di attuazione e la valutazione<sup>505</sup>. Il processo di selezione viene effettuato da una commissione al cui interno è rappresentata una percentuale del personale dell'istituto per il quale è bandita la selezione. Il docente selezionato, dopo una specifica formazione, viene nominato per quattro anni come dirigente di quello specifico istituto<sup>506</sup>.

Infatti, mentre in un recente passato la funzione dirigenziale veniva attribuita ad un docente tramite elezione da parte di una commissione parimenti rappresentativa del Consiglio Scolare e del corpo docente dell'istituto<sup>507</sup>, oggi si assiste ad una progressiva professionalizzazione di questa figura anche in Spagna<sup>508</sup> che inizia successivamente alla promulgazione della *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)* che prevede il primo concorso di merito per accedere alla professione dirigenziale. Detto processo viene successivamente confermato fino all'emanazione della LOMCE che modifica vari aspetti dei procedimenti per selezionare i dirigenti dei centri pubblici: i requisiti dei candidati, la loro formazione iniziale, la partecipazione della comunità educativa in questo processo<sup>509</sup>.

L'idea è quella che siano necessari dirigenti scolastici efficaci e efficienti che abbiano valori, competenza e formazione e contribuiscano al miglioramento del sistema educativo con l'esigenza di individuare meccanismi per valorizzare le competenze di chi si candida a dirigere e considerare criteri chiari che permettano di comprovarli oggettivamente<sup>510</sup>.

Con l'emanazione della LOMCE i nuovi processi di selezione si effettuano mediante un concorso di merito con due fasi: la valutazione di un progetto di direzione

---

<sup>505</sup> Cfr. P. Boccia, *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell'Unione europea*, cit.

<sup>506</sup> Cfr. Ivi; Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

<sup>507</sup> Cfr. G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, cit.

<sup>508</sup> Cfr. C. Barrios-Arós et al., *Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona*, cit.; C. Alvarez-Álvarez, E. Fernández-Gutiérrez, *La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE*, in «Revista de Educación de la Universidad de Granada», 24, 2017, pp. 137-183.

<sup>509</sup> Cfr. C. Alvarez-Álvarez, E. Fernández-Gutiérrez, *La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE*, cit.

<sup>510</sup> Cfr. Ivi.

e la valutazione dei meriti accademici e professionali<sup>511</sup>. Da uno studio effettuato emerge che, nel quadro europeo, la Spagna è l'unico paese che, ai fini della selezione del personale direttivo, richiede l'elaborazione di uno specifico progetto di direzione<sup>512</sup>.

La LOMCE fa anche un passo avanti verso la concessione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche che sembra concretizzarsi con l'aumento dei poteri del dirigente scolastico che acquisisce anche le competenze che prima appartenevano ad organismi di gestione partecipati in cui erano rappresentate le varie componenti del corpo docente e del personale<sup>513</sup>.

A seguito della promulgazione della LOMCE, le comunità autonome devono regolamentare il processo di selezione dei dirigenti con la possibilità di inserire specifiche condizioni e adeguare le normative in relazione all'autonomia scolastica.

Riguardo alla Comunità Autonoma della Catalogna, le funzioni del dirigente scolastico sono disciplinate dall'art. 142 della già citata LEC, pubblicata nel 2009 e quindi anticipatrice della LOMCE.

Al dirigente catalano vengono riconosciute funzioni di rappresentanza, di gestione, di organizzazione e funzionamento del centro, funzioni di *leader* pedagogico e di *leader* della comunità scolastica<sup>514</sup>. Alla funzione di *leader* pedagogico è interamente dedicato il comma 5 dello stesso articolo 142 in cui si prevede che spettino al dirigente scolastico

le funzioni di direzione e di *leadership* pedagogica seguenti:

1. formulare la proposta iniziale del progetto educativo e le modifiche e gli adattamenti successivi;
2. assicurare che sia approvato uno sviluppo e una definizione del curriculum coerente con il progetto educativo e garantirne il compimento;
3. assicurare l'applicazione della lettera di impegno educativo, del programma linguistico e dei piani di tutoraggio, coeducativi e di inclusione, e anche di tutti gli altri piani educativi del progetto educativo del centro, raccolti nel progetto di direzione;
4. garantire che il catalano sia la lingua veicolare dell'insegnamento, dell'amministrazione e della comunicazione nelle attività del centro [...];

---

<sup>511</sup> Cfr. LOMCE.

<sup>512</sup> Cfr. J. M. Valle López, C. A. Martínez Garrido, *La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada; De los modelos tradicionales a un "meta-modelo" supranacional?*, in «Revista Latinoamericana de Educación Comparada», 1.1, 2010, pp. 55-68.

<sup>513</sup> Cfr. A. Del Pozo Ortiz, C. Mata i Calvell, *L'autonomia i la direcció dels centres educatius a Catalunya (2009-2014)*, in «Anuari de l'Educació de les Illes Balears», 2015, 2015, pp. 393-443.

<sup>514</sup> Cfr. Art. 142, comma 3, LEC.

5. stabilire gli elementi organizzativi del centro individuati in relazione al progetto educativo;
6. proporre, d'accordo con il progetto educativo e il bilancio assegnato, una relazione sulle esigenze di posti di lavoro per la scuola;
7. sollecitare il livello superiore ad avviare i procedimenti di fornitura dei posti;
8. orientare, dirigere e supervisionare le attività del centro e dirigere l'applicazione della programmazione generale annuale;
9. spingere, d'accordo con gli indicatori di progresso, la valutazione del progetto educativo e, eventualmente, degli accordi di corresponsabilità;
10. partecipare alla valutazione dell'esercizio delle funzioni del personale docente e dell'altro personale destinato al centro, con l'osservazione, se necessario, della pratica docente in aula<sup>515</sup>.

Per completare il quadro della funzione direttiva in Catalogna e dell'autonomia dei centri scolastici è necessario fare riferimento anche ad altre fonti normative: il Decreto 102/2010 recante norme sull'autonomia dei centri scolastici, sulla valutazione dei processi e dei risultati<sup>516</sup>; il Decreto 155/2010 recante norme sulla direzione dei centri scolastici in cui si vincola il progetto educativo a indicatori di risultato e valutazione dello sviluppo della direzione<sup>517</sup>, il Decreto 39/2014 che, tra gli altri aspetti, concede più potere e più autonomia ai dirigenti nella scelta dei profili degli insegnanti che più si adattano al progetto del centro educativo<sup>518</sup>.

In particolare, il *Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent*<sup>519</sup> entra nel dettaglio di tutti quegli aspetti che compongono l'esercizio della funzione dirigenziale in centri autonomi.

È interessante rilevare che questo decreto prevede che l'esercizio della direzione “è soggetto al controllo sociale attraverso il consiglio scolastico del centro e al controllo accademico e amministrativo dell'amministrazione e si esercita nel contesto dell'autonomia dei centri”<sup>520</sup>. L'articolo prosegue conferendo alla funzione direttiva la

---

<sup>515</sup> Traduzione propria da art. 142, comma 5, LEC.

<sup>516</sup> Cfr. Generalitat de Catalunya, Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius. DOGC, 568, de 5 de octubre de 2010.

<sup>517</sup> Cfr. Generalitat de Catalunya, Decret 155/2010 de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, DOGC, 5753, de 11 novembre de 2010.

<sup>518</sup> Cfr. Generalitat de Catalunya, Decret 39/2014 dels procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents, DOGC, 6591, de 27 de marzo de 2014.

<sup>519</sup> Cfr. Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (DOGC núm. 5753 d'11.11.2010).

<sup>520</sup> Traduzione propria da art. 2, comma, 3, Decret 155/2010.

responsabilità del grado di assolvimento degli obiettivi contenuti nel progetto educativo del centro scolastico al quale, tra l'altro, il dirigente deve rendere conto<sup>521</sup>.

Nel seguente art. 3 vengono confermate le funzioni attribuite al dirigente scolastico anticipate dalla LEC, con particolare riferimento alle funzioni di rappresentanza, di direzione e *leadership* pedagogica, di *leadership* della comunità scolastica, di organizzazione, di funzionamento e gestione del centro e capo del personale<sup>522</sup>.

Il decreto, stabilite le funzioni previste per l'esercizio della direzione scolastica, per ciascuna di queste dedica un articolo specifico che declina ulteriormente dette funzioni<sup>523</sup>.

Il processo di autonomia dei centri scolastici in Catalogna ha invece inizio anticipatamente, rispetto al territorio nazionale, con l'emanazione della LEC del 2009 che sostanzia l'autonomia in tre specifici ambiti: organizzativo, pedagogico e di gestione delle risorse umane e materiali<sup>524</sup>. Questa autonomia appare rinforzata dalla nuova *leadership* che coinvolge tutta la comunità educativa e dal nuovo processo di valutazione del sistema educativo che riguarda, principalmente, la valutazione dei centri, del corpo docente e della direzione<sup>525</sup>.

Questo nuovo paradigma di autonomia dei centri educativi catalani ha come principale obiettivo il miglioramento dei risultati degli alunni e viene ampliato attraverso l'approvazione di ulteriori provvedimenti normativi<sup>526</sup>.

L'idea di autonomia perseguita nel territorio catalano si riferisce "alla capacità di autogoverno dei centri educativi che richiede un'*équipe* direttiva con possibilità di decisione e azione, con il supporto della comunità educativa e dell'amministrazione

---

<sup>521</sup> Cfr. Art. 2, Decret 155/2010.

<sup>522</sup> Cfr. Art. 3, Decret 155/2010.

<sup>523</sup> Cfr. Art. 5, 6, 7, 8, 9 e 10, Decret 155/2010.

<sup>524</sup> Cfr. Art. 90, comma 1, LEC.

<sup>525</sup> Cfr. A. del Pozo Ortiz, C. Mata i Calvell, *L'autonomia i la direcció dels centres educatius a Catalunya (2009-2014)*, cit.

<sup>526</sup> Cfr. Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC núm. 5686 de 5.8.2010); Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (DOGC núm. 5753 d'11.11.2010), i, finalment, Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents (DOGC núm. 6591 de 27.3.2014).

centrale. L'autonomia implica dunque la possibilità di agire con ampio margine di libertà in tutte le decisioni che interessano il centro»<sup>527</sup>.

Quello che emerge leggendo il testo della LEC è un'autonomia concepita come capacità di prendere decisioni in relazione a criteri condivisi all'interno del centro e non viene limitata alle sole azioni di natura gestionale e amministrativa, per cui è forte la necessità di rinforzare la partecipazione di tutto il personale in modo che contribuisca al processo decisionale.

Il complesso della normativa sull'autonomia prevede che questa sia definita da ciascun centro attraverso la predisposizione di alcuni documenti: il progetto educativo, le norme d'organizzazione e funzionamento del centro, il progetto di direzione e la programmazione generale annuale. Ciascuno di questi documenti deve essere sviluppato nei tre ambiti in cui si sostanzia l'autonomia: pedagogico, organizzativo e gestionale.

- Il progetto educativo definisce i principi, i valori, gli obiettivi, le priorità e i criteri educativi in ambito dell'autonomia pedagogica, di quella organizzativa e gestionale.
- Le norme d'organizzazione e funzionamento del centro contengono i criteri e i processi pedagogici, i criteri organizzativi e gli accordi di gestione.
- Il progetto di direzione organizza lo sviluppo e l'applicazione del progetto educativo per il periodo del mandato e comprende i vari aspetti dell'ambito dell'autonomia, pedagogico, organizzativo e gestionale.
- La programmazione generale annuale raccoglie tutti gli aspetti relativi all'organizzazione e al funzionamento del centro in un determinato anno scolastico e contiene i progetti, il curriculum, le norme e tutti i piani d'attuazione accordati e approvati, ciascuno considerato negli aspetti pedagogici, organizzativi e gestionali<sup>528</sup>.

Quello che maggiormente caratterizza un centro autonomo dagli altri è la sua identità contenuta nel progetto educativo, alla cui redazione partecipa l'intera comunità educativa con la guida di un'*équipe* direttiva che deve abbandonare l'idea di occuparsi

---

<sup>527</sup> Traduzione propria da A. del Pozo Ortiz, C. Mata i Calvell, *L'autonomia i la direcció dels centres educatius a Catalunya (2009-2014)*, cit. p. 397.

<sup>528</sup> Cfr. LEC.

della sola gestione del centro e convertirsi in uno strumento al servizio della qualità educativa basata sui processi di miglioramento<sup>529</sup>.

Va inoltre sottolineato che nel testo della LEC non incontriamo mai un riferimento all'autonomia del dirigente scolastico o dell'*équipe* direttiva ma, l'autonomia, è riferita sempre al centro scolastico<sup>530</sup>. Infatti, è riconosciuta l'autonomia diretta al dirigente scolastico solo per quelle competenze non attribuite direttamente al centro scolastico, a una funzione o ad un organismo specifico<sup>531</sup>.

Tutte le volte che la legge si riferisce all'autonomia del dirigente, questa va intesa come libertà di opzione che gli permette di scegliere tra diverse soluzioni tra tutte quelle valide. Vale a dire che l'autonomia del direttore si converte in un margine di discrezionalità tecnica nelle sue azioni e anche nella capacità decisionale di risolvere determinate situazioni di sua competenza<sup>532</sup>.

## 2.2 Organizzare e gestire le scuole verso il miglioramento

L'autonomia gestionale e organizzativa delle istituzioni scolastiche e del dirigente che opera in esse, deve fare i conti con una realtà complessa.

P. Romei sottolinea che la complessità coincide con la scoperta dei limiti delle capacità umane, in quanto essa si colloca nell'intersezione tra il sistema osservato e il sistema osservante, mettendo così in evidenza che non esiste una sola complessità ma molteplici, come non c'è una sola via ma molti modi di stare dentro le diverse situazioni in cui essa si manifesta. Questa idea di complessità comporta la necessità di rinunciare al tentativo di trovare regole e soluzioni definitive e sempre valide e rimanda a una ricerca continua di ipotesi di lettura della realtà, di interpretazioni e di azioni<sup>533</sup>.

Per muoversi nella complessità, suggerisce lo stesso P. Romei, occorre un approccio metodologico utile a tracciare coordinate capaci di indicare linee operative e azioni praticabili. In questo senso, egli ipotizza un 'metodo della complessità',

---

<sup>529</sup> Cfr. Ivi.

<sup>530</sup> Cfr. LEC.

<sup>531</sup> Cfr. Art. 142, comma 8, LEC.

<sup>532</sup> Cfr. A. del Pozo Ortiz, C. Mata i Calvell, *L'autonomia i la direcció dels centres educatius a Catalunya (2009-2014)*, cit.

<sup>533</sup> Cfr. P. Romei, *L'organizzazione come trama*, cit.

incentrato su quattro parole chiave: rappresentazione, selezione, convenzione, sperimentazione.

- Rappresentazione – non essendo possibile conoscere compiutamente la realtà, è necessario tracciare delle linee che consentano di rappresentarla, delimitando dei contorni che ci permettano di distanziarci quel tanto che basta per ipotizzare azioni possibili.
- Selezione – la realtà non può essere compresa per intero; occorre, pertanto, fare scelte e delimitare campi di intervento, selezionando, a seconda dei contesti in cui operiamo, le priorità sulle quali riteniamo più opportuno intervenire.
- Convenzione – non esistono formule preconfezionate che possano supportare le nostre decisioni. Si tratta di adottare convenzioni che siano condivise e dichiarate.
- Sperimentazione – le relazioni tra le ipotesi e i risultati attesi non sono deterministiche, ma congetturali; vanno pertanto verificate sul campo, mettendo in atto gli interventi ritenuti più efficaci<sup>534</sup>.

Seguendo ancora il pensiero dell'autore, l'organizzazione è una risposta alla complessità, in quanto è regolata da norme, vincoli, risorse, umane e materiali, atte a governare situazioni che presuppongono atteggiamenti critici e apertura mentale<sup>535</sup>.

La parola 'organizzazione' deriva dal termine greco 'organon' che significa strumento. Tutta la storia sociale, economica e tecnologica dell'uomo è la storia dei suoi strumenti. Ogni epoca è caratterizzata da strumenti specifici, siano essi istituzionali, produttivi o scientifici. Non esiste gruppo sociale che non si doti di strumenti per il perseguimento dei suoi scopi. In definitiva non esiste gruppo sociale che non sia caratterizzato da un'organizzazione specifica. Laddove esiste un sistema sociale o economico che persegue determinati scopi, di fatto esiste sempre anche una configurazione organizzativa<sup>536</sup>.

Nella storia del Novecento si contrappongono diverse idee di organizzazione. La costruzione sistematica di una teoria organizzativa si può collocare all'inizio del XX secolo con l'apporto della 'Scuola classica', rappresentata da F. Taylor, alle prese con la riorganizzazione industriale e da M. Weber, sociologo interessato al funzionamento di una 'burocrazia razionale', incentrata sulla gerarchia dei compiti, degli uffici e sulla

---

<sup>534</sup> Cfr. Ivi.

<sup>535</sup> Cfr. Ivi.

<sup>536</sup> D. Callini, *Leggere le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 7.

presenza di un capo efficiente e competente. Entrambi sostengono un paradigma razionalistico: sia nell'industria che nella Pubblica Amministrazione occorrono persone capaci di far funzionare bene la 'macchina organizzativa'<sup>537</sup>. F. Taylor era un ingegnere e la sua concezione dell'organizzazione, figlia del 'macchinismo industriale' e dell'economia di scala, è incentrata sullo studio scientifico dei metodi di lavorazione, sulla selezione rigorosa della manodopera e sulla chiara distribuzione dei compiti e delle responsabilità<sup>538</sup>. M. Weber comincia l'analisi sociologica della burocrazia, definendone i caratteri distintivi: divisione dei poteri e delle responsabilità, organizzazione gerarchica per cui ogni ufficio risponde a un altro, fedeltà assoluta dei dipendenti alla struttura lavorativa, preparazione e competenza dei funzionari, tale da conferire loro un forte prestigio rispetto ai soggetti esterni. L'analisi di M. Weber non si limita allo studio della burocrazia, ma spazia in diversi campi dell'economia, della politica, della sociologia, dell'etica. Egli vive i problemi del consolidamento dello Stato liberale, retto sui valori della borghesia economica e industriale del primo Novecento: imparzialità, neutralità, lealtà, certezza del diritto sono i principi fondativi dello Stato, custode supremo di queste istanze<sup>539</sup>.

Gli orientamenti espressi da F. Taylor e M. Weber si rifanno alla metafora dell'organizzazione come macchina formale, improntata al paradigma della razionalità che oggi risulta insufficiente a governare la complessità e i cambiamenti richiesti in tutti i contesti organizzativi<sup>540</sup>.

Come sostiene D. Callini, infatti, in tutte le organizzazioni

convivono due dimensioni, quella formale e quella informale. La prima rappresenta l'organizzazione attesa ed è definita attraverso norme, modelli, sistemi operativi e decisioni esplicite; la seconda invece è rappresentata da norme di comportamento implicite che si vengono a configurare attraverso i cosiddetti mondi vitali e l'interazione dei soggetti. L'organizzazione informale può dare luogo a sistemi di appartenenze, conflitti, alleanze e talvolta a processi non sempre coerenti con gli scopi organizzativi da perseguire. Perciò, accanto ai sistemi operativi ogni organizzazione presenta altre caratteristiche distintive derivanti da tutto ciò che non è stato previsto, disegnato, codificato, razionalizzato, e che nasce dai comportamenti dei soggetti in quanto soggetti<sup>541</sup>.

---

<sup>537</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1994; G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 2008.

<sup>538</sup> Cfr. Ivi.

<sup>539</sup> Cfr. Ivi.

<sup>540</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.; D. Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit.; P. Romei, *L'organizzazione come trama*, cit.

<sup>541</sup> Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit., pp. 8-9.



Non a caso, già negli anni Venti del secolo scorso, E. Mayo elabora la teoria delle relazioni umane, incentrata sul primato del piano motivazionale nel rendimento organizzativo e sull'importanza degli aspetti informali, della rete dei rapporti, dei bisogni delle persone e della centralità dell'integrazione sociale nei luoghi di lavoro. La valorizzazione delle componenti soggettive nelle strutture organizzative viene ripresa, negli anni Cinquanta anche da A. Maslow, esponente della psicologia umanistica e fautore della 'scala dei bisogni', da quelli fisiologici ai bisogni di autorealizzazione<sup>542</sup>.

Gradualmente le teorie della razionalità assoluta, in cui il decisore è in grado di esplicitare a se stesso le possibili soluzioni, lasciano il posto a orientamenti che concepiscono le organizzazioni come sature di individualismo, dove le istanze degli individui prendono il sopravvento sull'enfasi della struttura gerarchica.

È il caso di H. Simon che concettualizza il paradigma della razionalità limitata, studiando in particolare le strategie che stanno alla base dei processi decisionali<sup>543</sup>. Egli rileva, come sottolinea D. Callin, che le organizzazioni sono finalizzate a governare l'incertezza che, a sua volta, costituisce la dimensione portante delle decisioni che devono essere prese. A questo proposito, egli suggerisce che si decide sempre per raggiungere un risultato soddisfacente, ma non ottimale; si decide affrontando un problema alla volta; si rielaborano le decisioni anche attraverso l'azione e l'esperienza; si scelgono più facilmente repertori decisionali già sperimentati<sup>544</sup>.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, si sviluppa una letteratura manageriale tesa a rispondere alla governabilità di organizzazioni complesse, ipotizzando diverse forme di soluzioni. Una delle teorie più vicine alle esigenze del miglioramento dei servizi educativi è quella della 'qualità totale' di W. E. Deming e J. Juran che verrà ripresa nel proseguo di questo lavoro<sup>545</sup>.

L'autore però che ha dato un apporto originale allo studio delle organizzazioni complesse è senza ombra di dubbio K. E. Weick<sup>546</sup>. L'autore ritiene infatti che il legame

---

<sup>542</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.; G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, cit.

<sup>543</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.; G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, cit.; Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit.

<sup>544</sup> Cfr. Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit.

<sup>545</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.; G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, cit.; Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit.

<sup>546</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.; G. Bonazzi, *Storia del pensiero*

tra due elementi diversi di un sistema sia debole, quando: influenza improvvisamente piuttosto che in modo continuativo; interviene occasionalmente e non sistematicamente; ha effetti trascurabili più che significativi; produce effetti indiretti, piuttosto che diretti; si vedono gli esiti alla fine, molto meno nell'immediato<sup>547</sup>. Secondo K. E. Weick, in ogni sistema organizzativo ci sono componenti caratterizzati da fatti oggettivi: conoscenze e informazioni sicure, esperienze ripetute, prassi consolidate, problemi ragionevolmente sempre uguali; questa dimensione può essere ricondotta a un legame interpretabile come rigido, originando un ambiente deterministico. In altri sistemi, i processi si presentano con caratteristiche del tutto differenti, in quanto interconnessi attraverso legami definibili come deboli. La gestione di questi contesti organizzativi richiede un alto livello decisionale da parte delle persone che possono andare incontro a rischi, ma anche al raggiungimento di traguardi particolarmente positivi. La complessità da gestire valorizza il capitale umano e il contributo dei singoli attori che, a sua volta, è dinamico, creativo, vario, imprevedibile<sup>548</sup>. Sul concetto di legame debole S. Zan osserva che "incertezza e ambiguità, così come anarchie organizzate e sistemi a legame debole, non significano affatto che non esistano regole del gioco, bensì significano che le regole del gioco non corrispondono ad alcun modello razionale di causazione lineare, che variano da organizzazione ad organizzazione, che dipendono fortemente dalla storia stessa dell'organizzazione"<sup>549</sup>.

Si deve allo stesso K. E. Weick lo sviluppo del concetto di *sensemaking*, che significa letteralmente 'costruzione del significato'. Questo è fondato sia sull'attività individuale che su quella sociale e comprende una serie di aspetti quali il collocare elementi dentro cornici, l'afferrare, il reagire alla sorpresa, il costruire significati, l'interagire alla ricerca di una comprensione reciproca e il creare configurazioni<sup>550</sup>. Successivamente individua sette peculiarità del *sensemaking*, che egli considera come un processo:

1. fondato sulla costruzione dell'identità: in base alla percezione di 'chi

---

organizzativo, cit.; Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit.; P. Romei, *L'organizzazione come trama*, cit.

<sup>547</sup> Cfr. P. Romei, *L'organizzazione come trama*, cit.

<sup>548</sup> Cfr. K. E. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled System*, in «Administrative Science Quarterly», 21, 1976, pp. 1-19; K. E. Weick, *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 211-244.

<sup>549</sup> S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 62.

<sup>550</sup> Cfr. K. E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano, 1997.

- sono', cambierà anche la mia lettura di che cosa c'è 'là fuori';
2. retrospettivo: vengono valorizzati 'vissuti significativi'; le persone possono sapere che cosa stanno facendo solo dopo averlo fatto;
  3. istitutivo di ambienti sensati: l'espressione istituzione indica che nella vita organizzativa le persone spesso producono parte dell'ambiente che affrontano e, quindi, sono parte integrante dei loro stessi contesti;
  4. sociale: il *sensemaking* è un processo sociale: il comportamento di ogni individuo è strettamente connesso a quello degli altri;
  5. continuo: le persone stanno sempre 'nel mezzo' delle cose, cioè di progetti, di relazioni, di stati emotivi;
  6. centrato su informazioni selezionate: i diversi attori nell'ambito del contesto in cui lavorano non possono dare senso a qualsiasi cosa; sono pertanto portati a basare le loro scelte e decisioni su informazioni filtrate;
  7. guidato dalla plausibilità più che dall'accuratezza: la forza del *sensemaking* non si basa sulla precisione e sull'esattezza, al contrario ha a che vedere con la plausibilità, la pragmatica, la coerenza, la ragionevolezza, la creazione, l'invenzione e la scelta dei mezzi<sup>551</sup>.

In questa visione, l'organizzazione prende forma attraverso processi conversazionali e di apprendimento reciproco tra le persone. Non ci sono, dunque, delle vere e proprie organizzazioni, ma gruppi di uomini e donne che si incontrano e, conversando, sono capaci di dare senso all'ambiente in cui lavorano. Il contributo dell'autore ci sembra particolarmente stimolante, fondamentale per la sua descrizione delle organizzazioni a legame debole, categoria a cui sicuramente appartiene la scuola, in quanto soggetti, gruppi, organismi, etc... sono interconnessi, ma il loro influenzamento è costituito da legami aperti<sup>552</sup>.

Il paradigma interpretativo più frequentemente utilizzato per definire i problemi del nostro tempo, compresi quelli che afferiscono all'ambito dell'educazione e dell'istruzione, è quello della complessità, intesa principalmente come scoperta dei limiti della razionalità umana. Secondo E. Morin<sup>553</sup> "v'è complessità quando sono

---

<sup>551</sup> Cfr. Ivi.

<sup>552</sup> Cfr. P. Romei, *L'organizzazione come trama*, cit.

<sup>553</sup> Per comprendere il pensiero di E. Morin si rimanda alla lettura delle sue opere con particolare

inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando v'è un tessuto interdipendente, interattivo e interretroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti”<sup>554</sup>.

Questo ci riporta a riaprire la questione sulla quale stavamo interrogandoci, quale possa essere la gestione e l'organizzazione che maggiormente favorisce il cambiamento e lo faccia in ottica inclusiva. La scuola risulta, da quanto abbiamo fin qui detto, un'organizzazione a legame debole, nella quale acquisisce particolare rilevanza la costruzione del significato di quanto viene agito, caratterizzata dalla complessità secondo lo sguardo insegnatoci da E. Morin. Quando poi si persegue un cambiamento, che in questo caso è diretto verso la qualità dell'inclusione, una delle parole che immediatamente risuona è 'efficienza' che, in maniera molto semplicistica, misura il rapporto tra il risultato finale ottenuto, *output*, e la quantità dei fattori impiegati, *input*.

Nella monografia 'L'organizzazione scientifica del lavoro', F. Taylor enfatizza tale approccio, centrato sulla standardizzazione dei prodotti e dei servizi, su un'elevata proceduralizzazione e una forte azione di controllo<sup>555</sup>. Il film 'Tempi moderni', scritto, diretto e prodotto da Charlie Chaplin esprime compiutamente questo approccio fino all'alienazione completa in cui individuo e macchina si confondono.

È del tutto evidente che il concetto di efficienza trasferito in un servizio pubblico, qual è la scuola, assume una valenza difficilmente comparabile con quanto avviene in un'azienda o in un'impresa. In ogni caso, anche nell'organizzazione dei servizi educativi, il richiamo all'efficienza costituisce un fattore di prim'ordine con cui ogni scuola deve sapersi misurare.

L'efficacia è data dal rapporto tra gli obiettivi prefissati e i risultati effettivamente conseguiti; tale relazione presuppone due capacità: la prima coincide con la definizione di obiettivi chiari e realistici, la seconda riguarda la capacità di raggiungerli in un contesto complesso. La flessibilità è la terza parola chiave, cioè la capacità di un'organizzazione di stabilire una condizione di equilibrio tra il sistema interno e le

---

riferimento a: *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993; *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001; *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015; *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.

<sup>554</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 6.

<sup>555</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.; G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, cit.; Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit.; P. Romei, *L'organizzazione come trama*, cit.

sollecitazioni dell'ambiente esterno<sup>556</sup>. La flessibilità può essere strategica, come capacità dell'organizzazione di ridefinire e adattare la propria strategia nel quadro dei vincoli e delle opportunità in cui essa opera; strutturale, come capacità di dotarsi di caratteristiche interne necessarie per affrontare cambiamenti esterni senza richiedere continui processi di ristrutturazione; operativa, come capacità di sviluppare processi, sistemi di divisione del lavoro, tecnologie, che consentono di migliorare situazioni critiche<sup>557</sup>. Una quarta parola che sta alla base del cambiamento organizzativo è l'integrazione tra le parti; si tratta, quindi, di raccordare le informazioni, le decisioni e di rendere interdipendenti le competenze delle persone, in modo che tutti questi fattori siano coerenti con la finalità di conseguire gli obiettivi attesi<sup>558</sup>. Nella vita organizzativa i cambiamenti generano spesso resistenze, manifeste e latenti, da parte delle persone, per una molteplicità di ragioni. Tali riluttanze si vivono soprattutto nei contesti, tra cui quello definito da H. Mintzberg 'burocrazia professionale', che è tipico delle scuole, delle università e degli ospedali. Queste, infatti, sono organizzazioni, istituite per conseguire finalità non economiche, ma di natura sociale. Hanno inoltre in comune il fatto che il nucleo tecnico è costituito da professionisti che godono di una significativa discrezionalità nel loro lavoro e sono basate sulla standardizzazione delle competenze<sup>559</sup>.

Il governo di qualsiasi processo di cambiamento organizzativo richiede quindi una particolare attenzione alle resistenze, che potranno essere superate attraverso l'adozione di modelli organizzativi che potrebbero fungere da guida nell'azione gestionale di un'istituzione scolastica.

Per P. Romei un'istituzione scolastica è un "sistema organizzativo dotato di propri spazi di autonomia sostanziale, nei quali si muove sviluppando dinamiche interne e di interrelazione con il proprio contesto ambientale"<sup>560</sup>. L'autore, uno dei massimi esponenti della teoria delle organizzazioni, ci consegna quattro diversi modelli organizzativi.

- Il modello burocratico che si ispira a criteri burocratici di tipo gerarchico

---

<sup>556</sup> Cfr. Callini, *Leggere le organizzazioni*, cit.

<sup>557</sup> Cfr. Ivi.

<sup>558</sup> Cfr. Ivi.

<sup>559</sup> Cfr. H. Mintzberg, *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna, 1983.

<sup>560</sup> P. Romei, *La qualità nella scuola*, McGraw-Hill, Milano, 1991, p. 61.

in cui sono nettamente definiti e separati ruoli e procedure di attuazione delle singole azioni da svolgere. L'efficacia e l'efficienza dell'organizzazione si raggiunge attraverso l'uniformità di trattamento e una distribuzione razionale del lavoro fra ruoli definiti formalmente.

- Il modello professionale che si fonda sulle conoscenze che i singoli professionisti posseggono all'interno dell'organizzazione.
- Il modello dell'organizzazione disintegrata che si caratterizza per la contemporanea presenza di due spinte diverse, da un lato la specializzazione e la differenziazione delle singole componenti e delle diverse attività e dall'altro la riconduzione a unità delle stesse attività e componenti.
- Il modello dell'organizzazione domestica che risulta tipica delle istituzioni in quanto hanno una sopravvivenza garantita<sup>561</sup>.

Rispetto a questi quattro modelli possiamo concordare con M. Maviglia nel ritenere che, in contesto scolastico, il modello burocratico debba scendere a compromessi con tutti quei fattori personali coinvolti negli aspetti educativo-didattici, il modello professionale non può svilupparsi pienamente in quanto i professionisti non godono di una vera autonomia dovendo confrontarsi con il potere burocratico, il modello dell'organizzazione disintegrata appare maggiormente complesso per l'intervento di ulteriori fattori esterni all'organizzazione stessa, il modello dell'organizzazione domestica sta perdendo la propria garanzia a causa della forte spinta di mercato determinata dal rendere sempre più allettante la propria offerta formativa per guadagnare numero di iscrizioni e conseguentemente risorse<sup>562</sup>.

Nel tentativo di fornire un modello alternativo si ritiene essere indispensabile compiere un breve approfondimento del modello delle '7 S'. Il modello viene proposto originariamente da R. T. Pascale e A. Athos nel libro dal titolo: *'The Art of Japanese Management'*. Successivamente questi concetti vengono ripresi nel libro *'In Search of Excellence'* di T. J. Peters e R. H. Waterman, utilizzato come strumento di formazione

---

<sup>561</sup> Cfr. P. Romei, R. Bonfiglioli, *La Scuola come organizzazione: testo e casi*. Franco Angeli, Milano, 1989.

<sup>562</sup> Cfr. M. Maviglia, *Inclusione e autoanalisi dell'organizzazione scolastica*, in R. Medeghini et al. *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Brescia, 2009.

dalla società globale di consulenza di J. O. McKinsey, professore dell'Università di Chicago. La chiave per comprendere questo approccio sta nella premessa che un'organizzazione può essere davvero efficace e competitiva solo quando riesce ad ottimizzare 7 elementi e a porli in armonia uno con l'altro. I 7 elementi, le '7 S' sono:

- struttura, è la rappresentazione formale delle funzioni e dei ruoli in relazione all'attribuzione di compiti e responsabilità, alla linea di comando;
- strategie, è il fattore che determina il cambiamento organizzativo;
- sistemi, è l'insieme delle procedure, formalizzate e non, che stanno alla base del funzionamento di un'organizzazione: sistemi decisionali, informativi, premianti, procedure amministrative e contabili;
- *skills*, le competenze di base che consentono a un'organizzazione di funzionare;
- stile, può essere considerato una variabile organizzativa che non riguarda solo il dirigente e lo *staff* organizzativo, ma l'intera organizzazione, in quanto in essa si riflettono valori, principi, comportamenti professionali di tutto il personale;
- *staff*, la gestione dello *staff* fa, dunque, riferimento alla possibilità del dirigente di avvalersi di persone, riconosciute competenti, per ottenere collaborazione e sostegno, ma anche consulenza e diffusione della *leadership*;
- sistema di valori prevalenti, ideali, aspirazioni, tensione verso il cambiamento, idee guida costituiscono il tessuto connettivo del sistema di valori che vanno oltre al dichiarato<sup>563</sup>.

Andando oltre ai modelli ispirati alle teorie dell'organizzazione descritti per le aziende, M. Pavone ci ricorda che

il modello antropologico della scuola comunità rifiuta di sostituire la logica pedagogica con quella economicista. Pur accettando l'idea che il sistema scolastico debba abilitare i giovani ai saperi professionali, come richiesto dalla società, non vuole misurarsi esclusivamente con l'indicatore della produttività. Vuole invece coniugare le conoscenze e le competenze funzionali con la formazione globale della persona di tutti

---

<sup>563</sup> Cfr. G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, cit.; G. Osculati, *Organizzare con successo, L'arte di gestire un'azienda*, Edizioni del Sole 24 ore, Milano, 1985.

gli studenti, ciascuno considerato nella sua originalità esistenziale. Ritiene che solo all'interno di un contesto comunitario le singole individualità possano essere pienamente accolte, riconosciute e sostenute nel percorso di crescita, abilitate a diventare autonome e responsabili<sup>564</sup>.

Questa specifica impostazione richiede alcuni requisiti ritenuti essenziali come: individuare un corpo di valori in cui riconoscersi e per i quali impegnarsi; muovere da questa base di valori condivisi verso una concreta operatività della comunità che diventa una comunità educante; rendere le classi comunità democratiche nelle quali il comportamento è regolato dalla condivisione di responsabilità degli studenti; regolare le relazioni in termini di comunità professionale nella quale operano membri mossi dagli ideali professionali<sup>565</sup>.

C. Argyris e D. A. Schön nel 1978 sono gli autori di un testo<sup>566</sup> sull'apprendimento delle organizzazioni dal quale emerge l'inadeguatezza dei modelli burocratici ritenuti rigidi e che costringono le organizzazioni in un reticolato di regole e di *routine* che rischia di rallentare qualsiasi spinta innovativa<sup>567</sup>.

Questa teoria dell'organizzazione rientra nella metafora che vede le organizzazioni come cervelli, detta anche organizzazione olografica, in cui il tutto si trova contenuto in ciascuna parte<sup>568</sup>. Con questa operazione metaforica G. Morgan dota le organizzazioni di cervelli la cui intelligenza appare distribuita e decentrata, in cui le singole funzioni del cervello sono esaminate guardandole da tre angolazioni differenti.

1. Elaborazione di informazione. In questa concezione le organizzazioni appaiono come centri informativi e di comunicazione in cui i processi decisionali e la pianificazione dipendono dall'elaborazione delle informazioni possedute. In questa prospettiva, si ritiene che le organizzazioni non possano mai raggiungere la perfezione razionale in quanto l'elaborazione delle informazioni dipende dalla capacità dei singoli membri o da singole funzioni dell'organizzazione.
2. Apprendimento. Le organizzazioni, al di là dei processi decisionali e della

---

<sup>564</sup> M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Education, Milano, 2014, pp. 171-172.

<sup>565</sup> Cfr. T. J. Sergiovanni, *Building Community in Schools*, ed. It., M. Comoglio (a cura di), *Costruire comunità nella scuola*, LAS, Roma, 2000.

<sup>566</sup> Cfr. C. Argyris, D. A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley, Massachusetts, 1978.

<sup>567</sup> Cfr. G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, cit.

<sup>568</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.



pianificazione, necessitano di un apprendimento continuo e comportamenti autoregolativi che scaturiscono dai processi di analisi, elaborazione e scambio di informazioni come reazione a risposte interne o esterne all'organizzazione stessa. Questa visione si basa su alcuni principi come la corretta conoscenza dell'ambiente, validi processi di connessione tra informazioni raccolte e regole operative che indirizzano il comportamento, il riconoscimento di processi anomali e l'adozione di nuovi comportamenti correttivi.

3. Sistema olografico. Questa visione ci consegna un'organizzazione in cui le peculiarità dell'intero, del tutto sono riscontrabili in ciascuna delle sue parti rendendole capaci di una rigenerazione continua e di auto-organizzarsi. Per essere sistemi olografici è necessario:

- dotare le singole parti dell'intero attraverso una cultura condivisa propria di quella specifica organizzazione e resa accessibile attraverso adeguati sistemi informativi;
- muoversi attraverso sistemi ridondanti nei quali più parti dell'organizzazione siano impegnate contemporaneamente nel trattamento della stessa informazione, al fine di produrre un ventaglio di comportamenti possibili attraverso la creatività e l'attivazione di processi di adattamento;
- valorizzare la complessità interna rappresentata da una necessaria e inevitabile differenziazione dei sistemi e delle parti, capaci però di contenere al loro interno i processi e le dimensioni critiche dell'intera organizzazione per affrontare i cambiamenti;
- ridurre al minimo i sistemi di regole rigide e di controllo che rischierebbero di ostacolare i processi di ridondanza e di differenziazione e, di conseguenza, il potenziale innovativo di auto-progettazione per affrontare i cambiamenti;
- apprendere dai processi di cambiamento che riguardano il saper mettere in discussione le correnti norme operative, correggendole

in relazione ai mutamenti del contesto<sup>569</sup>.

È in questa direzione che si muove un documento prodotto congiuntamente dall'OCSE e dall'UNICEF dal quale emerge la visione di una scuola come modello integrato di un'organizzazione che apprende<sup>570</sup>.

Il documento vuole ricercare quali siano le caratteristiche di una scuola vista come organizzazione che apprende, nel tentativo di acquisire una comprensione comune di questo concetto che risulta essere solidamente fondato in letteratura e riconoscibile da tutte le parti interessate, educatori, politici, genitori e altri soggetti. Il documento fornisce un'analisi dettagliata della letteratura generale sulle organizzazioni che apprendono e all'interno del contesto scolastico in particolare. Identifica e rende operative le caratteristiche della scuola come organizzazione che apprende in un modello integrato costruito da sette dimensioni, focalizzato sull'equità globale:

1. sviluppare e condividere una visione focalizzata sull'apprendimento di tutti gli studenti;
2. creare e incoraggiare le opportunità di formazione continua per qualsiasi membro dell'organizzazione;
3. promuovere l'apprendimento in *équipe* e la collaborazione tra i membri dell'organizzazione;
4. sviluppare una cultura della ricerca, dell'innovazione e di indagine;
5. istituire un sistema integrato per la raccolta e lo scambio di conoscenze e di insegnamenti;
6. imparare con e dall'ambiente esterno all'organizzazione in un sistema educativo più ampio;
7. modellare e sviluppare la *leadership* per l'apprendimento<sup>571</sup>.

Queste sette dimensioni sono finalizzate a fornire una guida pratica su come le scuole possono diventare organizzazioni che apprendono al fine di migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti<sup>572</sup>.

### 2.3 Il dirigente scolastico come *leader* del cambiamento

Il dirigente scolastico a cui intendiamo rivolgerci “può essere definito un pedagogista istituzionale, ovvero un esperto nei processi formativi istituzionali che utilizza strategie e competenze organizzative, relazionali, didattiche e amministrative all'interno di un profilo professionale costitutivamente fondato su solide basi pedagogico-generaliste e filosofico-educative”<sup>573</sup>. È la particolare istituzione pubblica che

---

<sup>569</sup> Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, cit.

<sup>570</sup> Cfr. M. Kools, L. Stoll, *What makes a school a learning organisation?*, OECD, Paris, 2016.

<sup>571</sup> Ivi., p. 3.

<sup>572</sup> Cfr. Ivi.

<sup>573</sup> G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, Guerini, Milano, 2003, p. 163.

è chiamato a dirigere che impegna il dirigente scolastico ad una diversa caratterizzazione rispetto ad altre figure dirigenziali di altri comparti<sup>574</sup>.

Il dirigente scolastico non si potrà quindi limitare a possedere competenze organizzative, manageriali, amministrative e di *leadership*, dovrà essere dotato di competenze proprie del settore di cui si occupa, la scuola, responsabile della formazione delle future generazioni. Il quadro di riferimento si espande verso competenze che abbracciano l'ambito psicosociologico, quello didattico, la riflessione pedagogica e quella filosofico-educativa ed è proprio in queste competenze che si sostanzia la specificità del suo ruolo<sup>575</sup>.

Questa doppia anima è già presente nella stessa espressione 'dirigente scolastico', in cui le responsabilità di natura più amministrativa vengono rappresentate dall'essere un dirigente, e le peculiari competenze da possedere in relazione al particolare contesto in cui opera sono racchiuse nel termine scolastico. Le competenze pedagogiche saranno necessarie per dedicare la giusta attenzione alle relazioni tra i singoli attori che ruotano attorno all'istituzione scuola: società, comunità, famiglia e singoli individui, indispensabili per progettare un'offerta formativa coerente con i bisogni espliciti e impliciti dei soggetti su cui insiste. È in riferimento alla progettazione e realizzazione dell'offerta formativa che risulteranno essere fondamentali le competenze didattiche in relazione alla conoscenza di teorie e modelli di progettazione, di documentazione e di autovalutazione e valutazione d'istituto. Infine, come professionalità specifica all'interno di un quadro più ampio della formazione, il dirigente scolastico dovrà possedere quelle caratteristiche tipiche del professionista riflessivo<sup>576</sup> che, con competenze filosofico-educative, è in grado di porsi in prospettiva critica verso le dimensioni valoriali dell'offerta formativa progettata e del proprio operato<sup>577</sup>.

È in questo quadro che possiamo collocare la funzione dirigenziale della scuola, come specifica figura che funge da cavaliere tra le esigenze istituzionali e quelle pedagogiche.

In un'analisi comparativa sulla figura del dirigente scolastico in Europa condotta

---

<sup>574</sup> Cfr. Ivi.

<sup>575</sup> Cfr. Ivi.

<sup>576</sup> Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

<sup>577</sup> Cfr. G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagista?*, cit.

da G. Franceschini e R. Russo<sup>578</sup> emergono quattro competenze professionali comuni: “le competenze amministrative e legislative; le competenze relazionali inerenti alla gestione della *leadership* educativa; le competenze organizzative riguardanti il coordinamento, la gestione, il *management* dell’offerta formativa; le competenze pedagogiche e didattiche”<sup>579</sup>. I due autori ritengono che dette competenze possano corrispondere ad un “modello standard della dirigenza scolastica”<sup>580</sup> caratterizzante il lavoro quotidiano di un dirigente scolastico europeo, ovvero la frammentazione, il progressivo allontanamento dalla professione docente e la prevalenza di compiti di gestione e di amministrazione<sup>581</sup>. Da questa analisi emerge che il lavoro dirigenziale spesso viene percepito e concepito come una risultante della combinazione di diverse competenze utili in diversi settori che “tende a trasformarsi in una professione polifunzionale e despecializzata; polifunzionale perché impegnata in numerose funzioni, appartenenti ad ambiti professionali spesso assai distinti tra loro, da quello giuridico a quello relazionale, a quello organizzativo, despecializzata perché una simile varietà di funzioni impedisce di fatto una formazione specialistica, fondata su delle competenze caratterizzanti ed esclusive a favore invece di una formazione generica condizionata dalle emergenze locali e situazionali”<sup>582</sup>.

Questa professione polifunzionale e despecializzata è chiamata a ricoprire un ruolo fondamentale per la scuola. Il dirigente scolastico infatti, dal punto di vista funzionale, gestisce la scuola, ne è il responsabile e funge da cerniera tra le persone che vi operano o la frequentano, le istituzioni territoriali e l’amministrazione centrale. Inoltre, le scuole non sono solo delle organizzazioni burocratiche o professionali ma operano tramite processi relazionali che coinvolgono tutti i soggetti a vari livelli e in varie forme.

È proprio sulle relazioni che intercorrono tra i soggetti a livello di adempimento di alcune funzioni proprie del sistema scolastico che C. Scurati pone la sua attenzione individuando tre diversi campi d’azione. Il campo dell’educativo, in cui si privilegiano le relazioni tra docenti e alunni, in cui il docente viene visto come mezzo per l’accesso

---

<sup>578</sup> Cfr. G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, cit.

<sup>579</sup> Ivi, p. 58.

<sup>580</sup> *Ibidem*.

<sup>581</sup> Cfr. Ivi.

<sup>582</sup> Cfr. Ivi., p. 61.

ai saperi e alle relazioni interpersonali e in cui le principali azioni individuabili risultano essere direttamente riferibili alla didattica in tutti i suoi necessari processi. Il campo dell'educazionale, dove prevalgono le relazioni tra docenti e tutte quelle figure con funzioni dirigenziali, in cui emergono aspetti organizzativi e pedagogici necessari ad una progettazione sistemica. Il campo dell'amministrativo che fa riferimento alla gestione amministrativo-contabile, in cui le relazioni riguardano le figure con funzioni dirigenziali e il personale amministrativo e ausiliario, in cui le azioni sono incentrate sulla fattibilità del progetto educativo della scuola e, prioritariamente, sulla gestione economico-finanziaria e del personale dell'istituzione scolastica<sup>583</sup>.

A questo proposito G. Franceschini rileva che “il dirigente è sempre in una posizione di interconnessione nei confronti degli altri attori del processo formativo; mentre questi alternano momenti di interconnessione con momenti di attività specifiche tipiche del campo di appartenenza”<sup>584</sup>, facendo emergere nuovamente la peculiarità della figura dirigenziale già richiamata precedentemente e mettendo in evidenza due dimensioni che caratterizzano la professione del dirigente scolastico, il *management* scolastico e la *leadership* educativa.

Quanto detto fin qui, in uno sfondo di complessità, ci fornisce un quadro di quelle che potrebbero essere le caratteristiche della figura del dirigente scolastico, competente e proattivo, esperto nella gestione delle risorse finalizzata al successo dell'azione educativa e catalizzatore di consenso intorno ad un progetto educativo in continua trasformazione e osmosi con l'ambiente esterno. Questa polifunzionalità, a cui abbiamo già fatto cenno, determina una molteplice visione della figura dirigenziale all'interno del sistema scolastico, infatti, la riflessione in relazione ai diversi modelli di dirigenza ci fornisce molti spunti che tenteremo di ripercorrere brevemente e sicuramente non in maniera esaustiva addentrandoci in quello che R. Serpieri chiama “labirinto della *leadership* educativa”<sup>585</sup>.

---

<sup>583</sup> Cfr. C. Scurati, A. Ceriani, *La dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia, 1994.

<sup>584</sup> G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagoga?*, cit., p. 33.

<sup>585</sup> R. Serpieri, *Leadership distribuita*, Dipartimento di Sociologia, Università “Federico II” di Napoli, 2007, p. 2. Reperibile in [http://www.ismeda-elearning.it/corsoDS/mat9/Leadership%20distribuita%20\(Un.%20Federico%20II%20Napoli\).pdf](http://www.ismeda-elearning.it/corsoDS/mat9/Leadership%20distribuita%20(Un.%20Federico%20II%20Napoli).pdf), cons. 31/05/2018.

### 2.3.1 *Management e Leadership*

L'euforia della scuola come impresa e della figura di dirigente come *manager* oggi si è decisamente offuscata, o meglio, si è trovato un punto di equilibrio tra azione manageriale e *leadership*, entrambe necessarie in vista di una gestione efficiente ed efficace della scuola.

In questa prospettiva, le caratteristiche della dimensione manageriale, si distinguono per la loro natura operativa all'interno di un quadro chiaro entro cui muoversi e definiscono i necessari vincoli dell'organizzazione con lo scopo di far funzionare la complessa macchina scuola. Seguendo lo sviluppo della figura del *manager* C. Xodo individua quattro diverse tipologie di *management*: lo *scientific management*; il *management by instruction*; il *management per obiettivi*; il *management per progetti*<sup>586</sup>.

Le caratteristiche della dimensione di *leadership* invece, afferiscono prioritariamente alla sfera della relazione e della gestione dei gruppi, sia in relazione alla motivazione nell'agire quotidiano sia in relazione all'accompagnamento dei processi di miglioramento individuali e di comunità, promuovendo la disponibilità alla ricerca e all'innovazione in un sistema di relazioni incoraggiante<sup>587</sup>.

*Management e leadership* sono strettamente complementari e, se in un recente passato ha prevalso una concezione meccanicistica dell'organizzazione scolastica, troppo disinvoltamente assimilata a una struttura di stampo aziendale e produttivistico, oggi le differenze risultano sicuramente più chiare e le correlazioni tra le due dimensioni più necessarie.

G. P. Quagliarino propone alcune interessanti riflessioni che possono contribuire a chiarire distinzioni e necessità della presenza delle dimensioni manageriali e di *leadership* nel profilo dirigenziale. Secondo la sua analisi, una delle caratteristiche fondamentali delle moderne organizzazioni è l'interdipendenza tra ciascun processo e la funzione per il quale viene attivato e tra l'attività di un singolo soggetto e la funzione

---

<sup>586</sup> Cfr. C. Xodo, *Le competenze del dirigente nelle teorie del management e della leadership*, in C. Xodo (a cura di), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano, 2010, pp. 64-115.

<sup>587</sup> Cfr. Ivi.

dell'azione compiuta da singoli individui o da gruppi<sup>588</sup>. A questa caratteristica non può sottrarsi né il sistema manageriale né l'esercizio della *leadership*, per cui il sistema manageriale svolge il proprio compito orientando le persone che vi operano nella giusta direzione attraverso processi di controllo mentre con l'esercizio della *leadership* viene svolto lo stesso compito attraverso processi di motivazione delle persone e creando opportunità per i propri collaboratori<sup>589</sup>.

Lo stesso autore ritiene che le organizzazioni complesse tendano a divenire caotiche di fronte al cambiamento e un *management* efficace è in grado di produrre un certo grado di ordine e di coerenza nelle dimensioni organizzative chiave attraverso l'esercizio di un forte controllo, a discapito del clima relazionale all'interno dell'organizzazione stessa<sup>590</sup>. Al contrario, l'esercizio della *leadership* per gestire il cambiamento fa leva proprio sulla motivazione, sulla valorizzazione e sul sistema di relazioni interne all'organizzazione. In questi ultimi anni, caratterizzati da contesti economici incerti e competitivi e da contesti organizzativi in continua trasformazione in relazione all'aumentare degli interventi riformatori e di cambiamento, secondo G. P. Quagliarino diviene fondamentale il modo in cui questo cambiamento si affronta e per questo l'esercizio della *leadership* diviene così cruciale<sup>591</sup>.

### 2.3.2 Gli studi sulla *Leadership*

Abbiamo fin qui evidenziato che il *management* sviluppa le capacità per realizzare i propri obiettivi attraverso i processi di organizzazione e di controllo mentre la *leadership* promuove una *vision* tramite la motivazione e l'ispirazione delle persone, facendo sì che vadano nella direzione ritenuta 'giusta'.

Emerge così che la *leadership* educativa si muove sul piano relazionale delle persone che operano nella scuola, non come singoli individui ma come gruppo che, nelle migliori delle ipotesi, condivide un progetto e un percorso in cui uno dei soggetti è il dirigente scolastico che si confronta con gruppi, di volta in volta differenti, di

---

<sup>588</sup> Cfr. G. P. Quagliarino (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

<sup>589</sup> Cfr. Ivi.

<sup>590</sup> Cfr. Ivi.

<sup>591</sup> Cfr. Ivi.

professionisti. A questo proposito G. Franceschini applica alcune categorie classiche dei gruppi<sup>592</sup> al contesto scolastico concludendo che, all'interno delle problematiche relazionali proprie dei gruppi, il ruolo del dirigente scolastico "assume una funzione assai rilevante nell'orientamento del gruppo di docenti verso quell'equilibrio tra produttività relazionale, ovvero perseguimento del successo formativo degli alunni, e serenità relazionale, ovvero clima professionale caratterizzato da rispetto e accettazione reciproca"<sup>593</sup>.

Oltre a considerare la specificità delle dinamiche dei gruppi e le capacità relazionali del dirigente, risulta rilevante tenere presente che l'ambito scolastico viene considerato come sistema complesso a legame debole<sup>594</sup> in cui la figura centrale sembra essere quella di un docente poco abituato a lavorare in gruppi<sup>595</sup> organizzati e coordinati.

In questa prospettiva appare rilevante continuare a domandarsi quale tipologia di *leadership* sia più funzionale e sia maggiormente capace di orientare la comunità scolastica, intesa come insieme di gruppi, verso la continua ricerca del proprio miglioramento, mantenendo in equilibrio la produttività e la serenità relazionale.

Molti sono i criteri adottati per effettuare studi sulle differenti tipologie di *leadership* e molti gli studi a cui poter fare riferimento; nelle pagine che seguono ne saranno riportati alcuni nel tentativo di comprendere meglio quali caratteristiche di *leadership* siano necessarie per una scuola inclusiva. Oltre all'approccio diacronico degli studi sulla *leadership* scolastica, esistono altri studi che si muovono sostanzialmente in tre direzioni, concentrandosi inizialmente sul profilo

---

<sup>592</sup> Cfr. D. Anzieu, J. Y. Martin, *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Roma, 1990; L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, cit.

<sup>593</sup> G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, cit., p. 48.

<sup>594</sup> Cfr. J. Scheens, *Il controllo dei sistemi scolastici caratterizzati da una gerarchia a legami deboli*, in J. Scheens, S. Mosca, R. Bolletta (a cura di), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Bruno Mondadori, Milano, 2011, pp. 3-24; C. Scurati, A. Ceriani, *La dirigenza scolastica*, cit.; K. Weick, *Educational organizations as loosely coupled system*, in «Administrative Science Quarterly», 21, 1976, pp. 1-19.

<sup>595</sup> Cfr. L. Fisher, M.G. Fisher, M. Masuelli, *Il dirigente nella scuola dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2002; G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, cit.; A. Bori, *Dirigere la scuola guardando all'Europa*, cit.; G. Moretti, *Dirigenza scolastica e competenze di leadership*, in G. Domenici, G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma, 2011, pp. 31-68; L. Fisher (a cura di), *Dirigere le scuole oggi*, Il Mulino, Bologna, 2012.



comportamentale di un *leader*, analizzando poi la tipologia di *leadership* che viene adottata e, infine, considerando la sua diffusione<sup>596</sup>, fino a concludere con gli studi che focalizzano l'attenzione sui differenti paradigmi organizzativi. Nel tentativo di agevolare la lettura si riporta sinteticamente la struttura di presentazione di detti studi.

- Approccio diacronico
- Profilo comportamentale di un *leader*
- Tipologia di *leadership*
- Diffusione della *leadership*
- Paradigmi organizzativi

#### Approccio diacronico

G. Domenici e G. Moretti presentano lo sviluppo degli studi sulla *leadership* scolastica in senso diacronico giungendo ad identificare sei differenti teorie:

- la teoria dei tratti di personalità, in cui sono le caratteristiche personali del *leader* a fare la differenza;
- la teoria degli stili, che vede la *leadership* come uno dei possibili stili di un *management* più ampio;
- la teoria della contingenza, in cui la *leadership* acquisisce un valore funzionale mettendo in relazione le persone che operano nell'organizzazione e la specifica situazione contingente;
- la teoria del potere della *leadership*, che si concentra su come questo venga esercitato all'interno dell'organizzazione;
- la teoria dei tratti di personalità, che si concentra sulla prestazione individuale del *leader* efficace;
- la teoria della *leadership* centrata sull'apprendimento<sup>597</sup>, che sta

---

<sup>596</sup> Cfr. G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, cit.

<sup>597</sup> Cfr. P. Earley, J. Evans, *Making a difference? Leadership development for headteachers and deputies—ascertaining the impact of the National College for School Leadership*, in «Educational Management Administration & Leadership», 32(3), 2004, pp. 325-338; R. Higham, D. Hopkins, P. Matthews, *System leadership in practice*, McGraw-Hill Education (UK), 2009; G. Southworth, *Connecting leadership and learning*, in «Leadership and learning», 2011, pp. 71-85.

acquisendo una certa rilevanza fin dalla sua definizione<sup>598</sup>.

Anche R. Serpieri<sup>599</sup> delinea sinteticamente la successione delle analisi sulla *leadership* riferendosi in particolare ai precedenti studi di A. Bryman<sup>600</sup> e di G. Trentini<sup>601</sup>, giungendo circa alla stessa scansione qui proposta.

#### Profilo comportamentale di un *leader*

Prendendo in esame il solo profilo comportamentale di un *leader*, inizialmente non sono state considerate tutte le variabili relative al contesto e alle dinamiche di gruppo e il profilo comportamentale emerso è coinciso sostanzialmente con quello di una persona carismatica<sup>602</sup>. È proprio in relazione alle compromissioni relazionali e emotive interne ad un gruppo e alla sua gestione che questa prospettiva è stata recentemente ripercorsa facendo emergere un *leader* che varia il suo stile in rapporto alla capacità di gestire le proprie emozioni entrando in relazione empatica con il gruppo. Così, secondo D. Goleman, ne derivano sei stili di *leadership*:

- visionario, stile tipico di un dirigente capace di ispirare i propri collaboratori che si sentono parte della realizzazione di un sogno;
- formatore, in cui il dirigente è un ottimo ascoltatore capace di guidare e orientare i propri collaboratori;
- affiliativo, che incentra il proprio intervento sulla cura delle relazioni positive e l'armonia;
- democratico, capace di valorizzare l'intervento di ciascun membro della comunità in un clima collaborativo e partecipativo;
- regolatore, fortemente orientato al successo per il quale le relazioni perdono significato in funzione del raggiungimento di obiettivi;
- comandante, in cui prevalgono atteggiamenti impositivi e di controllo in

---

<sup>598</sup> Cfr. G. Domenici, G. Moretti (a cura di) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma, 2011

<sup>599</sup> Cfr. R. Serpieri, *Riflessioni sul management scolastico*, Liguori, Napoli, 2002.

<sup>600</sup> Cfr. A. Bryman, *Charisma and Leadership in Organizations*, Sage, London, 1992

<sup>601</sup> G. Trentini, *Oltre il Potere. Discorso sulla leadership*, Franco Angeli, Milano, 1997.

<sup>602</sup> Cfr. R.J. House, *Theory of charismatic leadership*, in «Working Paper Series», University of Toronto, Toronto, 76-06, 1976; H. Tajfel, C. Fraser (a cura di), *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1984.

un clima caratterizzato dall'ansia e dal pensiero unico<sup>603</sup>.

### Tipologia di *leadership*

Lo studio della tipologia di *leadership* sposta la propria attenzione dalla persona e dalle sue caratteristiche personali alla funzione che il *leader* ricopre e alle modalità con cui opera detta funzione. Ancora una volta però l'elemento contesto resta in secondo piano, come la possibilità di condividere la *leadership* con delle figure diverse quali i collaboratori. Tra gli studi sulla tipologia di *leadership* possiamo riferirci a quelli di T. Bush che vede la *leadership* come un processo di influenza necessario al raggiungimento degli obiettivi desiderati. I *leader* di successo elaborano per le loro scuole una visione basata su valori personali e professionali e formulano questa *vision* in modo che si adatti ad ogni situazione, stimolando gli insegnanti e gli altri attori della scuola a condividerla. La filosofia educativa, le strutture e le attività della scuola sono impostate in modo da ottenere questa *vision* condivisa<sup>604</sup>. T. Bush e D. Glover, in relazione ad una revisione della letteratura con particolare riferimento al lavoro di K. Leithwood, D. Jantzi e R. Steinbach<sup>605</sup>, definiscono otto tipologie di *leadership*.

- Manageriale – finalizzata a portare a termine in modo efficace le attività ordinarie attraverso un'organizzazione razionale in cui prevalgono relazioni di tipo formale, e in cui viene data molta importanza al rispetto dei compiti attribuiti e al raggiungimento degli obiettivi per ciascun ruolo istituito nella scuola.
- Trasformativa – in questa tipologia di *leadership* ricopre un ruolo fondamentale la *vision* che funzionerà da timone per tutte le attività che vedranno il coinvolgimento di tutti i singoli soggetti del contesto educativo, in cui la *leadership* ricopre un ruolo funzionale a mantenere alti livelli di autonomia scolastica.
- Partecipativa – in questo caso il *leader* condivide con tutti i soggetti

---

<sup>603</sup> Cfr. D. Goleman, *Leadership emotiva. Una nuova intelligenza per guidarci oltre la crisi*, Rizzoli, Milano, 2012.

<sup>604</sup> Cfr. T. Bush, D. Glover, *School Leadership. Concepts and evidence*, National College for School Leadership, Nottingham, 2003.

<sup>605</sup> Cfr. K. Leithwood, D. Jantzi, R. Steinbach, *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press, Buckingham, 1999.

anche la costruzione, lo sviluppo e la definizione della stessa *vision*.

- Transazionale – basata sul concetto di transazione in cui a prestazione corrisponde una qualche forma di premialità che mantiene un livello relazionale a livelli molto superficiali.
- Post-moderna – in cui l’attenzione viene prestata ad ogni singola visione dei cosiddetti *stakeholders* che rende l’organizzazione priva di ruoli gerarchici.
- Morale – in cui la *leadership* si fonda sulla difesa di principi e valori dell’organizzazione fino al raggiungimento di valori etici.
- Didattica – incentrata sui processi di insegnamento-apprendimento in cui la priorità strategica è la crescita professionale dei docenti e il raggiungimento degli obiettivi per gli studenti.
- Contingente – per la quale non esistono stili universali di *leadership* in quanto ciascun contesto scolastico è diverso e lo stile di *leadership* deve adattarsi al contesto stesso<sup>606</sup>.

È in questo ambito che si concentrano molti studi italiani sulla *leadership* finalizzati alla definizione delle caratteristiche della *leadership* educativa, in particolare sul modello della *leadership* istruzionale e quello trasformativo.

Il modello della *leadership* istruzionale, vede nel *leader* educativo soprattutto la funzione di guida pedagogica, comincia a svilupparsi all’inizio degli anni Ottanta del secolo scorso e trova le sue origini inizialmente nella scuola primaria, dove l’influenza esercitata sull’apprendimento degli alunni dal ruolo del capo d’istituto risulta più evidente. Agli inizi degli anni Novanta tale modello comincia ad essere meno seguito, in quanto molti ritengono che sia un approccio troppo centrato sul capo d’istituto<sup>607</sup>.

Il modello della *leadership* trasformativo, sviluppato anche in ambito internazionale in contrapposizione a quello della *leadership* transazionale<sup>608</sup>, è

---

<sup>606</sup> Cfr. T. Bush, D. Glover, *School Leadership. Concepts and evidence*, cit.

<sup>607</sup> Cfr. G. Barzanò, *Leadership per l’educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma, 2008.

<sup>608</sup> Cfr. A. Paletta, *Evoluzione del concetto di “Leadership per l’apprendimento nel contesto della letteratura internazionale*, in A. Paletta (a cura di), *Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento. Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto IPRASE “Leadership e processi di miglioramento nelle scuole, Provincia autonoma di Trento, IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa, Trento, 2015.*

focalizzato su emozioni, valori, vissuti, interessi, motivazioni e comportamenti simbolici in cui il dirigente aiuta i docenti e il personale scolastico a dare senso e significato all'azione organizzativa e al loro sviluppo professionale, coinvolgendoli e portandoli a raggiungere obiettivi che vanno al di là di quanto ci si potrebbe aspettare da loro e di quanto loro stessi si aspettino inizialmente<sup>609</sup>. Da questo profilo emergono alcune dimensioni prioritarie della *leadership* trasformativa: costruire la *vision* della scuola, stabilire le mete da raggiungere, offrire supporto individualizzato, modellizzare le buone pratiche, avere alte aspettative di produttività, creare una cultura di scuola produttiva e sviluppare strutture che facilitino la partecipazione nei processi decisionali della scuola<sup>610</sup>. Il *leader* trasformativa, mentre aiuta gli insegnanti nel loro sviluppo professionale, cambia anche se stesso, accettando l'influenza che i suoi collaboratori possono esercitare su di lui. Nella prospettiva di un dirigente scolastico che cura la qualità dell'apprendimento degli studenti, la *leadership* si espande in tutta l'organizzazione-scuola, ma questo non significa una diminuzione del ruolo del dirigente, che resta determinante. Parte però di questa *leadership* consiste nel distribuire le responsabilità e nel mettere gli altri nella condizione di dare il meglio di se stessi.

Il concetto di *leadership* quindi, non fa più riferimento a un ruolo unico del modello istruzionale e così la *leadership* diventa condivisa, proviene sia dal dirigente che dagli insegnanti, non è pertanto attribuibile solo a un ruolo o alle qualità di una sola persona, ma è una qualità dell'organizzazione<sup>611</sup>.

#### Diffusione della *leadership*

Sono gli studi sulla diffusione della *leadership* che recuperano gli aspetti contestuali e di condivisione di una funzione articolata come quella del *leader* scolastico<sup>612</sup>.

Con lo sguardo posto sulla diffusione, il concetto di *leadership* non fa più

---

<sup>609</sup> Cfr. G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, cit.

<sup>610</sup> Cfr. K. Leithwood, *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*, *Research Report 800*, DFES, London, 2004.

<sup>611</sup> Cfr. A. Paletta, *Leadership for learning: è possibile in Italia?*, in «Rivista dell'istruzione», 3, 33-8, 2014.

<sup>612</sup> Cfr. G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogo?*, cit.

riferimento a un ruolo unico e preciso quale è quello del dirigente scolastico, la *leadership* diventa condivisa, non è la qualità di un uomo solo al comando, ma una qualità che si diffonde nell'organizzazione<sup>613</sup>.

In relazione alla diffusione della *leadership* F. López ritiene che questa si caratterizzi per “la capacità di influenzare il comportamento organizzativo dei soggetti su basi non esplicite o informali”<sup>614</sup>, capace di mettere in atto processi di condivisione attraverso i quali si esercita un'influenza indiretta al fine di raggiungere determinati scopi<sup>615</sup>. In un interessante studio M. Lorenzo delinea il quadro della *leadership* sottolineando che quella dirigenziale è una funzione, per cui si parla più di *leadership* che di *leader*: è strategica per tutta l'organizzazione in quanto condiziona ritmi di lavoro, crea impulsi e orienta l'energia di tutti alla costruzione di una *vision* propria dell'organizzazione; è condivisa perché si distribuisce e si dirama per tutte le unità organizzative; è culturale in quanto direttamente correlata ai valori che costituiscono la cultura dell'organizzazione; è al tempo stesso sia gruppale sia individuale in quanto risiede nel gruppo, però nel suo esercizio influenzano fattori e qualità personali<sup>616</sup>.

R. Serpieri ci propone una rilettura attualizzata dello sviluppo della *leadership* in quanto ritiene che “orientarsi nella letteratura sulla *leadership* educativa corrisponde, infatti, ad una vera e propria avventura in un labirinto fatto di grovigli, duplicazioni, contraddizioni e arretramenti”<sup>617</sup>. Da questa rilettura emergono nuovi approcci, frutto di una riconcettualizzazione delle precedenti visioni muovendosi su due direttrici di analisi: il focus dell'azione del dirigente scolastico e i discorsi che ne guidano l'agire (Figura 2). All'interno di questa rilettura la *leadership* distribuita compare due volte e, pur afferendo sempre ad un *focus* incentrato sul contesto e sulle relazioni, quello che cambia sono i discorsi che guidano l'agire del dirigente scolastico che adotta una

---

<sup>613</sup> Cfr. A. Paletta, *Leadership for learning: è possibile in Italia?*, in «Rivista dell'istruzione», art. cit.

<sup>614</sup> Traduzione propria da F. López, *La gestión de la calidad ed educación*, Muralla, Madrid, 1992, p. 115.

<sup>615</sup> A. Bryman, *Leadership in organizations*, in N. Glegg (a cura di), *Handbook of organization studies*, Sage, Thousand Oaks, 1996, pp. 52-67.

<sup>616</sup> Cfr. M. Lorenzo, *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*, Ediciones Pedagógicas, Madrid, 1994.

<sup>617</sup> R. Serpieri, *Leadership distribuita*, in «Voci della scuola», 253, VI, 2007, p. 2. Reperibile in [http://www.ismeda-elearning.it/corsoDS/mat9/Leadership%20distribuita%20\(Un.%20Federico%20II%20Napoli\).pdf](http://www.ismeda-elearning.it/corsoDS/mat9/Leadership%20distribuita%20(Un.%20Federico%20II%20Napoli).pdf), cons. 02/10/2018.

*leadership* distribuita<sup>618</sup>. Infatti, da un lato troviamo l'approccio più tradizionalmente noto, di tipo normativo, istituzionale e professionale che incentra la propria azione sui processi di delega investendo di responsabilità diretta i componenti della propria *équipe* direttiva che si espande fino al coinvolgimento potenziale dell'intero corpo docente<sup>619</sup>; dall'altro un approccio postmoderno e post-umanista di tipo relativista che riconosce la *leadership* distribuita solo per la sua caratteristica della diffusione, mediazione e distribuzione della *leadership* sia delle relazioni sia nelle relazioni che sussistono tra tutti gli attori interessati, alcuni dei quali risultano essere non umani come gli oggetti, oppure immateriali come i processi, le regole e i simboli, appartenenti a quello che possiamo definire contesto<sup>620</sup>.

Discorsi	Istituzionale- Professionale (Normativa)	Organizzativo- Manageriale (Strumentale)	Sociale- Critico (Politica)	Postmodernità- Postumanista (Relativista)
Individuo	<b>Morale</b> (Fullan 2003; Hodgkinson 1991; Sergiovanni 1992) <b>Istruzionale</b> (Hallinger 2005) <b>Trasformatzionale</b> (Leithwood, Tomlinson, Genge 1996)	<b>Managerial</b> (Leithwood, Duke 1999; Levacic, Glover 1997) <b>Talent</b> (MacBeath 2006) <b>Self-managing</b> (Caldwell, Spinkins 1992, 1998) <b>Re-imagining</b> (Caldwell 2006) <b>System-leader</b> (Hopkins 2006)	<b>Micropolitiche</b> (Ball 1987)	
Contesto relazionale	<b>Post-trasformatzionale</b> (Leithwood, Jantzi, Steinbach 1999) <b>Distribuita</b> (Harris 2004) <b>Leadership for learning</b> (Earley, Weindling 2004)		<b>Micropolitica democratica</b> (Blase, Anderson 1995) <b>Collaborativa</b> (Telford 1996)	<b>Distribuita</b> (Gronn 2000, 2003; Spillane 2006)
Network istituzionale	<b>Sostenibile</b> (Heargraves, Fink 2006)		<b>Democratica</b> (Woods 05)	<b>"Retorica"</b> (Ball 2005) <b>Ironica-Temperata</b> (Hoyle, Wallace 2005) <b>Contestuale</b> (Bottery 2006) <b>Ecologica</b> (Bottery 2004)

Figura 2- Mappa della leadership: i Discorsi e il Focus<sup>621</sup>

<sup>618</sup> Cfr. Ivi.

<sup>619</sup> Cfr. A. Harris, *Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?*, in «Educational Management Administration & Leadership», 32(1), 2004, pp. 11-24.

<sup>620</sup> Cfr. P. Gronn, *Distributed Properties. A New Architecture for Leadership*, in «Educational Management & Administration», 28, 3, 2000, pp. 317-338; P. Gronn, *The New Work of Educational Leaders*, Sage, London, 2003; J. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006.

<sup>621</sup> R. Serpieri, *Leadership distribuita*, cit., p. 13.

R. Serpieri sottolinea che “la *leadership* distribuita è quella che si verifica nel contesto, in situazione [e che] [...], intesa come pratica, la leadership distribuita la si ritrova sia in assetti organizzativi gerarchizzati che in assetti ‘piatti’ ed è sempre la focalizzazione sulla processualità della pratica che permette di superare non solo le versioni individualistiche ed eroiche, ma anche quelle delegate della *leadership*. Si potrebbe osservare, comunque, che la caratteristica distribuita e ‘situata’ della pratica di *leadership* mantiene ancora un *focus* privilegiato sulla trama di relazioni”<sup>622</sup>.

#### Paradigmi organizzativi

Proseguendo nell’analisi degli studi effettuati sulla *leadership* educativa focalizzando l’attenzione sui differenti paradigmi organizzativi vengono individuate differenti tipologie di *leadership*. Ad un paradigma scientifico corrisponderà una *leadership* maggiormente formale, in cui i livelli di autorità sono definiti in relazione alle specifiche conoscenze e alle specifiche funzioni in una prospettiva burocratica dell’organizzazione. In presenza di un paradigma interpretativo la *leadership* sarà personale e diffusa, aperta al cambiamento e diretta alla gestione delle relazioni di gruppo. Con un paradigma socio-critico, l’autorità sarà centrata nella forza politica e ideologica della *leadership* che sarà prevalentemente indirizzata verso la risoluzione di conflitti e la distribuzione del potere seguirà logiche istituzionali. Infine, con un paradigma emergente, la *leadership* sarà di tipo partecipativo, trasformazionale e collaborativo che, attraverso l’innovazione, conduce la comunità educativa sia al raggiungimento degli obiettivi propri del progetto istituzionale condiviso sia al cambiamento e al miglioramento dell’organizzazione stessa<sup>623</sup>.

### 2.3.3 *Leadership* e qualità degli apprendimenti

La *leadership* scolastica acquisisce nel suo processo di sviluppo un ruolo di primaria importanza anche nella qualità degli apprendimenti conseguiti dagli studenti,

---

<sup>622</sup> Ivi., p. 9.

<sup>623</sup> Cfr. M. Amparo Calatayud Salom, *El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado*, in «Revista Iberoamericana de Educación», vol. 69, 2015, pp. 207-228.



tanto da risultare seconda solo alle strategie impiegate dagli insegnanti in classe<sup>624</sup>. Il dirigente scolastico contribuisce a promuovere una cultura della collaborazione orientando i docenti a lavorare in gruppo, ad assumere responsabilità condivise, a coltivare valori professionali di fiducia e di competenza che portano, da un lato, a riconoscere il valore della collegialità e, dall'altro, a far emergere una *leadership* professionale intermedia, che svolge un'importanza determinante in un progetto di scuola incentrato sull'inclusione e sul conseguimento di buoni risultati per tutti. Costruire un'organizzazione che apprende significa, per il dirigente scolastico e per lo *staff* dei collaboratori, incentrare la *vision* della scuola sui processi di insegnamento-apprendimento come *leader* di una *learning organization* nella quale egli gioca un ruolo attivo di guida e di orientamento. Monitoraggio, valutazione delle attività svolte dai docenti, predisposizione di condizioni organizzative favorevoli all'apprendimento di ciascun alunno, capacità di costruire senso di appartenenza a una comunità di pratiche, sono solo alcune azioni che contribuiscono a definire il profilo di un *leader* che opera per una scuola dell'inclusione, in cui ogni persona deve sentirsi valorizzata pienamente per quello che potrà diventare.

In ambito europeo, come azione propedeutica alla definizione degli obiettivi chiave nell'ambito di Europa 2020, è stata effettuata un'indagine esplorativa di tipo comparativo i cui risultati ci consegnano un interessante quadro di analisi della professione del dirigente scolastico, composto da indicatori sia quantitativi sia qualitativi standardizzati e confrontabili per i 32 paesi coinvolti, fornendo un prezioso contributo al dibattito su questa figura in relazione alla selezione, alla formazione, allo sviluppo e alle condizioni lavorative del dirigente scolastico<sup>625</sup>. Mentre, in ambito OCSE, è stato effettuato uno studio che ha interessato 22 paesi nel mondo volto ad effettuare un'analisi delle diverse politiche di *leadership* attuate nei paesi coinvolti. Nella maggior parte dei paesi la definizione della *leadership* comprende l'interessamento di processi di influenza e possiamo registrare anche la permanenza, in alcuni contesti nazionali, dell'uso della parola *manager* in senso sinonimico di dirigente scolastico. In tutti i paesi prevale comunque una definizione della *leadership* che si

---

<sup>624</sup> Cfr. A. Paletta, *Leadership for learning: è possibile in Italia?*, cit.

<sup>625</sup> Cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013.

integra a quella di gestore e amministratore della istituzione scolastica<sup>626</sup>.

Oltre a questi studi volti ad indagare la figura e le funzioni del dirigente scolastico vengono effettuate numerose ricerche in ambito internazionale, soprattutto riferite al contesto scolastico del Regno Unito e del Nord America e appartenenti alla corrente di studi della *school effectiveness*, che dimostrano l'esistenza di una relazione di influenza tra l'esercizio della *leadership* educativa del dirigente e i risultati ottenuti dagli studenti<sup>627</sup>.

1. La ricerca effettuata da K. Leithwood evidenzia che gli effetti della *leadership* influiscono, sia direttamente sia indirettamente, nell'apprendimento degli alunni per il 25% dell'intero processo, essendo di fatto la seconda variabile più importante seconda solo all'insegnamento del docente nell'aula<sup>628</sup>.
2. Uno dei primi studi in questo ambito d'interesse viene condotto in 57 centri scolari inglesi da R. Bolam che giunge a sostenere che i centri che risultano essere efficaci presentano le stesse caratteristiche: *leadership* forte e definizione di obiettivi chiari; condivisione tra dirigente e docenti dei traguardi, dei valori e della politica del centro; il dirigente e il personale lavorano come gruppo coeso; la *leadership* viene esercitata per mantenere in equilibrio sviluppo, caratteristiche e cultura del centro; capacità di risolvere le problematiche derivanti dai processi di cambiamento attraverso l'ottica di miglioramento<sup>629</sup>.
3. Uno degli studi maggiormente rilevanti, frutto di tre anni di ricerca in Inghilterra attraverso un *mixed methods* sugli effetti della *leadership* sui risultati degli studenti, si concentra sull'individuazione delle dimensioni chiave della *leadership* efficace.
  - Definire visione, valori e direzione, costruire la fiducia professionale. I dirigenti hanno una visione e un insieme di valori

---

<sup>626</sup> Cfr. OCSE, *Public Sector Leadership for the 21st Century*, OCSE Publishing, Paris, 2001.

<sup>627</sup> Cfr. P. Hallinger, R.H. Heck, *Leadership for learning. Does collaborative leadership make a difference?*, in «Educational Management Administration & Leadership», 38(6), 2010, pp. 654-678; K. Leithwood, *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning, Reserch Report 800*, cit.

<sup>628</sup> Cfr. K. Leithwood, *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning, Reserch Report 800*, cit.

<sup>629</sup> Cfr. R. Bolam, *Effective management in school*, HMSO, London, 1993.

molto forti e chiari per la loro scuola, che influenzano pesantemente le loro azioni e le azioni degli altri. Stabiliscono e mantengono un chiaro senso di direzione e scopo per la scuola all'interno di un clima basato sulla fiducia professionale. I valori sono ampiamente condivisi, sono chiaramente comprensibili e vengono utilizzate una serie di pratiche didattiche efficaci. Si confrontano con il cambiamento sia di natura politica sia di innovazioni in ambito educativo.

- Migliorare le condizioni per l'insegnamento e l'apprendimento. La *leadership* di successo è in grado di identificare il bisogno di migliorare le condizioni in cui la qualità dell'insegnamento può essere massimizzata e come l'apprendimento e le prestazioni degli alunni possono essere migliorati. Vengono sviluppate strategie per migliorare gli edifici scolastici, le strutture e le aule, all'interno dell'importante connessione tra condizioni di alta qualità per l'insegnamento e per l'apprendimento, il benessere del personale e degli alunni, i risultati.
- Ridisegnare l'organizzazione: allineare i ruoli e le responsabilità. I dirigenti di successo sanno effettuare una riprogettazione mirata e progressiva delle loro strutture organizzative, affinare ruoli e responsabilità e distribuire la *leadership* promuovendo un maggior coinvolgimento del personale.
- Migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. La *leadership* efficace si distingue per la ricerca continua di nuovi modi per migliorare l'insegnamento, l'apprendimento e il conseguimento degli obiettivi definiti. Lo *staff* risponde positivamente e vede il cambiamento come un'opportunità per migliorare la propria auto-efficacia, innescando un circolo virtuoso all'interno della scuola che coinvolge tutti i membri che ne fanno parte.
- Ridisegnare e arricchire il curriculum. I dirigenti scolastici si concentrano sulla riprogettazione e arricchimento del curriculum come metodo per approfondire ed estendere l'impegno e il miglioramento dei risultati. Il successo scolastico non è posto in competizione con lo sviluppo personale e sociale ma come

completamento l'uno dell'altro aspetto. Adattano il curriculum per ampliare e migliorare l'apprendimento per tutti gli alunni.

- Migliorare la qualità dell'insegnamento. In questo ambito il dirigente scolastico favorisce una ricca varietà di opportunità di formazione e sviluppo professionale per il personale come impulso per elevare gli *standard*, sostenere la motivazione e l'impegno e mantenere alta la qualità dell'offerta formativa.
  - Costruire relazioni all'interno della comunità scolastica. I dirigenti scolastici sostengono e sviluppano relazioni positive con il personale a tutti i livelli, facendolo sentire stimato e coinvolto. Dimostrano preoccupazione per il personale e perseguono il suo benessere in un clima di rispetto e fiducia reciproca.
  - Costruire relazioni al di fuori della comunità scolastica. Costruire e migliorare l'immagine della scuola attraverso il coinvolgimento della comunità locale è essenziale per raggiungere il successo a lungo termine.
  - Valori comuni. I dirigenti efficaci ottengono prestazioni migliori dagli studenti, non solo attraverso le strategie che usano ma anche attraverso i valori fondamentali e le qualità personali che dimostrano nelle loro interazioni quotidiane, mettendo al centro la cura, l'apprendimento e la realizzazione con gli alunni<sup>630</sup>.
4. Una meta-analisi esamina invece gli effetti delle pratiche di *leadership* sui risultati degli studenti, individuando un quadro che descrive le conoscenze, le abilità, le strategie e gli strumenti necessari perché la *leadership* possa influire positivamente sul rendimento degli studenti<sup>631</sup>.

---

<sup>630</sup> Cfr. C. Day, P. Sammons, D. Hopkins, *Impact of school leadership on Pupil Outcomes – Interim Report*, University Nottingham – The National College for School Leadership, Nottingham, 2009; C. Day, *et al.*, *Successful School Leadership. Linking with Learning and Achievement*, McGraw Hill Open University Press, Maidenhead, 2011; C. Day, *Building and Sustaining Successful Principals in An English School*, in L. Moos, O. Johansson, C. Day (a cura di), *How School Principals Sustain Success over Time - International Perspectives*, Springer, Dordrecht, 2011; C. Day, D. Gurr (a cura di), *Leading Schools Successfully. Stories from the field*, Routledge, London, 2014.

<sup>631</sup> Cfr. T. Waters, R.J. Marzano, B. McNulty, *Balanced Leadership. What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement – A Working Paper*, Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.

5. Uno studio che ha interessato 651 insegnanti di 29 scuole secondarie condotto da J. Hattie e dai suoi collaboratori, evidenzia che la *leadership* didattica può essere sia diretta che indiretta. In particolare, la dirigenza istruttiva diretta è focalizzata sulla qualità della pratica dell'insegnante stesso, mentre la *leadership* educativa indiretta crea le condizioni per un buon insegnamento. Gli autori rilevano che, osservando i risultati conseguiti dalla scuola nel suo insieme, diversi comportamenti che adotta una *leadership* di tipo istruttivo raggiungono prestazioni e miglioramenti elevati. Mettono anche in evidenza che i dirigenti scolastici che stanno conseguendo i risultati migliori in termini di miglioramento mostrano comportamenti più frequenti nella *leadership* diretta<sup>632</sup>.

#### **2.3.4 Dalla *Leadership* per l'apprendimento alla *Leadership* educativa per il cambiamento**

Come abbiamo evidenziato precedentemente il ruolo della *leadership* e l'apprendimento possono essere ricondotti a persone e profili differenti, rispettivamente al dirigente scolastico e agli insegnanti ma abbiamo anche individuato le motivazioni principali per cui risulta superata l'apparente contraddizione nell'espressione *leadership* per l'apprendimento. Infatti, il ruolo educativo del dirigente diventa fondamentale nella promozione della qualità dell'insegnamento e degli apprendimenti degli allievi<sup>633</sup>. A tale proposito, vale la pena ricordare il lavoro di B. Vertecchi che mette in evidenza l'importanza di tutte quelle operazioni antecedenti, proprie di un'organizzazione complessa come quella scolastica, e che sottendono il vero e proprio intervento in classe direttamente con gli alunni ma che risultano fondanti, che ne determinano le condizioni, che ne favoriscono la stabilità e la differenziazione, che ne arricchiscono i contenuti e che ne qualificano i processi valutativi<sup>634</sup>.

Così la letteratura pedagogica sulla *leadership* appare, negli ultimi vent'anni,

---

<sup>632</sup> Cfr. L. Bendikson, V. Robinson, J. Hattie, *Principal instructional leadership and secondary school performance*, in «Research information for teachers» 1, 2, 2012.

<sup>633</sup> Cfr. C. Scurati, *Scuola elementare e oltre*, La Scuola, Brescia, 1995.

<sup>634</sup> Cfr. B. Vertecchi, *Una didattica per i dirigenti scolastici*, in AA.VV., *Organizzazione e qualità della scuola. Profilo del nuovo dirigente scolastico*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

radicalmente cambiata. Infatti, fino alla metà degli anni Ottanta le indagini mettono in dubbio l'efficacia della figura dirigenziale sui risultati conseguiti dagli alunni e sull'andamento didattico della scuola; oggi, al contrario, nessuno dubita più dell'importanza del ruolo esercitato dal capo d'istituto sulla qualità dell'organizzazione didattica. È sempre più chiaro che i dirigenti sono la leva del cambiamento e anche del miglioramento degli apprendimenti degli studenti.

La scuola, come già sottolineato, è un'organizzazione complessa: muoversi in essa è, in sostanza, scoprire i limiti della razionalità umana e sviluppare capacità specifiche; non possiamo conoscerla oggettivamente, ma possiamo costruire rappresentazioni sensate, tali cioè da suggerire utili indicazioni per agire. Ed è questa la centralità che fa del dirigente scolastico un *leader* per l'apprendimento sia dell'organizzazione cui è preposto sia della cura educativa degli alunni che gli vengono affidati.

Il processo di analisi e di studio relativo alla figura del dirigente scolastico porta oggi la riflessione ad un nuovo stadio di avanzamento, verso cioè una posizione di necessaria integrazione delle due tipologie di *leadership* per lungo tempo viste l'una in contrapposizione all'altra, quella istruzionale e quella trasformazionale<sup>635</sup> dando vita ad un nuovo modello detto di *leadership* per l'apprendimento.

Questo nuovo modello rappresenta un professionista maggiormente riflessivo che si interroga su quale sia la giusta direzione verso cui dirigersi, sulle motivazioni delle proprie scelte, su cosa concretamente realizzare e perché si realizza, su come procedere e attraverso chi<sup>636</sup>.

A. Paletta individua gli elementi fondativi della tipologia di *leadership* per l'apprendimento (Figura 3) basandosi sull'analisi dei risultati di ricerca, su revisioni della letteratura e su meta-analisi e mette in evidenza il processo di sviluppo di questa

---

<sup>635</sup> Cfr. P. Hallinger, *Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*, in «Cambridge Journal of Education», 33(3), 2003, pp. 329-351; H. M. Marks, S. M. Printy, *Principal leadership and school performance*, in «Educational Administration Quarterly», 39, 2003, pp. 370-397; K. Leithwood, *et al.*, *Leadership program effects on student learning. The case of the Greater New Orleans School Leadership Center*, in «Journal of School Leadership and Management», 13(6), 2003, pp. 707-738; K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership*, in «School Leadership and Management», 28(1), 2008, pp. 27-42.

<sup>636</sup> Cfr. A. Paletta, *Evoluzione del concetto di "Leadership per l'apprendimento nel contesto della letteratura internazionale*, cit.

figura<sup>637</sup> concludendo che la *leadership* per l'apprendimento che risulta significativa all'interno della propria istituzione scolastica è una *leadership* che non si limita a considerare “semplicemente le azioni del dirigente scolastico, ma le interazioni con gli insegnanti e fra gli insegnanti, configurandosi come *leadership* distribuita, collaborativa e condivisa. [...] suggerisce un approccio contingente in funzione del contesto [...] è un *continuum* dove aspetti istruzionali e transattivi possono coesistere con aspetti trasformativi”<sup>638</sup>.

Leadership istruzionale	Leadership trasformativa (Fase1)	Leadership trasformativa (Fase2)	Modello integrato di leadership per l'apprendimento
Dare forma chiara agli scopi della scuola Comunicare chiaramente gli scopi della scuola Mantenere alte aspettative	Sviluppa una visione condivisa della scuola Costruisce un consenso attorno agli scopi della scuola Mantiene alte aspettative	Sviluppa una visione condivisa della scuola Costruisce un consenso attorno agli scopi della scuola Mantiene alte aspettative	<b>DEFINIRE LA DIREZIONE</b>
Supervisionare e valutare la didattica Coordinare il curriculum Monitorare i progressi		Offrire supporto didattico Monitorare le attività della scuola Proteggere lo staff da distrazioni che interferiscono sul lavoro didattico Costruire lo staff di lavoro	<b>GESTIRE IL CURRICOLO E LA DIDATTICA</b>
Proteggere la didattica da interferenze	Rinforzare la cultura della scuola Creare strutture per migliorare la collaborazione	Costruire una cultura collaborativa Strutturare l'organizzazione per facilitare il lavoro Creare relazioni produttive tra famiglia e comunità Connettere la scuola ad un ambiente più ampio	<b>RIPROGETTARE L'ORGANIZZAZIONE</b>
Offrire incentivi agli insegnanti Offrire incentivi per l'apprendimento Promuovere lo sviluppo professionale Mantenere un'alta visibilità	Offre supporto individuale Stimola l'elaborazione intellettuale Modellare comportamenti desiderati	Supporto individualizzato Comprensione emotiva e supporto Stimola l'elaborazione intellettuale Fare da modello	<b>SVILUPPARE LE RISORSE UMANE</b>

Figura 3- Fasi evolutive del costrutto di leadership per l'apprendimento<sup>639</sup>

<sup>637</sup> Cfr. Ivi.

<sup>638</sup> Ivi., p. 56.

<sup>639</sup> Tratto da A. Paletta, *Evoluzione del concetto di "Leadership per l'apprendimento nel contesto della letteratura internazionale*, cit., p. 50.

Questo ci riporta a recuperare le competenze che sembrano essere necessarie per poter esercitare la propria *leadership* per l'apprendimento che avevamo visto essere alla base di un *leader* educativo che:

- possieda le capacità indispensabili per guidare e coinvolgere in maniera attiva il personale della scuola;
- sappia coniugare le competenze necessarie all'implementazione della crescita di tutti i soggetti che formano l'organizzazione;
- possieda le competenze per predisporre un ambiente di apprendimento in cui ciascuno possa imparare ad imparare, in ottica di miglioramento<sup>640</sup>.

Questo profilo viene negli anni delineato da molti studi specifici<sup>641</sup> che pongono in evidenza quali siano le competenze principali e necessarie per una *leadership* educativa: competenze di pedagogia generale e filosofia dell'educazione, di teoria della comunicazione e della relazione, di teoria dell'organizzazione e di teoria dell'amministrazione scolastica<sup>642</sup>.

Questa tipologia di *leadership* sembra rispondere ad un possibile modello di *leader*, che riportiamo nella Tabella 3, che C. Xodo definisce “trasversale e orientato al cambiamento”<sup>643</sup>, capace quindi di gestire, organizzare la scuola verso il cambiamento che si ritiene debba essere ispirato alla costruzione di una scuola inclusiva.

Competenze di base della <i>Leadership</i>			
Saper essere	Descrizione	Competenze	Descrizione
Visione	Avere un obiettivo idealizzato, attraente, emozionante, orientante	Creare condizioni di cambiamento; creare tensione creativa, sfidare	Saper comunicare, testimoniare, diffondere, condividere, collegare

<sup>640</sup> Cfr. G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, cit.

<sup>641</sup> Cfr. G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, cit.; S. Olivieri (a cura di), *La Formazione della Dirigenza scolastica*, ETS, Pisa, 2005; G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, cit.; G. Domenici, G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, cit.; A. Cavalli, L. Fischer (a cura di), *Dirigere le scuole oggi*, Il Mulino, Bologna, 2012.

<sup>642</sup> Cfr. G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, cit.

<sup>643</sup> C. Xodo, *Le competenze del dirigente nelle teorie del management e della leadership*, cit., p. 102.



			il nuovo al presente
Credibilità	Saper comprendere e condividere valori e costruire un clima di collaborazione	Infondere fiducia, creare familiarità, creare aspettative positive	Vedere con chiarezza bisogni, interessi, ambizioni e valori, saper costruire unità, agire con serenità, essere coerenti e competenti, avere identità, lealtà e apertura
Motivazione	Spinta che porta ad agire	Creare empowerment, potere condiviso e organizzazione	Dare informazioni, favorire l'apprendimento, distribuire il potere decisionale, far comprendere il significato del lavoro, favorire la collaborazione, riconoscere il contributo dei collaboratori
Esemplarità	Ispirarsi a valori e possedere la qualità di dimostrare il coraggio delle proprie convinzioni	Essere di guida, muoversi per primi, facilitare l'apprendimento, essere educatori	Trasmettere con efficacia i propri valori, aiutare i collaboratori a diventare leader, generare energia positiva negli altri

Tabella 3 – Competenze di base della leadership secondo C. Xodo<sup>644</sup>

Continuando riferendosi alla stessa autrice, questa ritiene che la competenza di creare condizioni di cambiamento sia la più importante in un *leader* in quanto “consente di legare il presente con il futuro, il reale all’ideale e al possibile”<sup>645</sup>. Inoltre, “la sfida che l’ideale pone al reale diventa [...] uno dei fattori più efficaci di cambiamento, perché non indotto dall’esterno ma creato nel soggetto attraverso l’offerta di elementi di riflessione. Oltre che il pensiero sfidante, la competenza a creare condizioni di cambiamento è fatta anche di abilità comunicative [...]”<sup>646</sup> e della capacità di tradurre la loro *vision* operazionalizzandola<sup>647</sup>.

Quest’ultima questione appare particolarmente rilevante in quanto “dirigere e

<sup>644</sup> Ivi, pp. 102-103.

<sup>645</sup> Ivi. p. 103.

<sup>646</sup> Ivi. p. 105.

<sup>647</sup> Cfr. Ivi.

facilitare il cambiamento significa spesso avere a che fare non tanto con la non accettazione delle nuove idee, quanto con l'abbandono delle vecchie pratiche consolidate nel tempo"<sup>648</sup>. Quest'ultima riflessione ci porta a considerare quanto possa essere necessario individuare percorsi, processi e prassi utili a stimolare il passaggio da vecchie pratiche di tipo integrativo a nuove pratiche di tipo inclusivo seppur in una presunta accettazione degli ideali che stimolano e motivano questo cambiamento.

### 2.3.5 Verso il dirigente inclusivo

È nell'orientamento dei processi che si possono riscontrare i valori e la *mission* che ciascun dirigente eleva a propria guida e da cui traspare l'idea di scuola che mostra di promuovere. Così un dirigente "se vuole promuovere le condizioni per una effettiva scuola inclusiva non può, infatti, rifugiarsi in una conduzione conservatrice, burocratica e verticistica, ma occorre che egli si ponga come vero e proprio *leader* dell'apprendimento, sostenendo e orientando, attraverso un'efficace applicazione delle norme, i processi di formazione, creando una comunità inclusiva e di buone prassi"<sup>649</sup>.

Questa particolare funzione viene specificatamente attribuita al dirigente scolastico con l'emanazione ad opera del MIUR delle 'Linee guida per l'integrazione scolastica per gli alunni con disabilità' del 2009. Seppure le Linee guida si rivolgano al solo costrutto dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, consegnano al dirigente scolastico una serie di indicazioni per orientare le sue azioni. Nella premessa vengono indicate le motivazioni per cui sono state emanate e, per il nostro ambito di interesse, possiamo mettere in evidenza che "l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti

---

<sup>648</sup> P. Giuffrida, *La leadership nel management della scuola*, Carocci Faber, Roma, 2005, p. 27.

<sup>649</sup> N. Capaldo, *Normativa e organizzazione scolastica: oltre l'adempimento burocratico*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento, 2016, pp. 62-76.

burocratici”<sup>650</sup>. L’integrazione degli alunni disabili nel nostro Paese può in effetti essere considerata una scelta irreversibile, dal momento che fonda le proprie radici nel dettato costituzionale e su un percorso ormai quarantennale e sicuramente il ruolo dei dirigenti scolastici nei processi di integrazione appare già evidente con la Legge 104/92. La riflessione attorno alle problematiche dell’integrazione prima e dell’inclusione poi fanno però emergere le competenze dirette dei dirigenti in ambito scolastico e, a partire dalle Linee guida del 2009, vengono sempre evidenziate. Le Linee guida si aprono riportando i principi a cui si ispirano e possiamo immediatamente sottolineare come ci sia la percezione che il sistema scuola debba modificarsi, già nella prima parte, infatti, riportano il titolo significativo di “Il nuovo scenario. Il contesto come risorsa”<sup>651</sup>. Questa parte è costituita dai riferimenti normativi e concettuali a cui ci si ispira e vengono richiamati:

- l’art. 3 e l’art. 34 della Costituzione Italiana;
- la Legge 118/71 e la Legge 517/77;
- la Legge 104/92 e il DPR 24 febbraio 1994;
- la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità;
- l’ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento.

I principi su cui si basano le Linee guida risultano quindi essere già un punto di avanzamento verso il costrutto dell’inclusione, facendo riferimento all’ICF e al concetto di contesto che potrà risultare un ostacolo oppure un facilitatore.

È però nella terza parte che possiamo evidenziare l’attenzione particolare e l’importanza che per il legislatore ha il dirigente scolastico, a cui viene dedicato un intero paragrafo mettendo in evidenza che ad esso viene richiesto di:

- promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale operante a scuola (docenti, collaboratori, assistenti) anche tramite corsi di aggiornamento congiunti di cui all’art 14 comma 7, L. 104/92, al fine di sensibilizzare, informare e garantire a tutte le componenti il conseguimento di competenze e indispensabili “strumenti” operativo-concettuali (per intervenire sul contesto e modificarlo);
- valorizzare progetti che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione;

---

<sup>650</sup> MIUR, *Linee Guida/2009*, cit.

<sup>651</sup> Ivi, p. 5.

- guidare e coordinare le azioni/iniziative/attività connesse con le procedure previste dalle norme di riferimento: presidenza del GLH d'istituto, formazione delle classi, utilizzazione degli insegnanti per le attività di sostegno;
- indirizzare l'operato dei singoli Consigli di classe/interclasse affinché promuovano e sviluppino le occasioni di apprendimento, favoriscano la partecipazione alle attività scolastiche, collaborino alla stesura del P.E.I.;
- coinvolgere attivamente le famiglie e garantire la loro partecipazione durante l'elaborazione del PEI;
- curare il raccordo con le diverse realtà territoriali (EE.LL., enti di formazione, cooperative, scuole, servizi socio-sanitari, ecc.);
- attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto;
- intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche e/o senso-percettive<sup>652</sup>.

Le Linee guida proseguono con cinque ulteriori paragrafi che forniscono in maniera maggiormente dettagliata ai dirigenti scolastici linee di azione in merito a:

- la progettazione e la programmazione sia dell'intera istituzione scolastica sia dei singoli contesti;
- la flessibilità organizzativa e didattica come strumento funzionale, previsto dall'autonomia scolastica, per il raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni;
- il progetto di vita dell'alunno con disabilità che riguarda la sua crescita personale e sociale finalizzato all'innalzamento della qualità di vita;
- la costituzione di reti di scuole al fine di ottimizzare e condividere le risorse umane e strumentali<sup>653</sup>.

Questo documento rappresenta per i dirigenti scolastici uno spartiacque in quanto tutte le successive indicazioni andranno nella stessa direzione, fin dall'Atto di indirizzo del settembre 2009 che individua nell'operare per una scuola dell'inclusione una delle priorità del nostro sistema scolastico. Anche le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 affermano che la costruzione di una comunità professionale è stimolata dalla funzione di *leadership* educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento pedagogico. Successivamente vengono pubblicati numerosi atti

---

<sup>652</sup> Ivi. pp. 13-14.

<sup>653</sup> Ivi pp. 14-17.

normativi che continuano a mettere al centro il contesto e la sua organizzazione funzionale in ottica inclusiva<sup>654</sup>.

Il compito di guida, di *leadership* educativa e di orientamento illuminato che il dirigente è chiamato a svolgere deve sicuramente partire dalla ricerca di un'interpretazione e applicazione non solo in senso letterale delle normative di riferimento, “ma soprattutto logico, ovvero riferito alle intenzioni sottese di chi ha definito la norma, il tutto in funzione della garanzia del diritto all'istruzione per tutti e per ciascun allievo”<sup>655</sup>. Così è fondamentale la sua capacità di leggere le norme e interpretarle in funzione dei processi di inclusione in quanto tutte le risorse umane, finanziarie, strumentali e ambientali di cui una scuola può disporre si nascondono tra le pieghe delle numerose disposizioni a cui si deve far riferimento<sup>656</sup>. In soccorso dell'agire del dirigente scolastico possiamo individuare alcuni strumenti strategici che ci derivano anch'essi dalla normativa vigente, in particolare l'autonomia funzionale attribuita alle singole istituzioni scolastiche con l'art. 21 della Legge n. 59/1997, confermata con la Legge 3/2001 recante modifiche al Titolo V della Costituzione e attuata tramite l'adozione dei due Regolamenti DPR n. 275/1999 e DI n. 44/2001.

L'autonomia scolastica fornisce infatti gli strumenti per il superamento di una visione e di una funzione amministrativa e burocratica della dirigenza a favore di una capace di utilizzare tutte le risorse professionali attribuite e ottimizzare le risorse in relazione alla *mission* della scuola.

Uno dei compiti che sia il sistema scolastico italiano sia il sistema scolastico catalano<sup>657</sup> attribuiscono al dirigente scolastico è quello di assicurare il rispetto dei processi di inclusione previsti, nei loro aspetti organizzativi, gestionali e pedagogici in

---

<sup>654</sup> Si fa riferimento ad un ampio quadro normativo che comprende la Legge 170/2010, le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento del 2011, le Linee di indirizzo per la promozione ed il miglioramento della qualità e dell'appropriatezza degli interventi assistenziali nel settore dei Disturbi pervasivi dello sviluppo (DPS), con particolare riferimento ai disturbi dello spettro autistico del 2012, le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2014, le Linee guida per l'orientamento del 2014, le Linee di orientamento per il contrasto al bullismo e al cyberbullismo, la Legge 112/2016, e il combinato disposto relativo agli alunni con Bisogni Educativi Speciali che comprende principalmente la Direttiva del 27 dicembre 2012, la C.M. n., 8 del 6 marzo 2013 e la nota del 22 novembre 2013.

<sup>655</sup> N. Capaldo, *Normativa e organizzazione scolastica: oltre l'adempimento burocratico*, cit., p. 66.

<sup>656</sup> Cfr. Ivi.

<sup>657</sup> Cfr. Art. 6, lettera c, Decreto 155/2010.

relazione al progetto d'istituto. Come evidenziato in questo lavoro, il processo di inclusione viene declinato attraverso una serie abbastanza complessa di procedure che le istituzioni scolastiche devono gestire ma, con queste, certo non si esaurisce il processo inclusivo. Quindi "in una scuola dell'autonomia che voglia assumere l'inclusione come valore trasversale di riferimento è necessario che l'iniziativa di produrre finalità, obiettivi, regole, procedure e risorse orientati al rispetto e alla valorizzazione delle diversità individuali [...] si traduca in coerenti atteggiamenti professionali, di cultura organizzativa, riti e abitudini"<sup>658</sup>.

Nel nostro Paese pochi sono gli studi sulla *leadership* inclusiva e sulla gestione della scuola dell'autonomia in ottica inclusiva e l'interesse prioritario sembra essere legato alla gestione dei processi normativamente determinati, per cui ci affideremo a uno studio condotto in Spagna da M. T. González González<sup>659</sup>. Questo studio propone dei criteri che possono identificare l'azione di una scuola, di una educazione e di una *leadership* inclusiva raggruppandoli in quattro aspetti ritenuti fondamentali: la giustizia; l'ottimismo, l'empatia e la democrazia<sup>660</sup>.

Giustizia – Una scuola, un'educazione e una *leadership* che:

- garantisca l'accesso di tutti ai servizi educativi, mettendo a disposizione del congiunto di alunni programmi che soddisfino le loro necessità accademiche, sociali e culturali, dando a tutti l'accesso al curriculum attraverso l'inclusione delle loro esperienze di vita;
- non operi sopra presupposti e pratiche che patologizzano le esperienze vissute e le capacità di gruppi tramite specifiche azioni che finiscono per escludere o marginalizzare alunni per ragioni di genere, etnia, razza e condizioni;
- doti tutti per confrontarsi con vite di successo, produttive e appaganti fuori dalla scuola;
- offra a tutti programmi impegnativi dal punto di vista accademico che portino all'educazione superiore o al lavoro desiderato;
- assicuri una sostenibilità equa perché i tassi di abbandono e il completamento degli studi degli alunni appartenenti a diversi gruppi siano comparabili.

Ottimismo – Una scuola, un'educazione una *leadership* che:

- assicuri che tutti gli alunni raggiungano risultati che permettano l'accesso educativo a opportunità educative future;
- presti attenzione a quelli che hanno meno successo, a quelli più emarginati e a quelli che sono più in svantaggio, per assicurare un

---

<sup>658</sup> M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, cit., p. 173.

<sup>659</sup> Cfr. M. T. González González, *El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas*, in «Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)», 3(2), 2014, pp. 58-106.

<sup>660</sup> Cfr. Ivi.

- esito accademico senza il quale per loro si rischierebbe il tramonto e si restringerebbero le opportunità;
- aumenti le opzioni di vita e le possibilità per tutti gli alunni, non solo per quelli che arrivano alla scuola con un ampio ventaglio sociale e culturale.
- Empatia – Una scuola, un’educazione una *leadership* che:
- non si focalizzi unicamente nell’ambito accademico;
  - consideri gli studenti come persone globali, nelle loro multiple sfaccettature;
  - si concentri fermamente nelle relazioni pedagogiche e interpersonali positive e di cura.
- Democrazia – Una scuola, un’educazione una *leadership* che:
- si animi e coltivi la partecipazione nei processi democratici, offrendo a tutti quelli interessati alle decisioni educative opportunità e occasioni per partecipare ai processi di decisione;
  - insegni a partecipare, assicuri che tutti si sentano comodi, dando loro il potere perché si sentano competenti e capaci;
  - faccia partecipare democraticamente all’apprendimento responsabilizzando gli alunni;
  - insegni e appoggi gli alunni quando partecipano ai processi democratici nella scuola e li prepari per la partecipazione continua e democratica nella società più ampia<sup>661</sup>.

Come possiamo notare, in questo caso non si fa riferimento specifico alla *leadership* del dirigente scolastico ma ad una *leadership* distribuita e condivisa tra tutti gli operatori<sup>662</sup>.

Dal quadro emerso fin qui non si può non osservare che molti sono i termini e i concetti ricorrenti per identificare processi e percorsi inclusivi: approccio sociale, gruppo, *leadership* distribuita, condivisione, comunità, democrazia, equità, cambiamento, *leadership* trasformativa, partecipazione, diversità, personalizzazione, contesto, valori e qualità, solo per esplicitarne alcuni. Ma sono anche molti i termini e i concetti che vengono utilizzati per mettersi in guardia verso processi e percorsi escludenti: approccio medico-individuale, medicalizzazione, classificazione, individuo, uguaglianza, individualizzazione, speciale e normalità.

Così come sono molti gli strumenti messi a disposizione del dirigente scolastico per appropriarsi della funzione di guida, che si auspica sia diretta verso l’accompagnamento dei processi di inclusione, delle istituzioni scolastiche autonome che, come tali, al di là dell’azione del dirigente, sono responsabili come comunità del perseguimento dell’inclusione come esplicitamente indicato, tra l’altro, da molte normative. Ai dirigenti scolastici viene indicata la direzione, quella inclusiva, verso cui

---

<sup>661</sup> Ivi, p. 96.

<sup>662</sup> Cfr, Ivi.

dirigere le proprie scuole autonome e vengono loro forniti gli strumenti gestionali per poterlo fare. L'impianto normativo consente di poter operare scelte che vadano nella direzione di creare un sistema scuola inclusivo orientando scelte che si basano su valori che, ancora una volta, nascono dall'idea di scuola che intendiamo promuovere e realizzare.





### 3 Qualità e inclusione, autovalutazione e automiglioramento

Uno dei messaggi chiave definiti nel 2014 dall’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali è rivolto ad affermare che l’educazione inclusiva è un bene per tutti<sup>663</sup>, principio ampiamente sostenuto all’interno del rapporto della stessa Agenzia qui riportato nella sua forma sintetica:

l’educazione inclusiva mira a offrire istruzione di qualità a tutti gli alunni. Per ottenere una scuola inclusiva è necessario il sostegno dell’intera comunità: dai decisori agli utenti finali (gli alunni e le loro famiglie). È necessaria una collaborazione a tutti i livelli e tutte le parti interessate devono avere una visione dei risultati a lungo termine - ovvero il tipo di giovani che la scuola e la comunità produrranno. Sono necessarie modifiche a terminologia, attitudini e valori al fine di riflettere il valore aggiunto della diversità e della partecipazione paritaria<sup>664</sup>.

È chiaro che per l’Agenzia Europea esiste uno stretto legame tra educazione inclusiva e qualità della scuola per tutti gli alunni e che percepire ed operare avendo chiaro questo connubio tra inclusione e qualità ci dovrebbe restituire una scuola inclusiva di qualità per tutti.

È in quest’ottica che, come sostenuto dall’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e come emerso durante lo sviluppo di questo lavoro, l’educazione inclusiva risulta essere strettamente connessa con i livelli qualitativi delle istituzioni scolastiche. Uno degli strumenti che possono essere utilizzati per accompagnare il processo di cambiamento verso l’inclusione scolastica e, di conseguenza, verso la qualità dei sistemi scolastici, è il processo di automiglioramento delle istituzioni scolastiche, con il quale i dirigenti scolastici e le scuole autonome devono misurarsi.

Stiamo quindi entrando nel terreno della valutazione e dell’autovalutazione delle organizzazioni in ottica di miglioramento e automiglioramento delle stesse. Prima di addentrarci in questa specifica forma di valutazione, si ritiene necessario ripercorrere le tappe che hanno portato all’attuale visione della valutazione scolastica per poter meglio comprenderne il suo sviluppo e la sua importanza.

---

<sup>663</sup> Cfr. Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, *Cinque messaggi chiave per l’educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, 2014.

<sup>664</sup> Ivi. p. 6.

### 3.1 Dare un valore, un processo in espansione

Cos'è la valutazione? G. Domenici ritiene che valutare significhi dare un valore a qualcosa o a qualcuno<sup>665</sup>, a questo assunto fondamentale possiamo accostare la sintesi proposta da F. Corchia: “valutare significa raccogliere informazioni, analizzare i dati raccolti, interpretare i risultati rispetto ai mezzi programmati ed agli obiettivi prefissati, ad ogni stadio del processo, emettere giudizi”<sup>666</sup>. Il quadro generale che emerge è indispensabile per comprendere cosa sia la valutazione ma per comprendere il significato dell'azione valutativa è indispensabile andare oltre attraverso l'apporto di ulteriori e diversi sguardi che ci restituiscono la complessità della questione.

Come evidenzia G. Franceschini, la valutazione scolastica “si è trasformata in fattore costitutivo dell'evento didattico e dunque cruciale per la sua comprensione, tanto nelle dimensioni micro – la gestione della classe, le metodologie didattiche – che in quelle macro – l'organizzazione dell'offerta formativa locale, nazionale, sovranazionale”<sup>667</sup>. Lo stesso autore ritiene che la valutazione scolastica contemporanea sia caratterizzata dalla “sua progressiva espansione”<sup>668</sup> passando da essere stata utilizzata e considerata strumento di selezione sociale ad assumere una funzione formativa di regolazione della didattica<sup>669</sup>. Questo processo di espansione lascia trasparire un diverso rapporto scuola-famiglia che esige una rifondazione costante e intenzionale che le scuole possono basare proprio sulla diffusione della cultura della valutazione che certifica competenze, che orienta e forma all'autovalutazione<sup>670</sup>.

A proposito dell'azione di selezione attribuita alla valutazione B. Vertecchi sottolinea come sia stata applicata una sorta di proprietà transitiva tra valutazione/selezione/selezione di classe, ricordando come fosse frequente “che i giudizi negativi colpissero allievi appartenenti a famiglie svantaggiate sul piano

---

<sup>665</sup> Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 2003.

<sup>666</sup> F. Corchia, *Valutazione e qualità dell'istruzione*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 29.

<sup>667</sup> G. Franceschini, *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici*, in «Studi sulla Formazione», 20, 2, 2017, pp. 331-342, p. 331.

<sup>668</sup> Ivi, p. 332.

<sup>669</sup> Cfr. Ivi.

<sup>670</sup> Cfr. Ivi.

culturale ed economico, [finendo] con l'assimilare la valutazione alla selezione, e la selezione alla selezione di classe, cioè ad una discriminazione fra gli allievi stabilita su base sociale [...] come se l'origine dei fenomeni di discriminazione fosse la funzione valutativa in quanto tale e non [...] una particolare modalità di apprezzamento delle caratteristiche degli allievi e criteri parziali di espressione dei giudizi”<sup>671</sup>.

Quest'ultimo concetto è ben chiaro ai ragazzi di Barbiana che non imputano alla valutazione la selezione di classe ma a chi la opera, riferendosi sempre alla famosa professoressa “voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi”<sup>672</sup>, ma, riconoscendo che la valutazione è uno strumento e come tale non può avere nessuna responsabilità diretta, “c'è una soluzione: truccate un po' gli scritti, correggete qualche errore mentre passate tra i banchi. [...] Temete solo la vostra coscienza”<sup>673</sup>, perché “una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose”<sup>674</sup>. Questo passaggio ci consente di comprendere che la selezione viene compiuta attraverso un'applicazione distorta della valutazione e gli strumenti valutativi diventano ‘l'ascia’ in mano dei docenti; “ogni colpo una creatura che va a lavorare prima d'essere eguale”<sup>675</sup>.

Per compiere una riflessione sul concetto di selezione della valutazione ammiamo utilizzato il lavoro di Don Milani e dei suoi ragazzi in quanto si ritiene che il loro prodotto sia stato il primo studio, condotto e fondato scientificamente, sugli effetti dell'uso distorto della valutazione che ci stimola a porsi tutte quelle domande che oggi affollano, o almeno dovrebbero, la mente di chi si accinge a compiere un'azione valutativa. Perché valutiamo? quali strumenti sono adeguati per rilevare davvero quel determinato fenomeno? l'azione valutativa che sto per compiere è eticamente corretta ed è veramente necessaria?, e molte altre domande che non è indispensabile esplicitare.

---

<sup>671</sup> B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 113.

<sup>672</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 60.

<sup>673</sup> Ivi, p. 78.

<sup>674</sup> Ivi, p. 105.

<sup>675</sup> Ivi, p. 37.

Inoltre, i passaggi proposti ci riportano alla mente quanto abbiamo detto rispetto alla visione delle persone con disabilità come classe oppressa<sup>676</sup>. L'intera 'Lettera' potrebbe ugualmente funzionare se sostituissimo il famoso Gianni, figlio di contadino, a Gianni studente con disabilità motoria che si sposta utilizzando la sedia a rotelle, solo per fare un esempio. Nella riflessione pedagogica è ormai ampiamente riconosciuto che la valutazione sia uno strumento che può essere usato, come evidenziato da G. Franceschini, per molte finalità e, nel nostro ambito d'interesse, può risultare come una rampa di scale in cui si imbatte il nostro Gianni, costringendolo a restare a guardare gli altri che salgono; o come ascensore che consente l'accesso ai piani superiori pur restando uno strumento di separazione in quanto, mentre il nostro Gianni userà l'ascensore, gli altri, scherzando e chiacchierando insieme, saliranno passando dalle scale; oppure come un'ampia rampa che sostituisce le scale, con la quale il nostro Gianni procede verso i piani alti con i propri compagni.

Il ragionamento proposto, del tutto parziale e forse un po' ingenuo, ci consente però di comprendere che la valutazione è un aspetto fondamentale anche nel nostro ambito d'interesse, l'educazione inclusiva, in quanto, spesso, gli strumenti valutativi e i risultati della valutazione vengono usati, ormai non più per selezionare, ma per separare e segregare, per giustificare le azioni di separazione e di segregazione, a partire dallo stesso MIUR che, invece di modificare le prove INVALSI, tollera, anzi suggerisce che alcuni studenti non le svolgano, rinforzando l'idea che sia lecito compiere questo tipo di azione. Così se prima era considerato lecito che la valutazione diventasse selezione e selezione di classe, adesso sembra lecito utilizzarla per giustificare la separazione e la segregazione di una parte di popolazione, ovvero la classe oppressa<sup>677</sup> delle persone con disabilità.

Tornando al concetto di espansione questo può essere considerato non soltanto in relazione alla funzione della valutazione ma anche, così come ancora ci propone G. Franceschini, in relazione all'oggetto dell'azione valutativa e alla metodologia adottata, per cui emergono tre differenti approcci a cui corrispondono diverse tipologie di valutazione: quella docimologica, quella formativa e quella organizzativa<sup>678</sup>.

---

<sup>676</sup> Afferente al *Minority Model* dell'approccio sociale alla disabilità.

<sup>677</sup> Nel senso con il quale viene abitualmente utilizzato nei *Disability Studies*.

<sup>678</sup> Cfr. G. Franceschini, *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e*

In relazione allo studio che presenteremo verrà maggiormente approfondita la valutazione organizzativa ma si ritiene necessario richiamare brevemente anche le altre due tipologie di valutazione per non abbandonare lo sviluppo del processo di espansione della valutazione.

#### La valutazione docimologica

Il termine docimologia “è una parola composta da due radici greche: docimo- dal verbo *dokimázo*, che significa esaminare; -logia, consueto suffisso derivato da *logos* (discorso) che sta ad indicare che ci si trova di fronte ad una riflessione scientifica”<sup>679</sup> da cui il significato letterale di riflessione scientifica sull’esaminare, o, più semplicemente, “scienza della valutazione”<sup>680</sup>.

Quest’approccio nasce, nei primi decenni del XX secolo, dalla necessità di sottoporre ad una rigorosa analisi le modalità e gli esiti della valutazione operata abitualmente, mettendo in evidenza la quasi totale assenza di corrispondenza tra le valutazioni espresse e i risultati ottenuti dagli stessi studenti sottoposti a prove oggettive di conoscenza<sup>681</sup>.

“L’approccio docimologico si basa sull’utilizzo di prove di valutazione oggettive, finalizzate a misurare i livelli di apprendimento e di sviluppo degli alunni nei diversi ambiti”<sup>682</sup>; in quello strettamente didattico per ricercare gli strumenti e le procedure capaci di rilevare, analizzare e interpretare dati valutativi al fine di facilitare decisioni didattiche dirette all’innalzamento della qualità dei processi formativi; in quello di analisi dei sistemi scolastici per fornire informazioni utili a compiere scelte politiche sui sistemi di istruzione e formazione<sup>683</sup>.

---

*metodologici*, cit.

<sup>679</sup> B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, cit., p. 67.

<sup>680</sup> G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit., p. 65.

<sup>681</sup> Cfr. B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, cit.; G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit.; B. Vertecchi, G. Agrusti, B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2010.

<sup>682</sup> G. Franceschini, *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici*, cit., p. 335.

<sup>683</sup> Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit.

Per comprendere meglio l'ambito di azione di questi studi<sup>684</sup> è importante considerare che tre degli elementi fondamentali su cui si è sviluppata la ricerca docimologica sono rappresentati dal concetto di validità che esprime “la capacità di uno strumento di misurare veramente ciò che si propone di misurare”<sup>685</sup>, da quello di affidabilità ovvero “la costanza con cui uno strumento, usato più volte, rileva sempre la stessa risposta di fronte a uno stesso stimolo”<sup>686</sup> e da quello di oggettività “intesa come grado di concordanza nella rilevazione da parte di diversi ricercatori”<sup>687</sup>. La strutturazione di strumenti di valutazione di questo tipo richiede il rigido rispetto di processi metodologicamente altamente codificati e buone conoscenze statistiche.

Fatto questo brevissimo accenno possiamo meglio comprendere che con questo approccio, se da un lato la pratica valutativa risulta dominata da equazioni matematiche dall'altro viene salvata da interpretazioni personali e dall'arbitrarietà.

G. Franceschini ritiene che l'approccio docimologico, in quanto approccio scientifico alla valutazione, dovrebbe essere essenziale nella formazione degli insegnanti “perché li introduce ad una cultura scientifica della didattica, tramite l'utilizzo consapevole di strumenti e metodi di valutazione validi e attendibili, in grado di ridurre le distorsioni inevitabilmente prodotte da un approccio esclusivamente soggettivo e irriflesso alla pratica didattica”<sup>688</sup>.

Inoltre, è possibile che in un sistema di valutazione di tipo standardizzato i percorsi curricolari vengano condizionati dalla dipendenza nei confronti del superamento del test<sup>689</sup>.

#### La valutazione formativa

---

<sup>684</sup> Per un approfondimento si rimanda alla lettura di B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, cit.; G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit.; P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2012; R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002.

<sup>685</sup> Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., p. 151.

<sup>686</sup> *Ibidem*.

<sup>687</sup> *Ibidem*.

<sup>688</sup> G. Franceschini, *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici*, cit., p. 336.

<sup>689</sup> A. Calvani, G. Vivanet, *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 1, 9, 2014, pp. 127-146.

La valutazione formativa incentra la propria attenzione sugli aspetti di processo degli apprendimenti e rappresenta un primo livello di espansione della valutazione in relazione agli oggetti della valutazione stessa che si espandono andando oltre ai soli esiti e ai risultati rivolgendosi ai processi e ai metodi che si espandono nell'esigenza di considerare elementi afferenti alle relazioni<sup>690</sup>. Questa tipologia di valutazione riguarda l'andamento degli apprendimenti e l'efficacia del processo di insegnamento che vengono continuamente sottoposti a valutazione attraverso un attento monitoraggio inteso come supporto all'azione educativa<sup>691</sup>.

In questa prospettiva lo studente come il docente sono protagonisti attivi dell'azione valutativa e le strategie valutative fanno parte del processo di apprendimento che viene regolato, passo per passo, dal *feedback* fornito dai risultati della valutazione mettendo così in evidenza che “il momento della valutazione occupa solo apparentemente il posto finale della sequenza programmazione-attività didattiche-valutazione. La valutazione, intesa come decodifica delle informazioni di ritorno nei confronti di una proposta didattica e di eventuale correzione della proposta stessa, è contemporanea allo svolgimento delle attività didattiche”<sup>692</sup>.

Secondo F. Corchia la valutazione si ‘processualizza’ e possono essere individuate alcune specifiche fasi:

- la valutazione del contesto su cui si innesta l'analisi dei bisogni come antecedente all'azione della progettazione;
- la valutazione delle metodologie, delle risorse, dei tempi e degli spazi che è possibile utilizzare in relazione al perseguimento degli obiettivi prefissati;
- la valutazione della vera e propria attuazione dell'intervento didattico che si concretizza in un monitoraggio continuo capace di fornire elementi

---

<sup>690</sup> Cfr. G. Franceschini, *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici*, cit.

<sup>691</sup> Cfr. D. Capperucci, *La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 63-100.

<sup>692</sup> G. Franceschini, *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna, 2012, p. 283.



durante il processo, utili ad effettuare eventuali modifiche migliorative dell'intervento stesso;

- la valutazione dei risultati che comprenderanno non solo quelli finali ma l'intero insieme delle valutazioni effettuate durante il processo<sup>693</sup>.

Il grande merito di questa tipologia di valutazione è il fatto che sia strettamente connessa con le azioni di progettazione, in un *continuum* che lega la definizione degli obiettivi alla loro successiva valutazione; questi dovranno essere definiti in maniera appropriata e appropriata dovrà essere anche la definizione dei comportamenti attesi una volta conseguito l'obiettivo perché questi possano essere chiaramente osservati e valutati<sup>694</sup>.

La valutazione formativa si è recentemente arricchita di una pratica indispensabile per la scuola odierna nella quale non ci si limita più a valutare i risultati o i processi ma si certificano competenze attraverso la valutazione autentica di compiti di realtà<sup>695</sup>. Questa particolare tipologia di valutazione, "avendo la possibilità di utilizzare strumenti valutativi più flessibili e funzionali ad una valutazione delle competenze personali attraverso la costruzione di apposite rubriche, favorisce la descrizione qualitativa delle prestazioni agite in determinati contesti, dando conto delle strategie con cui il soggetto mobilita le proprie conoscenze e abilità per intervenire in modo competente su problemi complessi che vanno oltre l'esecuzione meccanica di un compito, l'applicazione di una formula o di un algoritmo, il riconoscimento di una regola"<sup>696</sup>.

---

<sup>693</sup> Cfr. F. Corchia, *Valutazione e qualità dell'istruzione*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, cit.

<sup>694</sup> Cfr. G. Franceschini, *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, cit.

<sup>695</sup> Cfr. D. Capperucci, *La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria. Valutazione autentica e testing assessment per l'accertamento delle competenze*, in R. Biagioli, T. Zappaterra (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2010, pp. 35-52; D. Capperucci, *La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, cit., pp. 63-100; D. Capperucci, *I 'contesti' della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 109-118; D. Capperucci, *Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati*, in «LLL», 14, 31, 2018, pp. 140-155; D. Capperucci, *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va. RC Co*, in «Form@re», 16, 3, 2016, pp. 133-151.

<sup>696</sup> Cfr. D. Capperucci, *La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo*, cit., p. 69.

Anche questa tipologia di valutazione non è priva di limiti che possono essere individuati nel supposto legame che sembra interessare la qualità dell'insegnamento e la qualità e quantità degli apprendimenti, lasciando in secondo piano il contesto nel quale l'intero processo ha avuto luogo<sup>697</sup>.

#### Valutazione organizzativa

Quest'ultima tipologia di valutazione espande ancora il proprio ambito di interesse e cerca di ovviare alla criticità evidenziata per la valutazione formativa occupandosi appunto del contesto e della qualità dell'intero servizio educativo<sup>698</sup>.

“La valutazione organizzativa utilizza non solo i dati provenienti dai due livelli precedenti della valutazione, docimologico e formativo, ma predispone anche metodi e strumenti tipici del livello organizzativo quali quelli dell'autovalutazione, [...] questionari per genitori, docenti, alunni e dirigenti; interviste; osservazioni sistematiche, ecc.”<sup>699</sup>.

L'obiettivo principe di questa tipologia di valutazione è “trasformare la scuola in un'organizzazione in grado di apprendere e di generare apprendimento tra tutti i soggetti che la frequentano”<sup>700</sup>.

La necessità trasformativa della valutazione organizzativa nasce dall'esigenza, sempre più rapida, di adattare i contesti educativi ai continui cambiamenti relativi alle caratteristiche culturali e sociali in cui si realizza l'offerta formativa<sup>701</sup> e a quelli imposti dalle varie riforme che si susseguono ormai ad ogni cambio di governo.

Con questa tipologia di valutazione si entra pienamente nel vivo delle questioni che andremo ad approfondire, per cui vale la pena ripercorrere le tappe di sviluppo della valutazione organizzativa a partire dalle prime esperienze del suo utilizzo.

A livello internazionale alla fine degli anni Sessanta dello scorso secolo nasce il movimento teorico pratico per il 'miglioramento della scuola', *School Improvement*<sup>702</sup>

---

<sup>697</sup> Cfr. G. Franceschini, *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici*, cit.

<sup>698</sup> Cfr. Ivi.

<sup>699</sup> Ivi, p. 338.

<sup>700</sup> *Ibidem*.

<sup>701</sup> Cfr. Ivi.

<sup>702</sup> I riferimenti in letteratura su questo filone di studi è ampissima; Cfr. P. Hallinger, R. Heck, *The*

con la forte idea che la scuola debba essere il centro del cambiamento, guidato dalla scuola stessa e incentrato sulla sua cultura per poter giungere a cambiarla<sup>703</sup>, facendo nascere l'idea di una scuola come unità basilca del cambiamento<sup>704</sup>. Questo movimento fin dalle sue origini raccoglie docenti, dirigenti scolastici e ricercatori che cercano di conoscere come possa cambiare la scuola per essere di qualità, cercando di trasformare le istituzioni scolastiche in ottica di miglioramento<sup>705</sup>.

La nascita del 'movimento del miglioramento della scuola' è la conseguenza della reazione alle riforme di carattere curricolare e organizzativo promosse e dirette dall'esterno della scuola che interessano il mondo scolastico a livello sovranazionale nella decade degli anni '60 dello scorso secolo. Durante questa decade, conosciuta come quella dell'ottimismo pedagogico, si pensa che, con le conoscenze, le risorse e un po' di politica scolastica si possa conseguire per l'educazione un importante ruolo nella redistribuzione sociale<sup>706</sup>.

Il modello di miglioramento maggiormente adottato in quel periodo corrisponde ad un processo: di ricerca per acquisire le conoscenze che servono come base per la successiva fase dello sviluppo; di sviluppo per creare e costruire una soluzione ai problemi operativi emersi; di diffusione perché i docenti conoscano le innovazioni; di adozione per incorporare le innovazioni all'interno del centro scolastico<sup>707</sup>. Il cambiamento educativo viene ricercato mediante l'elaborazione e la diffusione di materiale esemplare ad opera di gruppi di docenti universitari e psicologi esperti e che i docenti devono limitarsi ad applicare. Come conseguenza di questo approccio, si raddoppiano gli sforzi nella ricerca educativa e nell'elaborazione di materiali didattici

---

*Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?*, in «Educational Management Administration & Leadership», 33(2), 2005, pp. 229-244; A. Harris, *Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?*, in «Educational Management Administration & Leadership», art. cit., pp. 11-24.

<sup>703</sup> Cfr. A. Hargreaves *et al.* (a cura di), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1986.

<sup>704</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, in «REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación», vol. 1, n. 2, 2003, pp. 1-22.

<sup>705</sup> Cfr. Ivi.

<sup>706</sup> Cfr. J. P. Farrell, *Changing conceptions of equality of education. Thirty years of comparative evidence*, in R. F. Arnove, C. A. Torres (a cura di), *Comparative education. The dialectic of the global and the local*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1999, pp. 150-177.

<sup>707</sup> Cfr. E. R. House, *Technology versus craft. A ten year perspective on innovation*, in «Journal of curriculum studies», 11, 1, 1979, pp. 1-15.

per il loro uso nell'aula. Adesso è facile vedere come questo approccio avesse seri problemi che avrebbero potuto far prevedere un fallimento strepitoso. Però forse la cosa più importante di questo approccio è il pensare che si potesse generare un cambiamento educativo reale mediante l'imposizione alla scuola da istanze esterne, senza poter contare sull'appoggio dei docenti e del sistema stesso<sup>708</sup>.

Il canadese M. Fullan raccoglie le caratteristiche di questa tappa del movimento per il miglioramento della scuola e sottolinea che, nonostante le grandi risorse a disposizione del cambiamento della scuola negli anni tra il 1957 e il 1972 e pensando alle numerose innovazioni introdotte, il cambiamento avvenuto nelle scuole risulta molto scarso se comparato alle aspettative. Il modello di cambiamento della scuola è basato su impulsi esterni senza un vero e proprio coinvolgimento degli operatori delle scuole, per cui ciascun docente può adottare strategie innovative diversificate anche autonomamente, senza un vero e proprio progetto di miglioramento condiviso e partecipativo. Infine, è possibile riscontrare alcune implicazioni particolarmente rilevanti:

- i valori e i traguardi dell'istituzione scolastica sembrano non avere alcuna rilevanza né influenza sul processo, il che provoca una mancanza di implicazione con i cambiamenti in atto nella scuola del personale;
- non si riconoscono né si pianificano cambiamenti nel sistema sociale della scuola né una diversa modalità di documentare processi e risultati;
- la dinamica del processo di cambiamento viene completamente fraintesa e malgestita. Esiste una scarsa presa di coscienza del fatto che l'innovazione richieda disapprendere le prassi consolidate per riapprendere delle nuove, giungendo a nuove prassi e nuovi ruoli. Di conseguenza, una volta iniziato il cambiamento non è possibile utilizzare tempo, risorse e altri sostegni per l'apprendimento delle nuove prassi e dei nuovi ruoli del sistema, sarebbe stato necessario che questo passaggio fosse frutto di un processo e non di nuovi apprendimenti;

---

<sup>708</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

- le nuove idee educative e i cambiamenti organizzativi introdotti si sono convertiti in vuote alternative essendo viste come condizioni e esperienze non realisticamente attuabili<sup>709</sup>.

La riflessione operata su questa visione del cambiamento e del miglioramento della scuola porta ad una presa di coscienza da parte dei docenti e dei ricercatori sull'importanza del coinvolgimento dell'intera istituzione scolastica per mettere in marcia i processi di cambiamento<sup>710</sup>. M. Fullan conclude che "il cambiamento radicale può venire solamente attraverso lo sviluppo opportuno delle capacità individuali di tutti per partecipare attivamente in un processo che parte da alcune capacità anche limitate e che ha in ciascun livello dello stesso un certo livello di inerzia, per trasformare pratiche sottili e non tanto sottili nei vecchi modelli già esistenti"<sup>711</sup>. L'autore descrive un processo che prende avvio dagli obiettivi che ciascun soggetto all'interno del centro scolastico si pone e dalla conseguente adozione di innovazioni conosciute, si sviluppa attraverso l'accettazione da parte di tutti gli operatori delle innovazioni individuate e dalle capacità di attuazione delle stesse per giungere a dei risultati effettivi<sup>712</sup>.

Successivamente a questo periodo comincia a diffondersi l'idea che, in ambito educativo, il coinvolgimento della scuola sia fondamentale e si diffonde la convinzione che quello sia il livello dove orientare i processi di cambiamento. In questo stesso momento si cominciano a pubblicare i primi risultati di una nuova ondata di ricerche sul miglioramento della scuola caratterizzata dalla rilevanza della tipologia di azione della scuola sugli esiti degli alunni e si cominciano a conoscere gli elementi chiave che caratterizzano le scuole ritenute migliori<sup>713</sup>.

'La scuola deve essere il centro del cambiamento' sembra essere la frase che maggiormente rappresenta questa fase e lo stesso M. Fullan ne evidenzia alcune questioni chiave:

---

<sup>709</sup> Cfr. M. Fullan, *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*, in «Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado», 6, 1-2, 2002, pp. 1-14.

<sup>710</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

<sup>711</sup> M. Fullan, *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*, cit., p. 5.

<sup>712</sup> Cfr. Ivi.

<sup>713</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

- dare importanza all'organizzazione e ai processi culturali più che ai risultati, guardando più il viaggio che l'arrivo;
- vedere i risultati scolastici come problematici di per sé in quanto esigono un dibattito e l'adozione di specifiche misure da parte delle scuole;
- un orientamento più qualitativo nella metodologia di ricerca educativa, i principali dati necessari per il miglioramento devono rispecchiare i punti di vista di tutti i soggetti coinvolti nel cambiamento;
- interesse a vedere la scuola come un'istituzione dinamica che necessita più di studi longitudinali che della tipica istantanea che caratterizza la maggioranza degli studi che si limitano a registrare la situazione attuale;
- centrarsi più sulla cultura della scuola che nella struttura della scuola, essendo la forma principale per comprendere e potenziare lo sviluppo della scuola stessa<sup>714</sup>.

Lo stesso autore ritiene che

se il cambiamento pretende di avere esito, gli individui e i gruppi devono trovare il significato sia di quello da modificare sia del modo di farlo. Certamente è difficile risolvere il problema del significato quando interessa un gran numero di persone. Dobbiamo sapere come è il cambiamento da un punto di vista del singolo insegnante, dello studente, dei genitori e dell'amministrazione se vogliamo estendere le azioni e le reazioni di ciascuno; e se vogliamo comprendere nella sua totalità tutto lo scenario, dobbiamo combinare la conoscenza congiunta di tutte queste situazioni individuali con l'intento di comprendere i fattori organizzativi e interorganizzativi, i quali influenzano il processo di cambiamento<sup>715</sup>.

Il modello del cambiamento della scuola subisce una modifica e prevede alcune fasi: esigenza sentita dalla scuola o dall'adozione di un'iniziativa esterna; realizzazione di un processo di attuazione dell'innovazione dentro la scuola; istituzionalizzazione e messa a sistema del cambiamento, andando oltre al solo impulso iniziale; il prodotto deve corrispondere al raggiungimento del cambiamento sperato. Tra queste quattro fasi intercorrono relazioni bidirezionali in quanto è sempre possibile che l'attuazione di una fase successiva porti a ripensare quella precedente, mettendo nuovamente in moto il processo in qualsiasi momento del suo sviluppo<sup>716</sup>.

---

<sup>714</sup> Cfr. M. Fullan, *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*, cit.

<sup>715</sup> M. Fullan, *The meaning of educational change*, Teachers College Press, New York, 1982, p. IX.

<sup>716</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

Durante questo periodo vengono fornite alcune definizioni e alcuni modelli di gestione dei processi di cambiamento derivanti da ricerche ancora oggi molto significative, quella che sembra aver maggiormente segnato lo sviluppo della riflessione sul miglioramento della scuola ritiene che il miglioramento può essere definito come “lo sforzo sistematico e continuato, indirizzato a cambiare le condizioni di apprendimento e altre condizioni interne associate a una o più scuole, con la finalità di raggiungere i traguardi educativi più efficacemente”<sup>717</sup>. Questa è solo una delle tante definizioni prodotte per tentare di definire il miglioramento della scuola, vale però la pena ricordarla in quanto emerge dagli esiti del progetto ISIP (*Internazional School Improvement Project*) promosso dall’OCSE agli inizi degli anni Ottanta dello scorso secolo e che interessa i sistemi scolastici di molti Paesi europei ed extraeuropei<sup>718</sup>.

Questo progetto di valutazione esterna nasce in un periodo abbastanza complesso nel quale i sistemi di istruzione si trovano ad affrontare contemporaneamente un problema di riduzione della spesa e una forte spinta sociale al cambiamento. I vari Paesi aderenti si organizzano in sottogruppi, ciascuno dei quali rivolge la propria attenzione a specifiche aree tematiche:

- l’auto-analisi d’istituto;
- i dirigenti scolastici e gli agenti interni del cambiamento;
- il ruolo del supporto esterno;
- lo sviluppo e l’attuazione delle politiche di miglioramento;
- le mappe concettuali relative al processo di miglioramento<sup>719</sup>.

Gli esiti di questo studio ci indicano chiaramente che il miglioramento della scuola è un cambiamento educativo in relazione alla presenza di alcune condizioni:

- la scuola è al centro del cambiamento per cui le spinte esterne devono adattarsi alle singole scuole, le quali dovranno invece superare la visione per cui il cambiamento riguarda solo le attività in aula;

---

<sup>717</sup> W. Van Velzen et al., *Making School Improvement work*, ACCO, Leuven, 1985.

<sup>718</sup> Cfr. D. Hopkins, *Il Programma internazionale di miglioramento della scuola (ISIP) e la Scuola efficace: una Sintesi*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2000, pp. 78-98.

<sup>719</sup> Cfr. Ivi.

- è necessario un approccio sistematico per il cambiamento che può durare diversi anni e deve essere curato, pianificato e organizzato;
- il cambiamento deve basarsi sulle condizioni interne di ciascuna istituzione scolastica in quanto non si considerano solamente i processi di insegnamento e apprendimento ma anche la cultura della scuola, la distribuzione e l'uso delle risorse e la distribuzione delle responsabilità;
- i traguardi educativi si conseguono in forma più efficace;
- è necessaria una prospettiva multilivello che consideri anche il contesto nel quale si sviluppa, in modo integrato, il cambiamento di ogni singola scuola;
- esiste una tendenza verso l'istituzionalizzazione dei processi, ovvero quando il cambiamento faccia parte del comportamento abituale degli operatori della scuola<sup>720</sup>.

Tra le conclusioni di questo lavoro possiamo ritrovare la proposta di uno specifico modello di miglioramento della scuola (Figura 4) che supera gli approcci lineari precedentemente riportati, introducendo e riconoscendo l'importanza del fattore contestuale come elemento condizionante e modulatore dell'intero processo<sup>721</sup>.

---

<sup>720</sup> Cfr. D. Hopkins (a cura di), *Improving the quality of schooling*, Falmer Press, London, 1987; D. Hopkins, N. Lagerweij, *La base de conocimientos de mejora de la escuela*, in D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Santillana-Aula XXI, Madrid, 1997, pp. 71-101; D. Hopkins, *Il Programma internazionale di miglioramento della scuola (ISIP) e la Scuola efficace: una Sintesi*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2000, pp. 78-98; F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

<sup>721</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.



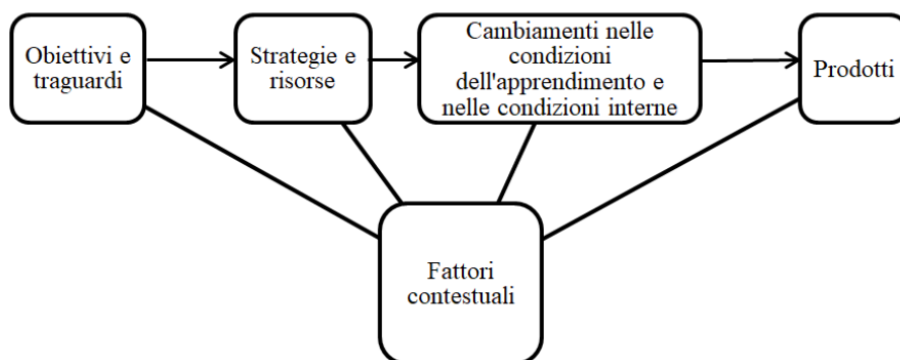


Figura 4 – Modello globale di un processo di miglioramento della scuola secondo il Progetto ISIP<sup>722</sup>

La visione del contesto come elemento che influisce e determina le relazioni e i processi all'interno del miglioramento della scuola fa comprendere la necessità di una diretta e intenzionale gestione del cambiamento che si fonda su una maggiore collaborazione tra ricercatori e professionisti in ambito educativo, in modo da raggiungere l'integrazione delle loro strategie e delle loro conoscenze della realtà in maniera pragmatica, sistematica e razionale e la necessità di dotare le istituzioni scolastiche di una maggiore autonomia in modo che queste possano assumere proprie decisioni<sup>723</sup>.

In questa fase è indispensabile ricordare il lavoro di D. Hopkins che, prima autonomamente e poi con il contributo di altri collaboratori, giunge ad elaborare due diversi modelli complessi per la gestione del miglioramento della scuola. Il secondo modello (Figura 5) ha il pregio di essere ideato per analizzare e non soltanto gestire il miglioramento della scuola. Questo modello offre l'opportunità di definire le distinte componenti senza perdere di vista la loro relazione in cui i singoli fattori definiscono la mutua interazione tra le capacità e i risultati della scuola<sup>724</sup>.

L'intero processo si basa sulla capacità della scuola di apprendere e i fattori che influiscono nello sviluppo della scuola stessa determinano anche la possibilità di cambiamento: le capacità dei *leaders*, la comunicazione e i processi decisionali e la

<sup>722</sup> W. Van Velzen *et al.*, *Making School Improvement work*, cit., p. 259.

<sup>723</sup> Cfr. D. Hopkins, N. Lagerweij, *La base de conocimientos de mejora de la escuela*, in D. Reynolds *e al.*, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Santillana-Aula XXI, Madrid, 1997, pp. 71-101

<sup>724</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

pianificazione e valutazione del processo. Dentro il quadro si produce un'interazione dinamica da cui si evidenziano dieci fattori: la politica di innovazione della scuola; gli interventi del dirigente; l'appoggio interno ed esterno alla scuola stessa; la struttura organizzativa della scuola; la cultura della scuola; l'organizzazione educativa della scuola; il corpo docente, i loro valori e le loro preoccupazioni; gli alunni, i loro antecedenti e i livelli di sviluppo; i risultati degli alunni; la collocazione della scuola a livello locale e a livello nazionale; le condizioni e i mezzi<sup>725</sup>.

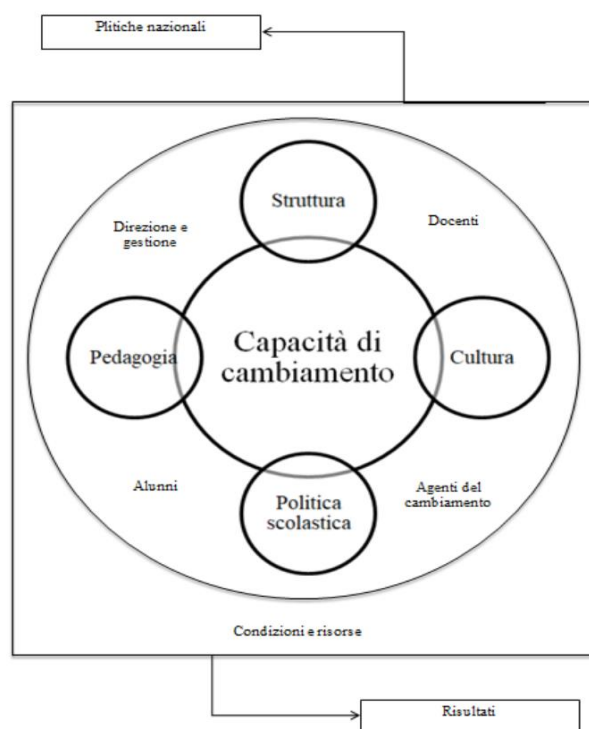


Figura 5 – Modello per l'analisi del miglioramento della scuola<sup>726</sup>

A. Harris introduce ulteriori variazioni rispetto a quanto fin qui proposto individuando i cinque elementi per lei fondamentali per la gestione e il monitoraggio dei processi di miglioramento della scuola: avere una visione del futuro della scuola; assumere un nuovo concetto di *leadership* diffusa; adattare i programmi al contesto; concentrarsi sui risultati specifici degli alunni; avere un approccio multilivello<sup>727</sup>.

---

<sup>725</sup> Cfr. D. Hopkins, N. Lagerweij, *La base de conocimientos de mijora de la escuela*, cit.

<sup>726</sup> D. Hopkins, N. Lagerweij, *La base de conocimientos de mijora de la escuela*, in D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Santillana-Aula XXI, Madrid, 1997, pp. 71-101, p. 84.

<sup>727</sup> Cfr. A. Harris, *What works in school improvement? Lessons from the field and future directions*,

Come evidenziato, molti sono i programmi di miglioramento della scuola attuati dei quali sono stati riportati solo quelli ritenuti maggiormente significativi, fra questi ritroviamo il lavoro di L. Stoll e D. Fink che ritengono che il miglioramento della scuola corrisponda ad una serie di processi concorrenti e ricorrenti nei quali una scuola:

- aumenta i risultati degli alunni;
- centra la sua attenzione nell'apprendimento e nell'insegnamento;
- costruisce la sua capacità di occuparsi del cambiamento indipendentemente da dove provenga la spinta al cambiamento;
- definisce la propria direzione;
- valorizza la sua cultura attuale e lavora per sviluppare norme culturali positive;
- possiede strategie per raggiungere i suoi obiettivi;
- stimola le condizioni interne per intensificare il cambiamento;
- è capace di mantenere questo impegno anche in periodi particolarmente avversi al cambiamento;
- monitorizza e valuta il suo processo, progresso e la realizzazione dello sviluppo<sup>728</sup>.

Lo studioso L. Stoll e i suoi collaboratori hanno il pregio di considerare come elemento indispensabile al miglioramento della scuola la sua capacità di apprendere, vedendola come un'organizzazione che apprende, come un organismo capace di svilupparsi<sup>729</sup>. Questa visione porta con sé lo sviluppo dell'esperienza nata dal movimento per il miglioramento della scuola e un altro movimento incentrato sull'efficacia dell'azione educativa della scuola che non sarà approfondito, non rientrando specificamente negli interessi di questo lavoro. Secondo diversi autori, la visione della scuola come un'organizzazione che apprende è da considerarsi come una

---

in «Educational research», 42, 1, 2000, pp. 1-11.

<sup>728</sup> Cfr. L. Stoll, D. Fink, *Effecting school change: The Halton approach*, in «School Effectiveness and School Improvement», 3.1, 1992, pp. 19-41. L. Stoll, D. Fink, *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro, Barcelona, 1999.

<sup>729</sup> Cfr. L. Stoll, D. Fink, *Effecting school change: The Halton approach*, in «School Effectiveness and School Improvement», art. cit.; A. Bolívar, *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, La Muralla, Madrid, 2000.

strada per andare verso il superamento delle due posizioni, spesso antitetiche, rappresentate dai due movimenti, facendo scaturire una terza via che si nutre di entrambe le altre correnti e riceve da queste apporti sostanziali, conosciuta come *Effectiveness School Improvement*<sup>730</sup>.

Recentemente, a seguito di un lavoro storico di revisione della letteratura in materia, F. J. Murillo Torrecilla ha presentato una sintesi giungendo a una definizione del significato di miglioramento della scuola che, secondo l'autore, è

la capacità della scuola per incrementare, in forma simultanea, l'apprendimento degli alunni e lo sviluppo della comunità scolastica e i suoi fondamenti sono:

- essere centrato nella scuola;
- coinvolgere tutto il personale della scuola;
- costruire una comunità di apprendimento che include la comunità scolastica nel suo insieme;
- essere indirizzata dalle informazioni ottenute tanto a partire dai dati del centro scolastico e dei suoi alunni come dai dati provenienti dalla ricerca rintracciabili in letteratura;
- potenziare lo sviluppo continuo degli insegnanti;
- incoraggiare la capacità degli alunni per apprendere;
- centrarsi nell'analisi dell'insegnamento e nel curriculum e nello sviluppo inclusivo per migliorarlo<sup>731</sup>.

Lo stesso autore evidenzia che esistono alcuni fattori chiave per il miglioramento della scuola<sup>732</sup> tra i quali il riferimento al ruolo della dirigenza scolastica.

In un precedente lavoro F. J. Murillo Torrecilla e i suoi collaboratori, mettono in luce il fatto che si fosse addivenuti ad un sostanziale accordo tra gli studiosi del settore sull'importanza che riveste il dirigente scolastico nei processi di miglioramento della scuola<sup>733</sup> potendo anche individuare alcune caratteristiche che dovrebbe possedere o sviluppare un dirigente scolastico capace di essere il motore per il miglioramento della

---

<sup>730</sup> Cfr. D. Reynolds, *et al.*, *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*, Routledge, London, 1996; F. J. Murillo Torrecilla, *Mejora de la Eficacia Escolar*, in «Cuadernos De Pedagogía», 300, 2001, pp. 47-74; M. Muñoz-Repiso, F. J. Murillo Torrecilla (a cura di), *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*, Mensajero, Bilbao, 2003; F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

<sup>731</sup> F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit., p. 3.

<sup>732</sup> La scuola come centro del cambiamento – il cambiamento centrato nella scuola; il cambiamento dipende dai docenti; la carta determinante della direzione; la scuola come comunità di apprendimento; cambiare la forma di insegnare e apprendere. Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

<sup>733</sup> Cfr. F. J. Murillo Torrecilla, R. Barrio, M. J. Pérez-Albo, *La dirección escolar: análisis e investigación*, CIDE, Madrid, 1999.

scuola, adottare cioè una direzione collegiale e partecipativa e una *leadership* pedagogica e aperta al cambiamento<sup>734</sup>. Da un successivo approfondimento l'autore giunge a identificare nel dirigente che adotta una *leadership* distribuita quello che maggiormente è in grado di rispondere ai criteri individuati per favorire il miglioramento della scuola<sup>735</sup>.

Possiamo sostenere che, per conseguire una direzione per il cambiamento, è necessario ripensare il modello di direzione dalle sue basi, iniziando dal riformulare il proprio concetto di *leadership*, così è necessaria una *leadership* condivisa e distribuita con una direzione centrata sullo sviluppo delle persone a livello di singolo individuo e di collettività, con una direzione visionaria, che assuma rischi, che sia direttamente implicata nelle decisioni pedagogiche e ben formata nella gestione dei processi di cambiamento<sup>736</sup>. L'autore a tal proposito conclude che “è possibile che la direzione per il cambiamento, così come la stiamo formulando, sia solo una visione, un'utopia. Però per cambiare devi avere un'utopia per la quale lottare. E se per cambiare la scuola il direttore o la direttrice devono assumere il massimo impegno, allora si deve iniziare a cambiare il modello della direzione”<sup>737</sup>.

Dopo aver seguito il processo di espansione della valutazione possiamo concludere, usando le parole di G. Franceschini, che i tre approcci descritti

non stanno tra loro in una semplice successione cronologica, né possiamo semplicemente considerarli come tre scatole inserite l'una dentro l'altra. Essi si muovono su piani differenti del curricolo scolastico, tra loro esistono differenze qualitative che ne condizionano le relazioni e gli effetti reciproci. L'organizzazione del curricolo, intesa come gestione dell'ambiente educativo di apprendimento, che riconosce pari dignità a tutti gli attori e a tutti gli elementi costitutivi dell'evento formativo, può trasformare la valutazione in uno strumento in grado di favorire la formazione di competenze autentiche, con particolare attenzione alla formazione della competenza all'autovalutazione<sup>738</sup>.

---

<sup>734</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, cit.

<sup>735</sup> Cfr. F. J. Murrillo Torrecilla, *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*, in «REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación», 2006, pp. 11- 24.

<sup>736</sup> Cfr. Ivi.

<sup>737</sup> Ivi, p. 22.

<sup>738</sup> G. Franceschini, *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici*, cit., pp. 341-342.

### 3.2 Autovalutazione e automiglioramento per una scuola di qualità

Abbiamo visto come il processo di espansione della valutazione<sup>739</sup> conduce alla necessità di approfondire la pratica autovalutativa come inizio dei processi di miglioramento della scuola. Abbiamo inoltre sottolineato come la ricerca di una scuola di qualità sia uno degli obiettivi che persegue l'Unione europea che considera la qualità dell'inclusione come elemento fondamentale della qualità dell'intero sistema educativo<sup>740</sup>. Inoltre, tutti i processi di miglioramento presentati si basano su un primo momento di valutazione di tipo diagnostico dell'istituzione scolastica e sono condotti attraverso processi di autovalutazione che, da soli o con altri processi intrapresi parallelamente, portano a ottenere un'immagine dello stato di salute della scuola. Quindi possiamo affermare che la prima fase di un processo di ricerca della qualità nella scuola si fonda sull'autovalutazione.

Dobbiamo però considerare che il sistema scolastico italiano si basa per lungo tempo su un approccio giuridico-formale incentrato sul rispetto di norme, procedure e sull'allocazione di risorse che garantiscano una certa equità nei vari contesti, presupponendo che a stesse condizioni di partenza possano corrispondere medesimi risultati. In questo sistema la valutazione è posta all'inizio del processo e si traduce in risorse e si presume che il personale della scuola sia formato da professionisti con un saldo codice deontologico per cui non sia necessario attivare un processo di valutazione del loro operato<sup>741</sup>. Appare interessante ricordare che i ragazzi della Scuola di Barbiana esprimono le loro perplessità dicendo che “non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali”<sup>742</sup>. Questo sistema, egualitario ma non equo, inizia a mostrare i primi cedimenti fin dall'estensione della frequenza dei sistemi educativi della cosiddetta scuola di massa, fino ad arrivare all'eterogeneità culturale, sociale, di conoscenze e di abilità che caratterizza oggi la nostra scuola. Appare ovvio che, in questa diversa tipologia di contesto, a stesse condizioni di partenza non potranno

---

<sup>739</sup> Cfr. Ivi.

<sup>740</sup> Cfr. Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, 2014.

<sup>741</sup> Cfr. G. Allulli, F. Farinelli, A. Petrolino, *L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online*. Guerini e associati, Milano, 2013.

<sup>742</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 55.

corrispondere medesimi risultati, facendo emergere un problema di equità e di efficacia dell'offerta educativa e di pertinenza dei processi adottati.

È da questa evidenza che scaturisce la necessità di declinare l'offerta educativa in relazione a specifici bisogni sia dei soggetti in formazione sia dei contesti territoriali, restituendo un valore educativo e didattico all'autonomia delle istituzioni scolastiche. La diversificazione porta però con sé l'esigenza di monitorare e verificare che questa sia realmente funzionale al conseguimento degli obiettivi prefissati, non potendosi di fatto limitare a sole rilevazioni di risultato ma innescare processi di adattamento e miglioramento continui.

Negli anni si sono sperimentati molteplici sistemi di valutazione della scuola anche sulla base delle esperienze a livello internazionale, ma solo recentemente il nostro Paese ha messo a punto un proprio Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) istituito con il DPR n. 80/2013 che fissa come finalità la valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del sistema educativo di istruzione e formazione in relazione alla qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Determina, inoltre, le tappe del processo di valutazione in: autovalutazione delle istituzioni scolastiche, valutazione esterna, azioni di miglioramento e rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche.

Questo Decreto completa l'impianto normativo già esistente costituito da:

- il Testo Unico (D.lgs. n. 297/1994), in cui all'art. 603 si pone il tema dei parametri di valutazione della produttività del sistema scolastico;
- la Direttiva n. 307 del 1997 con la quale viene istituito il Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione, affidando al CEDE (Centro Europeo dell'Educazione con sede a Frascati) la progettazione degli strumenti più affidabili per la rilevazione dei dati;
- il D.lgs. n. 258/1999 che provvede a trasformare il CEDE in Istituto nazionale per la valutazione del sistema d'istruzione e formazione (INVALSI);
- la Legge n. 53/2003 nella quale all'art. 3 si prevede di effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze, sulle abilità degli alunni e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa, avviando specifici progetti pilota, su base volontaria (PP1, PP2, PP3);

- la Legge n. 176/2007 in cui il Ministero individua le classi nelle quali effettuare obbligatoriamente la rilevazione degli apprendimenti in italiano e matematica, attraverso una rilevazione censuaria. Le classi indicate sono: II e V della primaria; I e III anno della secondaria di primo grado; II e V anno della secondaria di secondo grado. La Legge n. 176 inoltre introduce la prova nazionale di italiano e matematica nell'ambito dello svolgimento degli esami di Stato al termine del primo ciclo d'istruzione;
- la Legge n. 10/2011 nella quale si delinea il futuro Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione e la sua struttura organizzativa, incentrata sull'INVALSI, sull'Indire e sul contingente ispettivo;
- il DPR n. 80/2013, Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione, che avvia il procedimento di valutazione delle scuole, dei dirigenti e dei docenti.

Nel DPR n. 80 vengono confermati i soggetti che compongono l'SNV: INVALSI, Indire e contingente ispettivo e vengono esplicitati gli obiettivi e l'organizzazione del sistema. A questo proposito nell'art. 2 del Decreto si afferma che “ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, l'SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione [...]. Esso si compone dell'INVALSI, che ne assume il coordinamento, dell'Indire e del contingente ispettivo”<sup>743</sup>. Oltre a questo, vengono definite le procedure di valutazione delle istituzioni scolastiche, in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione, sulla base dei protocolli elaborati dall'INVALSI.

Il DPR 80/2013 all'art. 6, individua un procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche “in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione” che prende il proprio avvio a partire dall'a.s. 2014-2015 e prevede quattro distinte fasi:

1. autovalutazione delle istituzioni scolastiche:
  - a. analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni

---

<sup>743</sup> Art. 2, D.P.R. n. 80/2013.



sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'INVALSI, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola;

- b. elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'INVALSI, e formulazione di un piano di miglioramento;

2. valutazione esterna:

- a. individuazione da parte dell'INVALSI delle situazioni da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia previamente definiti dall'INVALSI medesimo;
- b. visite dei nuclei di cui al comma 2, secondo il programma e i protocolli di valutazione adottati dalla conferenza ai sensi dell'articolo 2, comma 5;
- c. ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei;

3. azioni di miglioramento:

- a. definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi anche con il supporto dell'Indire o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali. Tale collaborazione avviene nei limiti delle risorse umane e finanziarie disponibili e senza determinare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica;

4. rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche:

- a. pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza<sup>744</sup>.

Come possiamo vedere, l'intero processo si basa su un'iniziale azione di autovalutazione che si sostanzia nella redazione del Rapporto di Autovalutazione che il

---

<sup>744</sup> Cfr. Art. 6, DPR 80/2013.

MIUR definisce come documento che “esprime la capacità della scuola di compiere un’autentica autoanalisi dei propri punti di forza e di criticità, alla luce di dati comparabili. Inoltre, consente di porre in relazione esiti di apprendimento con i processi organizzativi-didattici all’interno del contesto socio-culturale, di individuare le priorità e gli obiettivi di miglioramento”<sup>745</sup>.

Il primo impegno richiesto a tutte le scuole è quindi l’elaborazione del RAV secondo quanto previsto dalla Direttiva n. 11 del settembre 2014 e la successiva circolare n. 47 del mese di ottobre. In quest’ultima disposizione si afferma che “tutte le istituzioni scolastiche elaboreranno nel corso del primo semestre 2015, attraverso un modello on line, il rapporto di autovalutazione, arricchito da una sezione appositamente dedicata all’individuazione delle priorità strategiche e dei relativi obiettivi di miglioramento

Come contenuto nell’art. 6 del DPR 80/2013, per la compilazione del RAV le scuole possono utilizzare i dati forniti dall’amministrazione centrale. Infatti il modello reso disponibile *on-line* (Tabella 4) prevede una precisa strutturazione la cui prima parte è dedicata proprio a questa tipologia di dati.

Modello RAV	
Contesto e risorse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Popolazione scolastica</li> <li>• Territorio e capitale sociale</li> <li>• Risorse economiche e materiali</li> <li>• Risorse professionali</li> </ul>
Esiti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risultati scolastici</li> <li>• Risultati nelle prove standardizzate</li> <li>• Competenze chiave e di cittadinanza</li> <li>• Risultati a distanza</li> </ul>
Processi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiche educative e didattiche (4 indicatori)</li> <li>• Pratiche gestionali e organizzative (4 indicatori)</li> </ul>
Autovalutazione	

<sup>745</sup> Art. 6, punto c, Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014.

Individuazione delle priorità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorità e traguardi</li> <li>• Obiettivi e processo</li> </ul>
-------------------------------	--

Tabella 4 - Modello RAV predisposto dall'INVALSI

Il RAV prevede quattro diverse tipologie di azioni:

- di natura descrittiva: raccolta dei dati e delle informazioni ritenuti più pertinenti all'elaborazione del piano di miglioramento;
- di natura valutativa: relativa all'esame e ad ipotesi interpretative relative agli esiti conseguiti dagli alunni;
- di natura metodologica: attivazione del processo di miglioramento, attraverso gruppi di lavoro, commissioni di studio;
- di natura proattiva: individuazione di alcune priorità sulle quali le scuole decidono di innestare il processo di miglioramento.

In questo contesto non saranno approfondite tutte le fasi del processo previsto dal Ministero ma è stato necessario richiamare il SNV per evidenziare che anche la normativa nazionale in materia di valutazione della qualità della scuola prevede come punto iniziale un'azione di autovalutazione dell'istituzione scolastica su cui si basa l'intero processo di miglioramento.

Ma a quale quadro concettuale è necessario riferirsi per comprendere cosa si debba intendere per autovalutazione?

G. Domenici ritiene che l'autovalutazione costituisca "lo strumento informativo indispensabile per condurre un vero e proprio pilotaggio dell'unità scolastica verso il miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa"<sup>746</sup>. A questa prima definizione dobbiamo affiancare la consapevolezza che ci troviamo di fronte a una tipologia di valutazione interna condotta dal personale della scuola che risulta essere sia oggetto di valutazione, in quanto interprete privilegiato delle azioni valutate, sia soggetto della valutazione, in quanto agente della valutazione stessa<sup>747</sup>.

J. Scheerens descrive cinque diversi approcci dei processi di autovalutazione

---

<sup>746</sup> G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit., p. 17.

<sup>747</sup> Cfr. G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.

tramite alcuni criteri, il *background* teorico di riferimento e il contesto da cui si sono sviluppate<sup>748</sup>.

- L'approccio di autoanalisi d'istituto che si muove su principi propri della psicologia sociale e della pedagogia ed è un approccio destinato ai contesti scolastici. Vengono presi in considerazione vari aspetti del funzionamento della scuola avendo come punto di riferimento un modello ideale di scuola verso cui tendere.
- L'approccio dei sistemi di *management* dell'informazione rivolto alle industrie private e riferito all'amministrazione aziendale e alla ricerca operativa. Compiono un'efficace modellizzazione dei flussi di informazione degli aspetti che si desidera monitorare che devono essere preliminarmente selezionati in relazione a criteri prestabiliti.
- L'approccio per indicatori educativi che si muove su logiche di economia e statistica in ambito scolastico con applicazioni a livello macro allo scopo di rappresentare lo stato del sistema ad un determinato livello, nazionale o sovranazionale, con possibile utilità anche a livello meso, di singola istituzione scolastica.
- L'approccio della diagnosi organizzativa che si orienta verso azioni di consulenza manageriale delle aziende private e dell'organizzazione nel settore pubblico caratterizzato da un buon margine di autonomia. L'azione valutativa si incentra prioritariamente su dati forniti dai soggetti che all'interno dell'organizzazione ricoprono funzioni direttive.
- L'approccio dei sistemi di monitoraggio degli alunni che concentra la propria azione verso la valutazione educativa in contesti micro come le singole classi. Generalmente si riferiscono a dati di prodotto, ovvero agli esiti delle prove di profitto degli alunni<sup>749</sup>.

I cinque approcci descritti da J. Scheerens vengono trattati in un recente lavoro di D. Capperucci che delinea tre diverse prospettive da cui poter guardare alle azioni di

---

<sup>748</sup> Cfr. J. Scheerens, *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, in G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, cit., pp. 3-52.

<sup>749</sup> Cfr. Ivi.

autovalutazione della scuola<sup>750</sup>.

- La prima prospettiva guarda alla scuola come organizzazione ad alta affidabilità che si concentra sugli alunni e sui risultati del loro apprendimento. In questa prospettiva l'organizzazione non può permettersi di commettere errori in quanto ciò significherebbe perdere credibilità esterna e il miglioramento della qualità della scuola si avvale di processi di controllo con l'uso di molteplici dati, di un sistema funzionale di formazione e riqualificazione del personale e di processi di reciproco monitoraggio tra il personale.
- La seconda prospettiva presuppone che la valutazione sia stimolata dalla comunità esterna e che il miglioramento della scuola dipenda dal grado di soddisfazione degli utenti e quindi misurabile in termini di mercato, perdendo di vista il progetto educativo proprio della scuola.
- La terza prospettiva considera la scuola come un'organizzazione che apprende, che si concentra sul personale docente e la sua capacità di apprendere attraverso l'interazione e lo scambio. In un'organizzazione che apprende l'autovalutazione e l'automiglioramento risulteranno un processo dinamico, caratterizzato da un basso grado di gerarchia tra il personale della scuola e una diffusa collaborazione in tutte le fasi del processo. Il processo di miglioramento interesserà la collettività in ottica di apprendimento e sarà finalizzato all'adattamento del sistema al contesto e alla popolazione presente in esso. Le azioni si muoveranno andando a costruire la visione della scuola e la sua missione, la cultura della scuola, la struttura scolastica, le strategie della scuola, la politica e i mezzi scolastici<sup>751</sup>.

Ciascuna delle descrizioni di J. Scheerens e di D. Capperucci manifestano particolari caratteristiche che rendono i singoli approcci e le singole prospettive più o meno funzionali in relazione ai contesti e alle finalità per cui si metta in atto un processo di autovalutazione. Il processo ministeriale sembra però caratterizzarsi per non

---

<sup>750</sup> Cfr. D. Capperucci, *How Self-Evaluation can make schools more effective*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», v. 15, n. 3, 2015, p. 258-278

<sup>751</sup> Cfr. Ivi.

compiere scelte univoche, adotta infatti un sistema integrato che prevede momenti di autovalutazione interna e momenti di valutazione esterna, fornisce in modo centralizzato dati e strumenti di autovalutazione e di rilevazione ma lascia all'autonomia delle scuole la possibilità di individuare anche percorsi alternativi<sup>752</sup> lasciando chiaramente trasparire che il processo di autovalutazione è inserito in un sistema ciclico più ampio finalizzato all'automiglioramento<sup>753</sup>.

In ambito nazionale, nell'immediatezza dell'acquisizione dell'autonomia da parte delle scuole, la valutazione della scuola come sistema organizzativo complesso viene operata da P. Romei<sup>754</sup>, ma il suo modello, dopo essere stato per anni l'unico riferimento autorevole, lascia spazio ad altri modelli, alcuni dei quali risultano decisamente non funzionali per l'ambito educativo<sup>755</sup>.

Alcuni autori riconducono l'attuale sistema di valutazione adottato in Italia al modello CIPP che corrisponde all'acronimo di *Context, Input, Process, Product*<sup>756</sup> che richiede una stretta correlazione tra processo valutativo messo in atto e il sistema decisionale<sup>757</sup>. Il CIPP viene presentato da D. Stufflebeam e suoi collaboratori nel 1971<sup>758</sup> e successivamente sviluppato in relazione al suo uso dal *Center of Educational Research and Innovation* (CERI) dell'OCSE<sup>759</sup>, ideato per descrivere il funzionamento di una struttura organizzativa attraverso quattro elementi ritenuti indispensabili, che ritroviamo nella Figura 6, per l'attivazione di processi di miglioramento che consentano di correlare gli indicatori di processo con i risultati<sup>760</sup>. Questo modello viene utilizzato principalmente focalizzando l'attenzione sugli elementi di processo "ovvero alle

---

<sup>752</sup> Cfr. Nota Prot. 1738 del 2 marzo 2015, p. 4

<sup>753</sup> Cfr. D. Capperucci, *How Self-Evaluation can make schools more effective*, cit.

<sup>754</sup> Cfr. P. Romei, *La qualità nella scuola*, McGraw-Hill, Milano, 1991.

<sup>755</sup> G. Zanniello, *Autovalutazione e valutazione d'istituto*, in A. M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 91-102.

<sup>756</sup> Cfr. G. Allulli, F. Farinelli, A. Petrolino, *L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online*, cit.; G. Zanniello, *Autovalutazione e valutazione d'istituto*, cit..

<sup>757</sup> Cfr. G. Zanniello, *Autovalutazione e valutazione d'istituto*, cit.

<sup>758</sup> Cfr. D. Stufflebeam et al., *Educational Evaluation and Decision Making*, F. E. Peacock, Itasca (IL), 1971.

<sup>759</sup> Cfr. G. Zanniello, *Autovalutazione e valutazione d'istituto*, cit.

<sup>760</sup> G. Allulli, F. Farinelli, A. Petrolino, *L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online*, cit.; G. Zanniello, *Autovalutazione e valutazione d'istituto*, cit.

condizioni per ottenere buoni risultati a partire dagli *input* forniti dalle scuole”<sup>761</sup>, ma “l’attenzione al contesto, nel momento di valutare i risultati, ha provocato delle significative riflessioni sul concetto di ‘valore aggiunto’ in campo educativo”<sup>762</sup>.

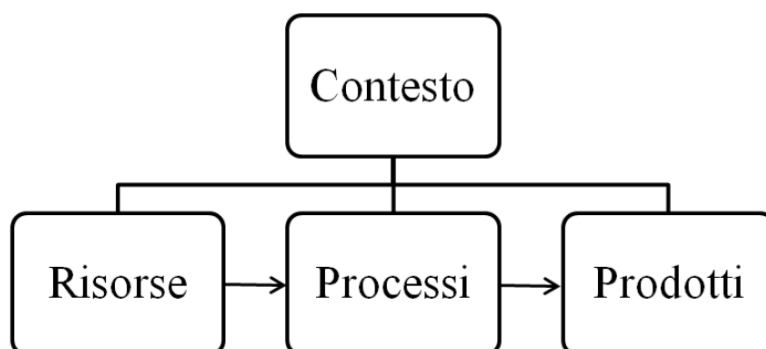


Figura 6- Modello CIPP

Uno degli studiosi che maggiormente ha contribuito allo sviluppo di questo modello è il già citato J. Scheerens, capace di sintetizzare alcuni risultati di ricerca sull’efficacia della scuola ottenuti adottando un modello come quello CIPP che lo studioso vede come “modello relazionale per obiettivi”<sup>763</sup> in cui produttività e efficienza rappresentano i criteri fondamentali per lo studio della qualità. Il risultato della sua sintesi ci consegna un modello leggermente modificato e sicuramente arricchito (Figura 7).

---

<sup>761</sup> G. Allulli, F. Farinelli, A. Petrolino, *L’autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online*, cit., p. 48.

<sup>762</sup> G. Zanniello, *Autovalutazione e valutazione d’istituto*, cit., p. 94.

<sup>763</sup> J. Scheerens, *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, cit., p. 24.

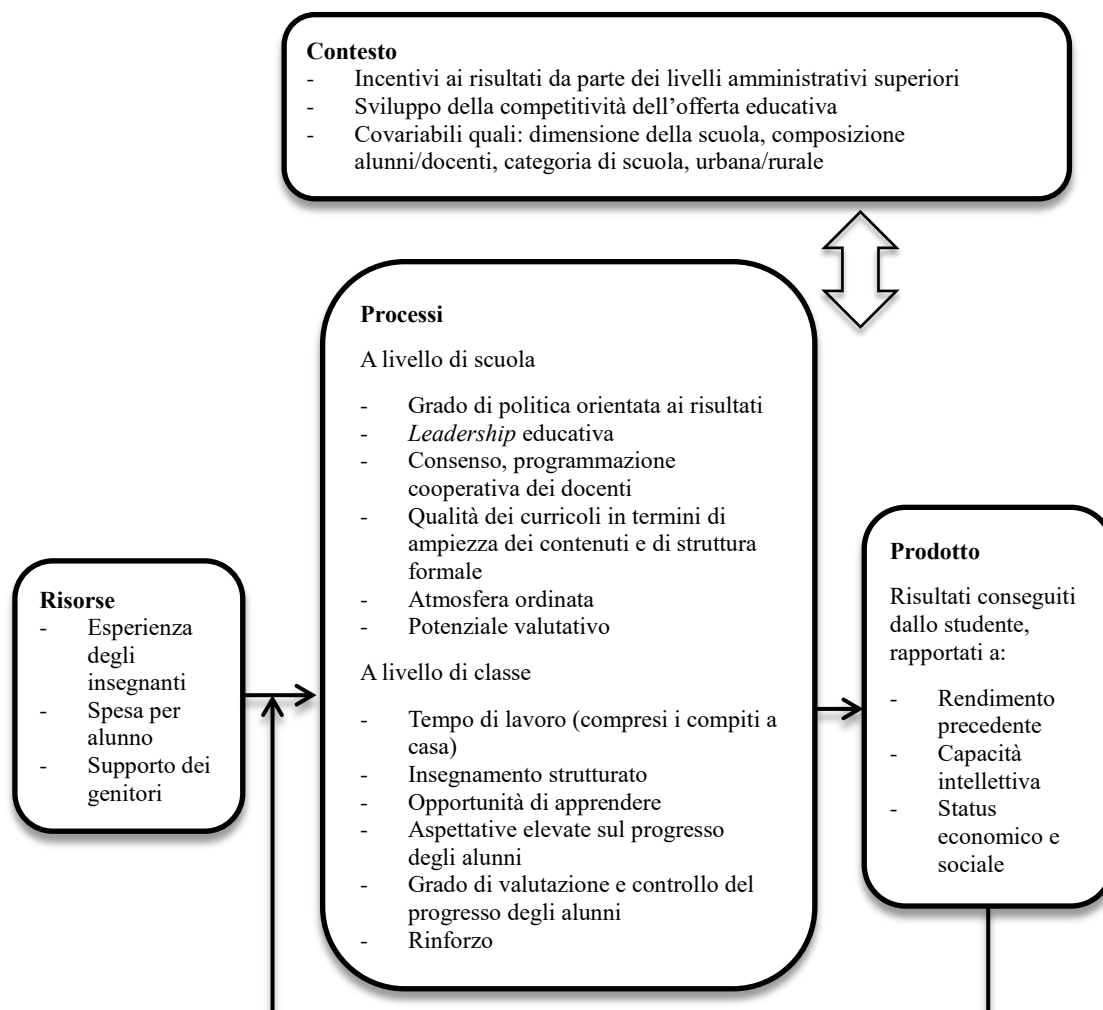


Figura 7 - Sintesi dei principali risultati della ricerca sull'efficacia della scuola<sup>764</sup>

L'autore sottolinea inoltre che

il concetto di qualità intrinseco ai modelli integrati di efficacia della scuola presenta le seguenti caratteristiche:

- il prodotto costituisce il criterio fondamentale per giudicare la qualità educativa;
- per valutare correttamente il prodotto, i risultati conseguiti devono essere rapportati ai livelli scolastici precedenti e alle caratteristiche personali dell'alunno (determinazione del valore aggiunto dell'istituzione);
- nella selezione delle variabili e degli indicatori per la valutazione dei processi e del contesto, si devono prendere in considerazione i fattori che si associano ad un 'valore aggiunto' relativamente elevato<sup>765</sup>.

<sup>764</sup> Cfr. J. Scheerens, *Process indicators of schoolfunctioning*, in «School Effectiveness and School Improvement», I, 1, 1989, pp. 61-80.

<sup>765</sup> J. Scheerens, *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, cit., p. 22.



Dobbiamo notare che nell'articolazione di J. Scheerens viene introdotta la differenziazione tra i processi condotti a livello di scuola e quelli condotti a livello di classe, e quindi, tra i processi di gestione e i processi didattici <sup>766</sup>. Inoltre, le variabili di contesto insistono su quelle di processo e di risultato senza che abbiano influenza su quelle delle risorse, sull'uso delle quali intervengono però i risultati del processo operato.

Abbiamo fin qui preso in considerazione i vari approcci che sottendono un processo di autovalutazione e abbiamo esaminato il modello a cui si ispira il nostro SNV, appare adesso opportuno introdurre, attraverso il pensiero di G. Domenici, un'altra riflessione. L'autore compie una distinzione tra autocontrollo a cui corrisponderanno processi di monitoraggio e autovalutazione a cui corrisponderanno invece processi diagnostici<sup>767</sup>.

Il monitoraggio delle azioni e delle scelte più significative viene pertanto inteso come la produzione di flussi informativi sullo svolgimento e sull'attuazione delle stesse e sulla loro congruenza con le procedure previste, e quindi la produzione di flussi informativi su ogni parte del microsistema e sul suo insieme. La diagnosi concerne l'analisi del grado della loro coerenza con gli scopi perseguiti, quindi l'identificazione dei punti forti e di quelli deboli del microsistema; la valutazione, l'identificazione delle cause o dei fattori che hanno contribuito a determinare gli effetti registrati e la loro distanza da quelli attesi ovvero dagli obiettivi perseguiti (impiegati come criteri generali di riferimento)<sup>768</sup>.

Secondo questa prospettiva una corretta e proficua autovalutazione, che si sostanzia attraverso un'azione diagnostica, può essere condotta solo tramite i dati raccolti attraverso azioni di monitoraggio continuo<sup>769</sup>.

Se G. Domenici distingue processi di autocontrollo e autovalutazione, E. Lastrucci reputa che si debba distinguere anche tra autoanalisi e autodiagnosi come due distinti processi che compongono il più ampio processo di autovalutazione, paragonandoli alle azioni che in docimologia sono conosciute come misurazione e valutazione<sup>770</sup>.

---

<sup>766</sup> Cfr. G. Allulli, F. Farinelli, A. Petrolino, *L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online*, cit.

<sup>767</sup> Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit.

<sup>768</sup> Ivi, p. 18.

<sup>769</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>770</sup> Cfr. E. Lastrucci, *Autodiagnosi: bilancio sullo "stato di salute" dell'istituzione scolastica e*

“L’autoanalisi costituisce il momento meramente tecnico dell’autovalutazione, attraverso cui viene eseguita la misurazione di alcune variabili, indicatori e/o indici, sulla base della quale ottenere i dati utili e necessari al fine di valutare l’andamento dei processi attivati ed il valore dei risultati conseguiti, in relazione ad alcuni valori di riferimento relativi e/o assoluti, valutazione sulla base della quale dovranno essere, a loro volta, assunte decisioni in merito alle strategie di miglioramento da implementare”<sup>771</sup>.

L’autovalutazione necessita quindi di processi di monitoraggio in grado di controllare i processi stessi e fornire dati in un flusso continuo di informazioni, una valutazione diagnostica che utilizzerà specifici strumenti di misurazione per effettuare un’autoanalisi e strutture di ragionamento e criteri per effettuare un’autodiagnosi su cui prendere decisioni e individuare azioni di miglioramento per l’implementazione della qualità dell’istituzione scolastica<sup>772</sup>. Questo processo rende l’autovalutazione “lo strumento di riferimento insostituibile per orientare, migliorare e governare le scelte sia strategiche che tattiche di ogni unità scolastica”<sup>773</sup>.

Lo sviluppo di processi di autovalutazione finalizzati all’automiglioramento presuppone la presenza di un’ampia cultura della valutazione nell’intera comunità scolastica sia come opportunità professionale funzionale alla rielaborazione critica della propria esperienza sia come volano per indirizzare i processi di sviluppo. Affiora distintamente che la ricorsività risulta essere un fattore caratterizzante il processo di autovalutazione finalizzato al miglioramento, cinghia di trasmissione tra l’azione e la riflessione su di essa. Questo processo ricorsivo produce in chi lo compie un apprendimento anche quando si tratta di sistemi organizzati e non di singoli individui.

C. Argyris e D. Schön parlano di apprendimento organizzativo quando i soggetti che compongono una stessa organizzazione vivono una situazione problematica e, nell’interesse comune e dell’organizzazione stessa, l’analizzano, la studiano e

---

*definizione delle strategie di miglioramento*, in E. Lastrucci (a cura di), *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto*, Anicia, Roma, 2017, pp. 335-341.

<sup>771</sup> Ivi., p. 338.

<sup>772</sup> Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit.; E. Lastrucci, *Autodiagnosi: bilancio sullo “stato di salute” dell’istituzione scolastica e definizione delle strategie di miglioramento*, cit.

<sup>773</sup> G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, cit., p. 21.

l'indagano fino ad individuare, progettare e attuare modifiche e cambiamenti nei processi e nelle attività fino a quel momento adottati e realizzati<sup>774</sup>.

L'attivazione del processo ricorsivo di autovalutazione e di automiglioramento porterà l'organizzazione ad un apprendimento sia di tipo strumentale e funzionale che interesserà principalmente i comportamenti e le strategie di azione sia di tipo produttivo che inciderà significativamente sul cambiamento valoriale dell'organizzazione stessa. Detto processo esige un accompagnamento e un supporto delle organizzazioni che intendono apprendere perché queste possano apprendere ad apprendere<sup>775</sup>.

Così l'istituzione scolastica che voglia apprendere ad apprendere avrà il modello messo a punto dal MIUR come guida per un apprendimento di tipo strumentale e funzionale, ma a quali supporti valoriali si riferirà in particolare in relazione all'inclusione scolastica?

In questo delicato processo il dirigente scolastico si deve interrogare sulle finalità che vuole perseguire attraverso il processo di valutazione a cui si dovrà sottoporre insieme all'istituzione scolastica in cui opera, tenendo presente che “la valutazione è un atto di conoscenza secondo valore, un atto di interpretazione di fenomeni rapportato a ciò che è ritenuto valorialmente significativo. Ogni atto di valutazione consiste pertanto nel ricontestualizzare un evento, [...] nel migliore dei casi, secondo il minimo comune sentimento del valore diffuso in un determinato contesto storico<sup>776</sup>. In questa prospettiva la valutazione si connota come un processo di conoscenza di tipo valoriale, condotto da un soggetto che non può che essere parte del processo stesso”<sup>777</sup>.

Tutto questo presuppone che si vada verso una scuola di qualità che può essere osservata, come sottolinea M. Castoldi da diversi punti di vista; infatti, la qualità può essere:

- dichiarata, in quanto insieme dei risultati attesi previsti in rapporto alle aspettative dei docenti e degli studenti;

---

<sup>774</sup> Cfr. C. Argyris, D. Schön, *Apprendimento organizzativo*, Milano, Guerini e associati, 1996.

<sup>775</sup> Cfr. Ivi.

<sup>776</sup> Cfr. G. Boselli, *Valori, valute, valutazione*, in P. Bertolini (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, 1999, p. 27.

<sup>777</sup> Cfr. Ivi.

- agita, realmente praticata e funzionale a un adeguato servizio formativo erogato;
- percepita, riconducibile all'insieme delle rappresentazioni dei destinatari del servizio stesso;
- attesa, in quanto legata ai bisogni e alle aspettative dei destinatari;
- prescritta, contenuta nelle indicazioni normative che definiscono il mandato affidato alla scuola dal governo centrale<sup>778</sup>.

### **3.3 Indicatori e strumenti per la rilevazione e l'autovalutazione dei livelli qualitativi dell'integrazione/inclusione scolastica: lo stato dell'arte**

Volendo indagare quali siano gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono inclusiva un'istituzione scolastica, è necessario procedere con il reperimento e l'analisi dei documenti e degli studi, nazionali e internazionali, che si sono occupati della qualità dell'inclusione scolastica e della sua valutazione, con particolare interesse a quelli che hanno prodotto strumenti per la rilevazione dei livelli qualitativi dell'integrazione/inclusione scolastica. Gli strumenti descritti sono analizzati in relazione alla loro finalità, distinguendo quelli rivolti a rilevare i livelli qualitativi dell'integrazione scolastica da quelli indirizzati a valutare i livelli qualitativi dell'inclusione scolastica. Per compiere quest'azione utilizzeremo alcuni principi di classificazione messi a punto da R. Medeghini<sup>779</sup> e successivamente aggiornati<sup>780</sup>. Prima di inoltrarci in questo percorso è necessario comprendere quale sia l'importanza della qualità dell'inclusione scolastica ai fini del conseguimento della qualità dell'intero sistema scolastico.

---

<sup>778</sup> Cfr. M. Castoldi, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma, 2012.

<sup>779</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

<sup>780</sup> Cfr. S. D'Alessio et al., *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 2015, pp. 151-179.

Come abbiamo detto precedentemente, uno dei messaggi chiave definiti nel 2014 dall'Agazia Europea per i Bisogni Educativi Speciali è rivolto ad affermare che l'educazione inclusiva è un bene per tutti<sup>781</sup>, facendo emergere che per l'Agazia Europea esiste uno stretto legame tra educazione inclusiva e qualità della scuola per tutti gli alunni e che percepire ed operare avendo chiaro questo connubio tra inclusione e qualità ci dovrebbe restituire una scuola inclusiva di qualità per tutti.

È in questa stessa direzione che pochi mesi prima della pubblicazione del citato rapporto dell'Agazia Europea, con il DPR 28 marzo 2013, n. 80 viene emanato, nel nostro Paese, il regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione<sup>782</sup>.

Il primo adempimento previsto è la compilazione da parte delle scuole del RAV che prevede, nello specifico, una sezione dedicata ai processi adottati per l'inclusione. Due sono gli aspetti indagati dal RAV delineati con specifici descrittori:

- azioni attuate per l'inclusione;
- percezione delle politiche scolastiche sull'inclusione<sup>783</sup>.

Lo stesso Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) indica il livello di inclusività di una scuola come uno dei punti da dover essere considerato in un sistema di istruzione di qualità, in linea con quanto sostenuto dall'Agazia Europea per i Bisogni Educativi Speciali.

In merito ai due descrittori contenuti nel RAV, l'INVALSI definisce uno strumento di rilevazione composto da specifici indicatori<sup>784</sup>. In relazione a questo strumento L. Cottini, ritenendo che quello della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica sia un aspetto di assoluta rilevanza, afferma “non mi sembra che lo strumento di autovalutazione proposto possa soddisfare l'obiettivo che si prefigge, cioè evidenziare la qualità dell'inclusione, in quanto i quesiti risultano troppo generici, non sono integrati

---

<sup>781</sup> Cfr. Agazia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, 2014.

<sup>782</sup> D.P.R. n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, 28 marzo 2013.

<sup>783</sup> Cfr. INVALSI, *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, novembre 2014, p. 14.

<sup>784</sup> L'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione è stato individuato come responsabile della definizione dei processi e degli strumenti utili ad effettuare l'intero percorso di valutazione del sistema scolastico italiano.

da indicatori più oggettivi”<sup>785</sup>. L’affermazione di L. Cottini si riferisce al fatto che gli indicatori si limitano a rilevare la numerosità e la tipologia delle azioni attuate per l’inclusione e la numerosità e la tipologia di azioni realizzate per il recupero e il potenziamento non indagando, tra gli altri, gli aspetti culturali, processuali, gestionali e organizzativi che sottendono la realizzazione di specifiche attività<sup>786</sup>.

Il percorso definito dal MIUR da un lato riconosce implicitamente che i livelli qualitativi dell’inclusione scolastica sono alla base dell’intero sistema di qualità della scuola, dall’altro però non fornisce gli strumenti ritenuti utili alla loro rilevazione. Questo ci riporta alla necessità di individuare come possano essere rilevati e valutati i livelli qualitativi dell’inclusione scolastica, quali siano gli indicatori utili allo scopo e di quali strumenti possiamo avvalerci.

Molti sono gli strumenti e gli indicatori che sono stati individuati per la rilevazione, valutazione e autovalutazione dei livelli qualitativi dell’inclusione scolastica, di seguito tenteremo di presentarli facendo nostro il suggerimento di R. Medeghini, “ric conducendoli alle loro matrici teoriche, con l’intento di ricercare gli aspetti che li differenziano e che ispirano l’utilizzo di indicatori particolari”<sup>787</sup>.

Prendendo in esame vari contributi e strumenti per la valutazione e l’autovalutazione ideati nel tentativo di individuare gli indicatori della qualità dell’inclusione scolastica, emerge che questi possono essere suddivisi in due categorie: strumenti rivolti all’integrazione scolastica oppure all’inclusione scolastica<sup>788</sup>. Per effettuare quindi una presentazione di questi indicatori e strumenti che possa mostrare a quale di queste due categorie appartengano, presentiamo un quadro sinottico (Tabella 5) che riprende alcuni criteri proposti da R. Medeghini<sup>789</sup> e successivamente aggiornati<sup>790</sup>. Questi criteri sono stati individuati dagli autori sulla base del confronto tra il modello concettuale dell’integrazione e il modello concettuale dell’inclusione, e sono destinati

---

<sup>785</sup> L. Cottini, *Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità?*, in D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva. Nuova edizione*, Erickson, Trento, 2014, pp. 157-174, p. 169.

<sup>786</sup> Cfr. INVALSI, *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, cit.

<sup>787</sup> R. Medeghini, *Dalla qualità dell’integrazione all’inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l’inclusione*, cit., p. 66.

<sup>788</sup> Cfr. Ivi.

<sup>789</sup> Cfr. Ivi.

<sup>790</sup> Cfr. S. D’Alessio et al., *L’approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 2015, pp. 151-179.

ad analizzare il linguaggio, i discorsi e le pratiche con particolare riferimento agli indicatori e agli strumenti per la rilevazione e la valutazione dell'integrazione/inclusione scolastica. Tra quelli proposti, prenderemo a riferimento i criteri che si riferiscono al modello teorico di riferimento, al *focus* e al modello per gli indicatori.

<b>Quadro dei criteri di analisi</b>		
	<b>INTEGRAZIONE</b>	<b>INCLUSIONE</b>
<b>Modelli teorici</b>	Modello medico-individuale della disabilità Compensativo, dispensativo e normativo Modello bio-psico-sociale ICF	I Disability Studies
<b>Focus</b>	Su alunni disabili Su tutti gli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento Sul deficit individuale dell'alunno e la risposta al bisogno	Su tutti gli alunni Sulle barriere che impediscono la partecipazione degli alunni a vari livelli Sul protagonismo di tutti gli alunni e le interazioni contestuali nei processi sociali e di apprendimento
<b>Azioni</b>	Compensazione del deficit individuale attraverso una risposta specialistica personalizzata all'interno del contesto regolare Riabilitazione e risorse economiche	Mettere in atto dei processi trasformativi a livello di pratiche di insegnamento e apprendimento (pedagogia, curriculum, valutazione) in grado di rispondere alle differenze di tutti gli allievi Collaborazione tra vari operatori dentro e fuori la scuola
<b>Modello per gli indicatori della qualità</b>	Descrittivo Statico Analisi delle condizioni	Processuale Dinamico Analisi dei presupposti

Tabella 5 - Quadro sinottico di criteri di analisi del modello concettuale dell'integrazione e del modello concettuale dell'inclusione<sup>791</sup>

Utilizzando i criteri riportati, procederemo con la presentazione dei principali indicatori e strumenti per la rilevazione e l'autovalutazione della qualità

<sup>791</sup> Rielaborazione da R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit., p. 109; S. D'Alessio et al., *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 2015, pp. 151-179, pp. 165-166

dell'inclusione scolastica prodotti, muovendosi da un piano sovranazionale ad uno nazionale e secondo la loro data di pubblicazione, criterio che potrà essere non considerato per quegli strumenti che, pur successivi, sono strettamente connessi con lo strumento che si sta presentando.

### 3.3.1 Livello sovranazionale

#### 3.3.1.a) *Index for Inclusion*

Procedendo in ordine cronologico il primo strumento a cui dobbiamo far riferimento è l'*Index for Inclusion* che, come rilevato da R. Medeghini, senza alcun dubbio, appartiene al modello concettuale dell'inclusione<sup>792</sup>.

L'*Index for Inclusion* è uno strumento di autovalutazione molto flessibile ed è, fin dalla sua prima pubblicazione in lingua inglese, nel 2000<sup>793</sup>, frutto dell'approccio dei *Disability Studies* a cui i due principali autori, T. Booth e M. Ainscow, appartengono. Questa prima versione dell'*Index* "ha avuto particolari riconoscimenti, come testimonia il fatto che è stato tradotto ed utilizzato in più di quaranta paesi e adottato dall'UNESCO per promuovere l'inclusione nei paesi in via di sviluppo"<sup>794</sup>.

Frutto di tre anni di lavoro che gli autori svolgono per il *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) e che vedono il coinvolgimento di insegnanti, genitori, dirigenti, amministratori locali, ricercatori e rappresentanti delle organizzazioni delle persone con disabilità<sup>795</sup>, vede la sua prima traduzione ed introduzione in Italia ad opera di R. Medeghini nel 2006<sup>796</sup> con una ulteriore sintetica presentazione curata da F. Dovigo nel 2007<sup>797</sup> e solo successivamente approda ai più noti clamori tramite la

---

<sup>792</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

<sup>793</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion*, CSIE, Bristol, 2000.

<sup>794</sup> L. Nota, S. Santilli, S. Soresi, *Dare 'valore' all'inclusione: procedure e strumenti di analisi e verifica*, in L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi, *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Cleup, Padova, 2015, pp. 185-222, p. 197.

<sup>795</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.

<sup>796</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

<sup>797</sup> Cfr. F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni*



versione tradotta da E. Valtellina e curata da F. Dovigo e D. Ianes nel 2008<sup>798</sup>. *L'Index* viene poi aggiornato nel 2002<sup>799</sup>, nel 2006<sup>800</sup> e nel 2011<sup>801</sup> con l'introduzione di una parte dedicata al curricolo di istituto, la cui pubblicazione in lingua italiana viene curata da F. Dovigo nel 2014<sup>802</sup>. Il valore dell'uso dell'*Index* risiede nell'essere uno strumento che accompagna il percorso di autovalutazione e di progettazione di un'istituzione scolastica. Questo elemento di ciclicità porta W. Fornasa a considerarlo anche come un vero e proprio progetto di ricerca-azione<sup>803</sup> caratterizzato dalla sua apertura esplicitamente dichiarata dai suoi estensori che evidenziano come non ci sia un modo giusto per usare l'*Index*<sup>804</sup>. Questo strumento è quindi un supporto, una risorsa in permanente riscrittura determinata dai cambiamenti introdotti dal suo utilizzo, in una visione ciclica a spirale che è alla base della visione degli autori che vedono appunto l'inclusione come un processo e non come un fine<sup>805</sup>. Non si procederà qui ulteriormente nella presentazione di questo strumento in quanto gli verrà dedicato uno spazio più congruo all'interno del presente lavoro in considerazione del suo utilizzo ai fini della ricerca, così come per tutti quegli strumenti che potremmo definire 'di derivazione *Index*' elaborati nel nostro Paese successivamente alla sua pubblicazione, con particolare riferimento al QUAIS – Questionario per l'Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica prodotto da R. Medeghini nel 2009<sup>806</sup> e la scala per valutare la qualità

---

*Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2007.

<sup>798</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, trad. italiana E. Valtellina, ed. italiana F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008.

<sup>799</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.

<sup>800</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, et al., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2006.

<sup>801</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, et al., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2011.

<sup>802</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, et al., ed. italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma, 2014.

<sup>803</sup> Cfr. W. Fornasa, *Cosa indicano gli indicatori (e perché)?*, in R. Medeghini, et al., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Brescia, 2009, pp. 69-77.

<sup>804</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *The Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, London, 2002.

<sup>805</sup> Cfr. Ivi.

<sup>806</sup> Cfr. R. Medeghini, *Questionario per l'Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica (QUAIS)*, in R. Medeghini, et al., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, cit., pp. 81-163.

dell'inclusione delle scuole e delle classi, prodotta da L. Cottini e dai suoi collaboratori<sup>807</sup>.

### 3.3.1.b) UNESCO - l'*Open file on inclusive education*

Oltre ad aver adottato l'*Index for Inclusion*, l'UNESCO mette a punto, nel 2003 e nel 2005, alcuni indicatori raccolti in tre diversi strumenti che sono il frutto di un lungo lavoro di studi e di proposte elaborati dalla stessa organizzazione a partire dagli anni Novanta del secolo scorso<sup>808</sup>.

Il primo documento, pur essendo pensato per l'integrazione degli alunni con disabilità, si propone di "rispondere ai bisogni di apprendimento di tutti i bambini, giovani e adulti con un'attenzione specifica a coloro che sono a rischio di marginalizzazione ed esclusione"<sup>809</sup>. L'inclusione viene indicata come fulcro su cui far leva per una scuola che voglia giungere a soddisfare tutte le esigenze di tutti gli alunni per la costruzione di un sistema scuola di qualità nel suo complesso.

L'UNESCO auspica che vengano considerati tre concetti ritenuti fondamentali: partecipazione, condivisione e uguaglianza<sup>810</sup>, "che vanno considerati come sfondo di tutto il curriculum e che rappresentano gli indicatori di base per la qualità dell'educazione, i principi guida per la progettazione e realizzazione dell'attività educativa"<sup>811</sup>. A questi tre concetti si affiancano tre dimensioni fondamentali per l'inclusività nella scuola, la comprensione delle situazioni di handicap, la visione olistica dell'alunno e il principio di non-separazione.

- La comprensione delle situazioni di handicap fa esplicito riferimento alla costruzione sociale della disabilità che porta a percepire in modo differente

---

<sup>807</sup> Cfr. L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, cit; L. Cottini, D. Fedeli et al, *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*, in «Form@re», 2, 16, 2016; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.

<sup>808</sup> Cfr. UNESCO, *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and vision*, UNESCO, Paris, 2003; UNESCO *Open file on inclusive education*, UNESCO, Paris, 2003; UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, UNESCO, Paris, 2005.

<sup>809</sup> UNESCO, *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and vision*, cit., p. 4.

<sup>810</sup> Cfr. Ivi.

<sup>811</sup> F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, cit., p. 96.

il grado di disabilità dell'alunno in relazione al contesto inteso come ambiente, organizzazione, metodi e atteggiamenti. “Questo significa che l'azione dell'insieme delle componenti di un'istituzione scolastica gioca un ruolo centrale nella trasformazione delle caratteristiche individuali di un disabile (es. il suo deficit) in uno svantaggio e in una stigmatizzazione”<sup>812</sup>.

- La visione olistica dell'alunno ci restituisce un'idea unitaria dell'alunno con disabilità per cui la scuola si dovrebbe far guidare nelle sue azioni dalle potenzialità, dalle possibilità e dalle abilità dello studente e non farsi condurre dai suoi fattori di non funzionamento.
- Il principio di non-separazione definisce, insieme a quello di non-segregazione, le basi delle norme in materia di antidiscriminazione. Il rispetto di questi principi e di queste norme esige una scuola che sappia, in maniera flessibile, organizzare e definire le risorse per garantire a tutti gli alunni il giusto supporto.

Dallo sviluppo di questi tre concetti e delle relative dimensioni l'UNESCO propone l'*Open file on inclusive education*<sup>813</sup> come strumento a supporto del lavoro di amministratori e dirigenti scolastici. L'*Open file* è formato da una lista di quesiti, raccolti in otto categorie, dette 'questioni' (Tabella 6), anch'esse presentate sotto forma di domande.

Tabella 6 – *Open file*. Le otto 'questioni'

Questioni
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Come può essere gestito lo sviluppo di politiche e pratiche inclusive?</li> <li>- Cosa occorre per sviluppare professionalmente l'educazione inclusiva?</li> <li>- Qual è il ruolo della valutazione per la qualità dell'educazione?</li> <li>- Come dev'essere organizzato il sostegno nei sistemi inclusivi?</li> <li>- Come possono partecipare le famiglie e le comunità all'educazione inclusiva?</li> <li>- Come si può sviluppare un curriculum inclusivo?</li> <li>- Qual è l'apporto della gestione finanziaria nel sostenere i sistemi inclusivi?</li> <li>- Come va gestito il passaggio da una fase educativa all'altra?</li> </ul>

<sup>812</sup> R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit., p. 85.

<sup>813</sup> Cfr. UNESCO, *Open file on inclusive education*, cit.

In Tabella 7 si fornisce lo sviluppo degli indicatori della prima questione a titolo esemplificativo).

Tabella 7 – Open file. Sviluppo degli indicatori della prima questione

Questioni	Domande in funzione dell'azione
Come può essere gestito lo sviluppo di politiche e pratiche inclusive?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esiste un insieme chiaramente articolato di principi su cui può basarsi il processo di cambiamento?</li> <li>- Lo sviluppo dell'educazione inclusiva può collegarsi a un cambiamento più generale? Se sì, come?</li> <li>- Com'è possibile mobilitare il consenso intorno all'educazione inclusiva?</li> <li>- Come si può elaborare un'analisi della situazione e chi dovrebbe partecipare a questo processo? Quali sono gli ostacoli legislativi allo sviluppo dell'educazione inclusiva? Come e quando la legislazione deve essere cambiata?</li> <li>- Quali iniziative locali sono in corso e/o potrebbero essere sostenute? Come potrebbero essere diffuse come punti di partenza per un ulteriore sviluppo?</li> <li>- In che misura le strutture amministrative esistenti creano barriere a un'educazione più inclusiva? Che tipo di ristrutturazione è necessaria?</li> <li>- Quali risorse sono disponibili per sostenere il processo di transizione? Chi sono le persone coinvolte e quali collaborazioni potrebbero essere attivate per sostenere il cambiamento?</li> </ul>

Nel 2005 l'UNESCO correda il precedente strumento con una *checklist* di domande come guida all'autovalutazione delle istituzioni scolastiche e con una matrice per la progettazione (Tabella 8) degli interventi inclusivi<sup>814</sup>. La *checklist* di domande è presentata attraverso alcuni raggruppamenti tematici: analisi della situazione; politiche, scopi, obiettivi; attuazione; monitoraggio e valutazione (se ne riporta il contenuto in Tabella 9 come esempio); capacità di rafforzare il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli interessati.

Tabella 8 - Guidelines for inclusion. Esempi di domande per il secondo raggruppamento tematico

Monitoraggio e valutazione
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esiste un registro dei dati di tutti i bambini, che consenta di individuare quelli che non vanno a scuola?</li> <li>- C'è un meccanismo per rilevare i bambini che vanno a scuola, ma sono esclusi dall'educazione di</li> </ul>

<sup>814</sup> Cfr. UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, cit.

- qualità?
- I programmi stabiliscono dei meccanismi comunitari per segnalare i bambini che non vanno a scuola? Ci sono modalità prestabilite per garantire loro la frequenza e l'apprendimento? I bambini vengono incoraggiati a segnalare i loro coetanei che non frequentano la scuola?
  - I programmi tengono conto della flessibilità nelle procedure di valutazione dell'apprendimento?

Tabella 9 - Guidelines for inclusion. Matrice di progettazione

<b>Indici di inclusione</b>	<b>Analisi della situazione</b> Qual è l'attuale situazione?	<b>Politiche, scopi, obiettivi</b> Quali sono le azioni necessarie?	<b>Attuazione</b> Come e chi sosterrà le azioni?	<b>Monitoraggio e valutazione</b> Che informazioni bisogna raccogliere, in che modo vanno valutati i risultati?
Attività				
Sviluppo del curriculum				
Attività aggiuntive di sostegno al curriculum (workshop, training, campagne di sensibilizzazione, materiali)				
Trattati internazionali, strumenti di supporto (Index o Guidelines per l'inclusione) e loro grado di riconoscimento e applicazione				
Educazione informale e di comunità (legami con l'educazione formale)				
Esami, valutazioni (degli studenti e degli insegnanti)				

L'intero lavoro dell'UNESCO risulta essere quindi composto da una lista di indicatori per la rilevazione dei livelli di inclusione degli alunni con disabilità, una *checklist* per il supporto ai processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche e una matrice per la progettazione, fornendoci così un impianto completo in grado di guidare il processo di rilevazione dello stato di salute dell'inclusione delle scuole, dell'identificazione delle lacune e della promozione di strategie inclusive.

Non dobbiamo dimenticare che l'UNESCO rivolge la propria azione ad un contesto internazionale ampio per cui traspare che "la preoccupazione primaria resta quella di fornire, anche ai Paesi in via di sviluppo, alcuni elementi fondamentali di

analisi e riflessione che consentano di garantire a tutti l'accesso ai servizi di istruzione, permettano l'avvio di buone pratiche e al tempo stesso individuino dei criteri in grado di guidare la crescita del sistema educativo non solo in termini di quantità, ma anche dal punto di vista della qualità della sua offerta formativa complessiva”<sup>815</sup>.

Lo stesso R. Medeghini riconosce che, secondo i suoi criteri da noi adottati, i documenti presentati dall'UNESCO, seppur inizialmente incentrati sui soli alunni con disabilità, sono un esempio di strumenti che appartengono al modello concettuale dell'inclusione scolastica<sup>816</sup>.

### 3.3.1.c) Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: per una scuola inclusiva in Europa

Per completare il quadro sovranazionale non possiamo non far riferimento al lavoro pubblicato nel 2009 dal titolo “Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: per una scuola inclusiva in Europa” ad opera dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili<sup>817</sup>. L'Agenzia, ritenendo che “i principi guida a un'istruzione inclusiva presentano raccomandazioni di buone prassi sia per le politiche scolastiche generali sia per le politiche a favore della disabilità, in particolare se si intende massimizzare l'impatto dell'inclusione nel senso più ampio possibile”<sup>818</sup>, individua e definisce i “requisiti ‘politici’ che possono favorire o ostacolare lo sviluppo dell'integrazione scolastica e la diffusione della didattica inclusiva nelle scuole”<sup>819</sup>.

Il documento individua 14 aree che sembrano maggiormente interessare gli aspetti fondamentali della scuola inclusiva.

1. La normativa e la consistenza/equilibrio tra la scuola inclusiva e le altre iniziative politiche.
2. La chiarezza della politica nazionale in materia di integrazione scolastica:

---

<sup>815</sup> F. Dovigo, *Fare differenze*, cit., p. 102-104.

<sup>816</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

<sup>817</sup> Cfr. M. Kyriazopoulou, H. Weber, (a cura di), *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: per una scuola inclusiva in Europa*. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009.

<sup>818</sup> Ivi. p. 7.

<sup>819</sup> Ivi. p. 23.

- l'espressione di una chiara posizione nazionale condivisa sul concetto educativo di tracciabilità;
  - la connessione tra il sistema scolastico generale e speciale;
  - la prevenzione dell'emergenza della disabilità.
3. Le affermazioni di valore pongono il curricolo come punto di riferimento:
  4. I sistemi inclusivi di valutazione degli esiti scolastici:
    - identificano l'handicap e la conseguente esigenza educativa individuale attraverso valutazioni formative o in itinere e per approcci di apprendimento comuni a tutti gli studenti.
  5. Partecipazione degli alunni/studenti e partecipazione ai processi decisionali.
  6. Connessione tra integrazione scolastica e apprendimento per tutto l'arco della vita e intervento per la prima infanzia.
  7. Incentivi nelle risorse e nell'assegnazione del sostegno; prefinanziamento delle scuole e non finanziamento sulla base delle diagnosi dell'handicap.
  8. Finanziamento e processi legati a meccanismi di finanziamento.
  9. Cooperazione intersettoriale.
  10. Sistemi di sostegno interdisciplinare.
  11. Formazione docente/formazione dei professionisti (compresa la formazione all'uso della tecnologia dell'informazione e della comunicazione – ICT).
  12. Sistemi/culture che incoraggiano la collaborazione e il lavoro di gruppo tra i docenti.
  13. Differenziazione, diversità e educazione multiculturale tra i docenti.
  14. Sistemi di contabilità e valutazione<sup>820</sup>.

Per ciascuna di esse vengono individuati i requisiti, riferiti in forma di asserzioni politiche, che descrivono i presupposti essenziali per la scuola inclusiva. A questi seguono degli indicatori, sia di natura quantitativa sia di natura qualitativa, che costituiscono uno o più elementi dei requisiti, identificando e denominando i singoli aspetti che devono essere sottoposti a valutazione e monitoraggio. Ovviamente questa struttura viene accompagnata da indicazioni specifiche in relazione alle procedure da seguire per l'uso dello strumento.

Purtroppo, essendo il risultato del lavoro effettuato all'interno di un progetto con finanziamenti limitati, vengono sviluppate tutte le voci di ciascun segmento soltanto per tre aree ritenute prioritarie: legislazione scolastica, partecipazione dell'alunno e

---

<sup>820</sup> Ivi. p. 25-26.

procedure di finanziamento dell'istruzione. Anche se non completamente sviluppato, il documento dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, resta l'unico strumento concordato a livello europeo in quanto prodotto all'interno di un progetto che coinvolge ben 23 paesi dell'Unione con la partecipazione di 32 esperti<sup>821</sup>.

Nell'intento di comprendere se questo strumento sia maggiormente rappresentativo del modello concettuale dell'integrazione o del modello concettuale dell'inclusione, dobbiamo rilevare che, in questo documento, coesistono due differenti anime. Possiamo infatti riscontrare aspetti che rispondono sia a criteri di integrazione sia a quelli di inclusione, particolarità da attribuire sicuramente ad un difficile lavoro di conciliazione tra differenti visioni, una, o forse più, per ciascun paese e alla differenza tra i sistemi scolastici dei vari paesi aderenti al progetto. Una delle aree risulta però essere dirimente, infatti, la quarta area relativa ai sistemi inclusivi di valutazione fa esplicito riferimento all'identificazione dell'handicap e alla conseguente esigenza educativa individuale. Quello che fa propendere a considerare questo strumento come appartenente al modello concettuale dell'integrazione, non è tanto l'uso del termine handicap ma il fatto che ad esso sia correlata una conseguenza che viene data per certa, quella dell'esigenza educativa individuale.

### **3.3.2 Livello nazionale**

#### **3.3.2.a) V. Piazza – Protocollo per la valutazione nella scuola e della scuola**

Il nostro Paese inizia ad interrogarsi sulla questione della qualità dell'integrazione fin dall'emanazione della L. 104/92 incrociando le riflessioni in atto sulla qualità della scuola. Una delle prime proposte di indicatori della qualità dell'integrazione è contenuta all'interno di un documento di natura specifica rivolto alla globalità del sistema scolastico e alla sua organizzazione. Nel 1996, all'interno di un volume dedicato alla figura dell'insegnante di sostegno, vengono

---

<sup>821</sup> Per l'Italia ha partecipato ai lavori la Prof.ssa S. Besio.



proposti da V. Piazza alcuni indicatori di qualità da poter utilizzare come processo di autovalutazione dell'istituzione scolastica in ottica di miglioramento<sup>822</sup>. Il modello proposto affianca a indicatori di natura strettamente descrittiva altri di tipo relazionale e di processo, rivolti ad indagare vari aspetti sia della qualità della scuola sia della qualità del lavoro in aula, il tutto supportato da strumenti di rilevazione. Solo alcuni di questi indicatori sono pensati per la qualità dell'integrazione scolastica, mentre gli altri si riferiscono alla istituzione scuola nel suo complesso. Non deve suonare strano il linguaggio utilizzato, la scelta è quella di mantenere questa descrizione fedele ai vari documenti che vengono presi in considerazione.

Gli indicatori di qualità specifici per l'integrazione si rivolgono a:

- esistenza di barriere architettoniche;
- criteri usati per la formazione delle classi<sup>823</sup>;
- numero di alunni per classe;
- numero e tipologia di abbandoni;
- numero e tipologia di alunni in situazione di handicap già integrati;
- rapporto<sup>824</sup> alunni in situazione di handicap e alunni normali;
- collaborazione con le USL.

Questi indicatori vengono corredati da una serie di strumenti utili alla rilevazione e all'autovalutazione dei livelli qualitativi dell'istituzione scolastica, fra questi ne possiamo ricordare in particolare uno che è principalmente un protocollo osservativo e descrittivo per la valutazione della qualità dell'integrazione in classe ma, nella sua parte finale, contiene uno specifico spazio, strutturato prevalentemente a domande aperte, sulla qualità dell'integrazione nella scuola e della scuola che contiene molti indicatori di cui se ne riporta solo una parte in Tabella 10 per poter comprendere la natura dello strumento.

---

<sup>822</sup> Cfr. V. Piazza, *L'insegnante di sostegno. Motivazioni e competenze per il lavoro di rete*, Erickson, Trento, 1996.

<sup>823</sup> Nella declinazione di questo indicatore, tra le altre indicazioni, compare: anamnesi socio-psico-medica.

<sup>824</sup> Inteso come relazioni.

Tabella 10 – Protocollo per la valutazione nella scuola e della scuola. Esempio di sviluppo

Dati relativi all'integrazione
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli insegnanti lavorano in team, modalità di intervento dei singoli team come unità operativa aperta</li> <li>- L'unità aula è superata o osservata rigorosamente</li> <li>- Si va verso la formula della scuola senza classi</li> <li>- Ci sono forme di partecipazione al di là di quelle ordinarie</li> <li>- Viene formulata una diagnosi</li> </ul>
Dati relativi ai rapporti con altri enti
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viene formulata una diagnosi che riguardi il livello di dipendenza assistenziale</li> <li>- Le USL rispettano i propri adempimenti</li> </ul>

Appare evidente che questo strumento appartenga alla categoria degli indicatori e strumenti afferenti al modello concettuale dell'integrazione in quanto è specificatamente rivolto agli alunni con disabilità e gli indicatori ripercorrono sostanzialmente le procedure definite dalla L. 104/92 emanata solo quattro anni prima dell'elaborazione di questo strumento.

### 3.3.2.b) A. Canevaro – Indicatori di Qualità dell'integrazione

Uno dei contributi sicuramente più significativi sulla tematica della valutazione della qualità dell'integrazione è stato proposto da A. Canevaro in coerenza con l'introduzione della pedagogia istituzionale<sup>825</sup>. È con le parole dello stesso autore che procediamo con la definizione del termine 'istituzionale'.

Istituzionale significa complementarità di istituito e di istituyente, di già dato e di divenire, quindi possibilità di prendere in considerazione ciò che è già costituito, e da lì far scaturire lo spazio costituente. Costituente può voler dire progettante, che ha una sua proiezione nel futuro e che deve, nello stesso momento, rendere organizzata la progettazione. L'elemento organizzativo è importante. È importante in funzione di una necessità continua di considerare gli elementi di centralità del progetto e gli elementi di sbilanciamento. Centralità non significa un dato dato: è centralità nel progetto; cioè qualcosa che deve poter essere riorganizzata ogni qualvolta si sposta la dinamica del

---

<sup>825</sup> Cfr. A. Canevaro, *Sfondo integratore e pedagogia istituzionale*, in A. Canevaro, G. Lippi, P. Zanelli, *Una scuola, uno sfondo*, Nicola, Milano, 1988, pp. 149-151; A. Canevaro, *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici, e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma, 1991; A. Canevaro, C. Balzaretti, G. Rigon, *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze, 1996; A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

progetto stesso<sup>826</sup>.

In questa prospettiva l'istituzione, solitamente vissuta come vincolo rigido e immutabile, diviene flessibile e modificabile.

A. Canevaro vede la pedagogia istituzionale come pedagogia della complessità<sup>827</sup> e colloca il processo di insegnamento/apprendimento all'interno di un contesto educativo organizzato e istituzionale dal quale non si può prescindere in quanto ha influenze dirette sulle relazioni. Si apre così una prospettiva che individua l'organizzazione del contesto educativo come centro di interesse da dover considerare in ambito educativo e inclusivo<sup>828</sup>. Nel proporre i propri indicatori nel 1999, l'autore parte dall'analisi dei ricordi di studenti con disabilità in relazione alla loro esperienza scolastica e giunge ad individuare alcuni punti dirimenti come: la poca coerenza tra ciò che viene dichiarato e ciò che viene agito, la rilevanza del grado di autonomia dell'alunno con disabilità e l'importanza del genere dell'alunno, fino a giungere a rilevare quanto l'attenzione per le strutture, anche di natura organizzativa, sia lasciata a quella che lui definisce 'generosità' individuale degli adulti<sup>829</sup>. Gli indicatori che individua si riferiscono a degli 'oggetti analizzatori' propri della pedagogia istituzionale e vengono posti come semplici quesiti, accompagnati ciascuno da brevi indicazioni (Tabella 11).

Tabella 11 - Indicatori di Qualità dell'integrazione di A. Canevaro

<b>OGGETTI ANALIZZATORI</b>	<b>INDICATORI</b>	<b>INDICAZIONI</b>
<b>Gli spazi</b>	Dove sono gli alunni con disabilità?	Consente di capire se l'organizzazione è segregante
<b>Le relazioni</b>	Con chi sono gli alunni con disabilità?	Consente di capire quali siano le relazioni con i compagni e l'eventuale affidamento esclusivo ad

<sup>826</sup> La definizione fornita da A. Canevaro è reperibile a p. 30 del documento reperibile <http://web.unirsm.sm/masterdisagio/Moduli/Download/Canevaro/Liv1/mod1Canevaro.pdf> cons. 08/05/6/2018.

<sup>827</sup> Cfr. A. Canevaro, M. G., Berlino, *Potenziali individuali di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

<sup>828</sup> Cfr. A. Canevaro, *Pedagogia speciale La riduzione dell'handicap*, cit.

<sup>829</sup> Cfr. Ivi; A. Canevaro, *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*, in D. Ianes, M. Tortello, *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento, 1999, pp. 21-30.

		alcuni operatori della scuola
<b>La finalità</b>	Perché è presente un alunno con disabilità nella struttura scolastica?	Consente di capire se esiste una strategia dietro la presenza/assenza di un alunno con disabilità in un determinato contesto <sup>830</sup>
<b>Il senso</b>	Come vivono l'esperienza scolastica gli alunni con disabilità?	Consente di capire se l'esperienza è finalizzata all'apprendimento e di riflettere sul grado di individualizzazione adottato <sup>831</sup>
<b>L'appartenenza</b>	Con quali diritti e quali doveri?	Consente di comprendere se siano rispettati tutti i diritti dell'alunno con disabilità il quale, al di fuori di ogni buonismo sterile, ha anch'esso dei doveri da rispettare <sup>832</sup>
<b>Le risorse</b>	Quanto costa l'integrazione? Costi previsti o incerti.	Consente di comprendere se la previsione di spesa in relazione all'integrazione degli alunni con disabilità si limita alla gestione delle emergenze oppure se è messa a regime

Indubbiamente questo strumento si riferisce al concetto di integrazione ma, oltre a mantenere il primato temporale in relazione alla sua definizione, purtroppo, ne va riconosciuta la sua significatività anche a distanza di vent'anni.

A. Canevaro nel 2006 aggiorna il proprio contributo alla luce dell'ICF e alla rinnovata attenzione per i contesti, proponendo ulteriori indicatori che focalizzano l'attenzione sul rapporto tra il singolo alunno e i suoi contesti di vita e sono accompagnati da indicazioni per il loro uso<sup>833</sup>.

- L'integrazione nel linguaggio: inteso come elemento distintivo delle relazioni che intercorrono tra l'individuo e la comunità e tra la comunità e l'individuo.
- Dalle buone azioni alle buone prassi: passaggio indispensabile perché le

---

<sup>830</sup> Una buona organizzazione dovrebbe essere in grado di comprendere, determinare e gestire la presenza di un alunno con disabilità in contesti classe che siano maggiormente rispondenti ai suoi bisogni. In altri termini se esiste una motivazione per cui un determinato alunno entra a far parte di quella determinata classe oppure se la presenza/assenza è lasciata alla valutazione di criteri diversi dalla qualità dell'integrazione.

<sup>831</sup> Il testo dell'autore sottolinea come un grado eccessivo di individualizzazione possa portare a fenomeni di vera e propria esclusione dalla vita scolastica.

<sup>832</sup> Il riferimento ai doveri è relativo all'accettazione dell'adozione di alcuni comportamenti da parte dell'alunno con disabilità ispirata da una visione pietistica anziché educativa.

<sup>833</sup> Cfr. A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006; A. Canevaro, *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*, in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 2016.

azioni diventino prassi è che queste siano legate ad un'organizzazione intenzionale, ripercorribile e ripetibile, non tanto nei risultati, che dipendono dai singoli contesti, quanto nei processi.

- La riduzione dell'handicap: si riferisce alla responsabilità che il contesto ha nel rimuovere gli ostacoli che si frappongono tra il contesto e gli aspetti specifici legati al deficit e alla menomazione della persona con disabilità.
- La capacità di controllo del percorso: questa è riferita a tutte le figure che hanno a che fare con lo studente con disabilità ma anche allo stesso studente, ove ne ricorrano le possibilità.
- *Maternage* come scuola guida: ciascuna azione didattica deve avere come obiettivo l'autonomia dell'alunno, andando a ridurre progressivamente l'intervento di supporto in modo da favorire l'acquisizione di competenze individuali.
- Presenza di mediatori efficaci: l'attenzione viene posta nuovamente al contesto che deve individuare tutti quei facilitatori necessari per favorire l'apprendimento.

Il riferimento è chiaramente legato al modello teorico bio-psico-sociale per il quale la disabilità risiede nella relazione tra contesto e individuo con i suoi deficit e le sue menomazioni, facendo così risalire questo strumento al concetto di integrazione.

### 3.3.2.c) D. Ianes – Nuclei di lavoro fondamentali

#### M. Tortello –Valutazione dell'integrazione della scuola

Sono del 1999 altri due contributi ad opera uno di D. Ianes<sup>834</sup> e l'altro di M. Tortello<sup>835</sup>. Il primo contributo è diretto a definire, in via di principio, quali possano essere “alcuni nuclei di lavoro fondamentali che diventano altrettante linee

---

<sup>834</sup> Cfr. D. Ianes, *Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica*, in D. Ianes, M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 1999, pp. 9-16.

<sup>835</sup> Cfr. M. Tortello, *Schede per la valutazione della qualità dell'integrazione scolastica*, in D. Ianes, M. Tortello, *La Qualità dell'integrazione scolastica*, cit. pp. 58-67.

programmatiche per fondare (e rifondare continuamente) le nostre prassi di inclusione degli alunni in situazione di handicap o con altre difficoltà”<sup>836</sup> in funzione dell’arricchimento e stimolo della qualità della scuola. All’individuazione di questi nuclei non seguono però specifici strumenti di rilevazione ma delle indicazioni che ne definiscono i contenuti che risultano essere rivolti ad una platea di alunni più ampia comprendendo, oltre agli alunni con disabilità, anche quelli che manifestino qualsiasi forma di bisogno educativo speciale, restando però sempre sul piano della non universalità.

I nuclei proposti sono:

- metodologie educative/didattiche integrative ‘di cerniera’;
- rispondere a tutti i ‘bisogni educativi speciali’ e all’eterogeneità;
- flessibilità didattico-organizzativa delle scuole autonome;
- nuove responsabilizzazioni richieste dalle riforme scolastiche, amministrative e del *welfare*;
- cambiamenti nella formazione iniziale, nell’aggiornamento e nello sviluppo professionale degli insegnanti;
- servizi di psicologia scolastica e di pedagogia come risorsa tecnica per l’integrazione;
- valutare la qualità dell’integrazione con indicatori oggettivi (ma la qualità è oggettiva?) e fare ricerca e documentazione.

Le indicazioni fornite alle scuole afferiscono al concetto di integrazione, essendo per esempio, riferite ad alcune specifiche caratteristiche degli alunni e ricercando specifici interventi tecnici ad opera di specialisti.

M. Tortello invece, raccoglie due schede per la rilevazione della qualità dell’integrazione nella classe e nella scuola, sempre rivolte agli alunni con disabilità, la prima sviluppata da W. Stainback e S. Stainback<sup>837</sup> e la seconda definita da G.

---

<sup>836</sup> D. Ianes, *Strategie prioritarie per dare Qualità all’integrazione scolastica*, in D. Ianes, M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l’integrazione. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva*, cit., p. 9.

<sup>837</sup> Cfr. W. Stainback e S. Stainback, *La gestione avanzata dell’integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 1993.

Cottoni <sup>838</sup> e adattata dallo stesso M. Tortello <sup>839</sup>. La scheda sulla qualità dell'integrazione in classe propone alcuni indicatori raggruppandoli in cinque aree, mentre quella relativa al contesto scolastico pone in comparazione alcuni 'segnalatori' e 'sotto-segnalatori' a probabile basso livello di integrazione con quelli a probabile alto livello. Questa seconda scheda, pur essendo destinata alle situazioni di integrazione di alunni con disabilità e appartenendo alla classe di strumenti legati al concetto di integrazione, ha il pregio di voler indagare con il suo primo 'segnalatore' le convinzioni ideologicamente rilevanti contrarie/appartenenti alla cultura dell'integrazione (Tabella 12), introducendo una riflessione su quella che l'*Index* definisce come 'culture'.

Tabella 12 - Valutazione dell'integrazione della scuola. Esempio del primo segnalatore

<i>Segnalatori di probabile basso livello di integrazione</i>	<i>Segnalatori di probabile alto livello di integrazione</i>
<b>Primo segnalatore</b> <b>Convinzioni ideologicamente rilevanti, contrarie alla cultura dell'integrazione</b>	<b>Primo segnalatore</b> <b>Convinzioni ideologicamente rilevanti, appartenenti alla cultura dell'integrazione</b>
- Non esiste nei docenti, in parte o del tutto, la consapevolezza della centralità del problema dell'integrazione nell'evoluzione della civiltà dell'uomo di oggi	- Si è tesi verso una meta ideale di vera e profonda socializzazione, fatta di accettazione reciproca, di collaborazione e di crescita insieme
- Si pensa che solo le persone con deficit abbiano il problema dell'integrazione	- Si scopre che tutti abbiamo il problema dell'integrazione
- I parametri dell'efficienza e della selezione sono così importanti da far indulgere a qualche componente di efficientismo e all'esclusione	- Si scopre che l'efficienza non è un valore, ma solo uno strumento di potenziamento dei valori o dei disvalori che si vivono
- Si pensa che le diversità fra le persone, quanto più sono grandi, tanto più sono di ostacolo a un normale andamento dell'attività comune	- Si fa la constatazione che le diversità accolte come dati di realtà costituiscono una ricchezza da valorizzare

<sup>838</sup> Cfr. G. Cottoni, *Proposte per la rilevazione della qualità dell'integrazione realizzata finora nella scuola*, ANMIC, Roma, 1994.

<sup>839</sup> M. Tortello, *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia, 1996.

- I rapporti fra allievi con deficit e gli altri allievi non si prolungano fuori dalla scuola	- L'essersi riconosciuti come persone ha indotto la reciproca scoperta dell'originale e prezioso contributo che ciascuno, qualunque sia la sua situazione, può dare alla convivenza costruttiva di tutti
- I genitori degli alunni nella norma non sono favorevoli alla convivenza dei loro figli con compagni portatori di deficit	- I genitori degli alunni capiscono il valore della presenza nella scuola di un alunno con deficit
- Nella normativa per l'integrazione ci sono lacune, contraddizioni e ambiguità, che non favoriscono il diffondersi della cultura dell'integrazione	- Si cerca di attenuare gli effetti negativi delle contraddizioni, delle lacune e delle ambiguità della legge, gestendole con atteggiamento di massima protezione per chi ha bisogno

### 3.3.2.d) P. Gherardini, S. Nocera e AIPD – Standard di qualità minimi

Il lavoro di P. Gherardini, S. Nocera e dell'Associazione Italiana Persone Down (AIPD) pubblicato nel 2000<sup>840</sup> rappresenta il primo ad essere scaturito da una ricerca, intenzionalmente condotta, degli indicatori della qualità dell'integrazione scolastica con particolare riferimento agli alunni con sindrome di Down, finalità dichiarata fin dal suo impianto. La ricerca viene condotta nell'anno scolastico 1998/1999 AIPD e coinvolge, su tutto il territorio nazionale, 385 classi che hanno al proprio interno un alunno con questa sindrome attraverso la somministrazione di questionari agli operatori scolastici. I risultati ottenuti ci forniscono, attraverso un approccio strutturato, definito da R. Medeghini di tipo descrittivo<sup>841</sup>, quelli che gli autori chiamano 'standard di qualità minimi'. Lo strumento che ne scaturisce presenta quesiti raggruppati in indicatori, per ciascuno dei quali vengono fornite alcune alternative di risposta (Tabella 13). Gli indicatori individuati sono:

- indicatori di struttura che rilevano le precondizioni organizzative;
- indicatori di processo tesi a individuare le modalità con cui si attua l'integrazione;

<sup>840</sup> Cfr. P. Gherardini, S. Nocera, AIPD, *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia*, Erickson, Trento, 2000.

<sup>841</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.



- indicatori di risultato rivolti alla rilevazione dell'efficacia, in termini di apprendimento, del processo di integrazione realizzato.

Tabella 13 – Sviluppo degli indicatori di P. Gherardini, S. Nocera, AIPD

<b>Indicatori di struttura</b>	
<b>Risorse umane</b>	
Classe	Con quale criterio prevalente l'alunno è stato inserito nella classe e nella sezione prescelta?
Insegnante di sostegno	Quando è stato nominato?
	Qual è il suo monte ore?
	Qual è la sua qualifica?
	Quali corsi di aggiornamento ha frequentato?
Insegnanti curricolari	Quali corsi di aggiornamento hanno frequentato?
Assistente all'autonomia e alla comunicazione	Qual è la situazione dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione?
Gruppo di Lavoro Handicap (GLH)	È stato istituito il GLH di istituto?
<b>Risorse strutturali</b>	
Rapporti interistituzionali	Quali sono i rapporti interistituzionali tra i diversi enti che hanno in carica l'alunno?
Spazi	Qual è la situazione relativa a laboratori, biblioteche e spazi ad uso polivalente?
Strumenti	Sono presenti attrezzature multimediali e altre tipologie di strumenti?
	Esistono materiali didattici specifici?
Centri risorse	Quali sono i rapporti con i Centri risorse?
<b>Risorse finanziarie</b>	
Fondi	Esistono fondi specificatamente destinati all'integrazione?
<b>Indicatori di processo</b>	
Diagnosi Funzionale (DF)	Qual è la situazione della DF?
Profilo Dinamico Funzionale (PDF)	Da chi è stato redatto?
	Quando è stato redatto?
Funzionamento GLH	Con quale frequenza si riunisce?
	Sono presenti gli operatori medico-sanitari?
Piano Educativo Personalizzato (PEI)	Quali operatori sono coinvolti nella sua redazione?
	In quale momento viene redatto?
Continuità	Quali sono i rapporti fra ordini diversi di scuola?
	Qual è la continuità relativa agli insegnanti di sostegno?

	È stato elaborato un progetto di vita per l'alunno?
Organizzazione didattica	Dove vengono effettuati gli interventi di sostegno?
	Qual è l'interazione del bambino con i compagni?
	Oltre agli insegnanti, quali operatori si prendono cura del bambino? - Collaboratori scolastici - Assistente all'autonomia e alla comunicazione
	Partecipa alle uscite didattiche?
	Da chi è effettuata la valutazione del bambino?
<b>Descrittori di risultato</b>	
Competenze di base	Autonomia
	Area linguistica e della comunicazione
	Area logico-matematica
	Area delle competenze sociali
	Autoconsapevolezza
Competenze professionali	Insegnanti curricolari
	Insegnanti di sostegno
Rappresentazione mentale	Quale grado di cambiamento ha avuto l'insegnante nella propria rappresentazione mentale dell'alunno?
Disponibilità alla collaborazione	Insegnanti curricolari
	Insegnante di sostegno
Sistema scuola	La scuola utilizza in maniera adeguata le risorse assegnate?
Sistema sociale	Il territorio quali opportunità offre all'alunno?

Anche in questo caso lo strumento emerso dalla ricerca si rivolge ai soli alunni con disabilità anzi, con una specifica sindrome, collocandosi tra gli strumenti afferenti al modello concettuale dell'integrazione, con il pregio di introdurre il concetto di *standard* minimo di qualità che, in tempi più recenti, acquisisce il nome di livello essenziale. I livelli essenziali di qualità dell'integrazione/inclusione, che riprenderemo nel prosieguo di questo lavoro, vengono definiti da D. Ianes “una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in alcun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di *standard* concordati e socialmente accettati dalle parti: Scuola, Sanità, Famiglia, Enti Locali (in un Patto di Collaborazione)”<sup>842</sup>.

---

<sup>842</sup> D. Ianes, *Migliorare l'integrazione-inclusione attraverso Livelli Essenziali di Qualità: una sfida possibili*, in «Difficoltà di apprendimento», 14, 1, 2008, pp. 13-26, p. 14.

A corollario possiamo segnalare che il mancato coinvolgimento delle famiglie degli alunni con sindrome di Down da parte di questo lavoro viene in parte superato da uno studio posteriore condotto da R. Vianello nel 2006, il quale analizza gli atteggiamenti nei confronti dell'integrazione scolastica sia dei genitori di alunni con sindrome di Down sia dei genitori dei loro compagni di classe. Il quadro emerso mette in evidenza un atteggiamento positivo nei confronti dell'integrazione di entrambe le componenti coinvolte, facendo emergere anche che è l'esperienza diretta di contesti di integrazione scolastica la maniera migliore per favorire sia un atteggiamento positivo nei confronti dell'integrazione sia l'integrazione stessa<sup>843</sup>.

### 3.3.2.e) S. Nocera e FISH – Indicatori comuni di qualità dell'integrazione scolastica

Dopo aver individuato quali fossero i livelli standard per la qualità dell'integrazione scolastica, S. Nocera con la Federazione Italiana Superamento Handicap (FISH), in un successivo lavoro del 2002, ne qualificano maggiormente il contenuto definendone sostanzialmente i limiti di accettabilità<sup>844</sup>.

Secondo gli estensori del documento gli indicatori comuni di qualità dell'integrazione scolastica devono riguardare tre ordini di aspetti, ciascuno declinato attraverso specifici indicatori (Tabella 14).

Tabella 14 – Indicatori comuni di qualità dell'integrazione scolastica. S. Nocera e FISH

<b>Indicatori strutturali</b>
Condizioni organizzative del servizio scolastico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formazione di classi con un numero massimo di alunni in stretta ottemperanza delle normative in materia</li> <li>• Assegnazione fin dall'inizio dell'anno scolastico di un insegnante specializzato per le attività di sostegno</li> <li>• Consiglio di Classe composto da insegnanti che abbiano almeno un corso di aggiornamento sull'integrazione scolastica</li> </ul>

<sup>843</sup> Cfr. R. Vianello, *La sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Junior, Bergamo, 2006.

<sup>844</sup> Cfr. S. Nocera, *Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica di alunni con disabilità*, in «L'integrazione scolastica sociale», 1(4), 2002, pp. 363-372.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenza nella scuola di collaboratori scolastici di ambo i sessi per l'assistenza materiale ed igienica agli alunni con handicap</li> <li>• Costruzione in ogni scuola di un gruppo di lavoro d'istituto come previsto all'art. 12, c. 2, L. 140/92</li> <li>• Esistenza di rapporti, formalizzati o meno fra la singola scuola ed i servizi socio-sanitari del territorio, concernenti l'integrazione scolastica</li> <li>• Stanziamento in bilancio di risorse finanziarie idonee per l'eventuale acquisto, o leasing, o godimento in uso, di sussidi ed ausili didattici</li> </ul>
<b>Indicatori di processo</b>
<p>Come si realizza durante un anno scolastico, fin dal suo inizio, l'intero svolgimento dell'integrazione</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulazione di una Diagnosi Funzionale comprendente non solo le disabilità ma anche l'individuazione di potenzialità e delle capacità da attivare a livello didattico</li> <li>• Formulazione di un Piano Educativo Individualizzato, frutto della collaborazione di tutte le persone che hanno a che fare con l'alunno, redatto in un unico documento</li> </ul>
<b>Indicatori di risultato</b>
<p>Riferiti agli effetti che il processo genera sugli alunni con disabilità</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esito della valutazione con riguardo alla crescita del profitto <ul style="list-style-type: none"> <li>- degli apprendimenti</li> <li>- della comunicazione acquisita,</li> <li>- della socializzazione realizzata,</li> <li>- dei rapporti relazionali instaurati con insegnanti e compagni</li> </ul> </li> </ul>

Questo documento, forse ancor più del precedente, rappresenta il concetto di integrazione soprattutto perché si rivolge a tutti quei dispositivi, materiali e immateriali, previsti dalla normativa come risorse aggiuntive e speciali da garantire in presenza di un alunno con disabilità. Non che tutto questo non si debba garantire, tutt'altro, ma la questione risiede nel fatto che l'idea che sottende questo documento è l'associazione consequenziale che, in presenza di un alunno con disabilità, gli interventi qualitativi siano determinati dalla quantità di risorse messe a disposizione.

### 3.3.2.f) QUADIS – *Kit* per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione

Nel procedere con la nostra ricognizione dobbiamo fare menzione del Progetto QUADIS – *Kit* per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione<sup>845</sup>, ideato nei primi anni 2000 per rilevare la qualità dell'integrazione degli alunni con disabilità per “individuare i punti di forza, da valorizzare, e gli

---

<sup>845</sup> <http://www.quadis.it/jm/>

elementi critici, da migliorare, dei processi di integrazione in atto”<sup>846</sup>. Nel 2015, il gruppo di ricerca QUADIS, che opera nell’ambito dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, in particolare nell’Ufficio XI – A.T. Brescia e nell’Ufficio XVII – A.T. Milano, modifica e aggiorna il *Kit – QUADIS* alla luce delle novità normative introdotte e in relazione all’introduzione nel nostro Paese delle riflessioni afferenti all’approccio dei *Disability Studies*<sup>847</sup>. Il *Kit – QUADIS* si presenta come un vero e proprio sistema di qualità autosufficiente, all’interno del quale la qualità dell’integrazione degli alunni con disabilità viene considerata come presupposto di qualità dell’intero sistema scuola. Compongono il *Kit – QUADIS* vari strumenti, sia qualitativi sia quantitativi, rivolti a tutte le componenti della scuola come: interviste, questionari, sondaggi, guide per effettuare *focus group* e strumenti di analisi documentale.

Il *Kit – QUADIS*, nella sua versione aggiornata, si distingue per essere sicuramente rivolto a contesti inclusivi, seppur permanga un’attenzione all’integrazione che viene dichiarata e sostenuta fin dalla presentazione dello strumento, sia come indicatore strategico e privilegiato dell’inclusione sia come specifica particolarità dei contesti riferiti alla presenza di alunni con disabilità. Quindi può sicuramente essere considerato come uno strumento ponte tra il concetto di integrazione e quello di inclusione<sup>848</sup>, ma è nelle stesse parole degli estensori che si comprende con chiarezza che il modello a cui si rivolgono è quello bio-psico-sociale, infatti possiamo leggere che “per inclusione scolastica intendiamo un processo volto a rimuovere gli ostacoli alla partecipazione e all’apprendimento che possono derivare dalla diversità umana in relazione a differenze di genere, di provenienza geografica, di appartenenza sociale, di condizione personale; l’integrazione scolastica è, a nostro parere, un processo reticolare volto a garantire all’alunno/a con disabilità il massimo di apprendimento possibile, in una dimensione sociale e socializzata”<sup>849</sup>.

---

<sup>846</sup> G. Ruzzante, *Strumenti per valutare l’inclusione: una rassegna italiana*, in «Form@re», 16, 3, 2016, pp. 173-182.

<sup>847</sup> <http://www.quadis.it/documenti/istruzioni/Presentazione.pdf>, p. 1.

<sup>848</sup> Cfr. M. Piccioli, *L’uso di strumenti strutturati per l’autovalutazione del livello di inclusività della scuola*, in A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione*, cit., p. 372.

<sup>849</sup> <http://www.quadis.it/documenti/istruzioni/Presentazione.pdf>, p. 1.

### 3.3.2.g) L. Cottini – Indicatori della qualità dell'integrazione scolastica

Proseguendo nella descrizione dei documenti e degli strumenti per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, in continuità con quanto proposto precedentemente da P. Gherardini e S. Nocera, il contributo di L. Cottini del 2004<sup>850</sup> dà voce anche al personale non docente della scuola, alle famiglie e agli alunni. In relazione al coinvolgimento di queste due ultime categorie l'autore rileva che “spesso si sottovaluta l'importanza di una valutazione da parte di questi soggetti in merito alla scuola frequentata, in base a vari fattori come la metodologia dell'insegnamento, le materie, le strutture i comportamenti del personale docente e non docente”<sup>851</sup>. Lo strumento proposto si sostanzia in indicatori, raccolti in categorie, con le rispettive variabili così come mostrato in Tabella 15.

Tabella 15 – Indicatori della qualità dell'integrazione scolastica di L. Cottini, 2004<sup>852</sup>

<b>Indicatori istituzionali e strutturali</b>	Risorse umane
	- Dirigenti scolastici - Insegnanti di sostegno - Assistenti all'autonomia e alla comunicazione
	Coinvolgimento del personale docente e non docente
	Adeguatezza delle strutture
<b>Indicatori organizzativi e procedurali</b>	Presenza di attrezzature e sussidi
	Metodologia standardizzata di progettazione e verifica
	Flessibilità organizzativa
	Composizione della classe
	Gestione della programmazione, della verifica e della valutazione
	Rapporti di continuità con gli altri ordini di scuola e con il territorio
<b>Indicatori di risultato</b>	Rapporto scuola/famiglia
	Evoluzione degli alunni disabili nell'ambito dell'apprendimento
	Evoluzione degli alunni disabili nell'ambito della comunicazione
	Evoluzione degli alunni disabili nell'ambito della socializzazione
	Rapporto fra programmazione individualizzata e programmazione

<sup>850</sup> Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004.

<sup>851</sup> Ivi, p. 275.

<sup>852</sup> Personale rielaborazione da L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004.

	della classe
	Coinvolgimento dell'alunno con disabilità all'interno delle attività proposte in classe
	Rapporto con i compagni di classe
<b>Indicatori di soddisfazione</b>	Qualità percepita dalle famiglie e dagli alunni rispetto a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'organizzazione</li> <li>- i tempi</li> <li>- i sostegni presenti</li> <li>- le proposte culturali e didattiche</li> <li>- il clima di classe e della scuola</li> <li>- i rapporti interpersonali</li> <li>- i processi di socializzazione</li> </ul>
<b>Indicatori di costo</b>	Presenza di risorse finanziarie per: <ul style="list-style-type: none"> <li>- acquisto di materiale e sussidi didattici</li> <li>- formazione del personale</li> </ul>

L'autore, che aggiorna la sua proposta nel 2008<sup>853</sup>, affianca a ciascuna variabile un repertorio di quattro possibili alternative di risposta, alle quali associa un punteggio grezzo che sarà utilizzato per effettuare le analisi dei risultati ottenuti.

Questo strumento risulta ancora ancorato al concetto di integrazione scolastica essendo rivolto agli alunni con bisogni educativi speciali, anche se l'autore esplicita che gli indicatori di qualità considerati per questa tipologia di alunni sono gli stessi che accertano la qualità dell'intero sistema scuola. Come per gli estensori del *Kit – QUADIS* anche per L. Cottini l'integrazione risulta essere un fondamento senza il quale non si può accedere ad una scuola di qualità. Questo lavoro introduce sicuramente elementi innovativi e necessari ma il riferimento al concetto di integrazione appare evidente, soprattutto nella parte dedicata agli indicatori di risultato che si riferiscono sempre agli alunni con disabilità e viene fatta esplicita menzione del rapporto che intercorre tra progettazione di classe e quella individualizzata, tipologia di progettazione che richiama il modello medico-individuale.

---

<sup>853</sup> Cfr. L. Cottini, L. Rosati, *Per una Didattica Speciale di Qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi, Perugia, 2008.

### 3.3.2.h) D. Ianes – Attivazione delle risorse

Come il concetto di inclusione si evolve gradualmente così si sviluppano strumenti sempre meno rivolti esclusivamente alle situazioni di disabilità, un esempio è rappresentato dai due questionari e da un documento che raccolgono indicatori di buone prassi, presenti in appendice ad un volume di D. Ianes del 2005 rivolto all'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali<sup>854</sup>. Questi materiali hanno lo scopo di supportare le scuole nell'organizzazione tramite la formalizzazione di una sequenza di attivazione delle risorse attraverso la proposta di linee guida suddivise in 14 categorie.

1. Organizzazione scolastica generale
2. Spazi e architettura
3. Sensibilizzazione generale
4. Alleanze extrascolastiche
5. Formazione e aggiornamento
6. Documentazione
7. Didattica comune
8. Percorsi educativi e relazionali comuni
9. Didattica individuale
10. Percorsi educativi e relazionali individuali
11. Ausili, tecnologie e materiali speciali
12. Interventi di assistenza e di aiuto personale
13. Interventi riabilitativi
14. Interventi sanitari e terapeutici

I questionari sono il risultato dello sviluppo di una ricerca promossa dalla Provincia di Ravenna e condotta da un Comitato Tecnico Scientifico coordinato da A. Canevaro sullo stato della qualità dell'integrazione in quel territorio. In occasione della pubblicazione i questionari, pensati per l'attivazione di processi di autovalutazione, vengono modificati. Gli strumenti, rivolti al personale docente e al dirigente scolastico, presentano degli indicatori, raggruppati in aree per omogeneità di contenuto, seguiti

---

<sup>854</sup> Cfr. D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, 2005.



dalla proposta di risposta a scelta multipla, da variabili con scala del differenziale semantico, variabili con scala Likert, variabili a risposta aperta.

Tabella 16 - Quadro degli strumenti e delle aree indagate da D. Ianes, 2005

STRUMENTO	AREE INDAGATE
Il Questionario di autovalutazione sulle componenti di processo/prodotto della qualità dell'integrazione scolastica	Formazione e aggiornamento
	Tutorato
	Rapporti e percezione delle altre figure all'interno dell'istituto
	Tempo scuola e organizzazione della classe
	Risorse
	Ente locale e territorio
	Extrascuola – progetto di vita
Questionario di autovalutazione sulle componenti strutturali della qualità dell'integrazione scolastica	Alunni disabili
	Insegnanti curricolari
	Insegnanti di sostegno
	Funzione obiettivo
	Gruppo di lavoro H di istituto
	Studenti (solo per istituti superiori)
	Personale ATA (collaboratori scolastici)
	Educatori (assistenti all'autonomia e alla comunicazione)
	Tutor
	Esistenza di barriere/mediatori positivi
	Formazione delle classi
	Diagnosi Funzionale
	Profilo Dinamico Funzionale
	Piano Educativo Individualizzato
	Attività di formazione
	Accoglienza
	Continuità
Documentazione	
Rapporti con le famiglie	
Rapporti con il territorio	
Indicatori di buone prassi di inclusione degli alunni con	Orientamento generale

Bisogni Educativi Speciali	Programmazione del curricolo
	Insegnamento
	Identificazione e valutazione dei Bisogni Educativi Speciali
	Organizzazione e attribuzione del sostegno
	Collaborazione con i genitori
	Gestione delle risorse umane
	Supporto e formazione dello staff
	Finanziamenti e risorse
	Controllo e valutazione

Gli strumenti proposti da D. Ianes rappresentano un punto di avanzamento nella riflessione sulla rilevazione della qualità dell'inclusione scolastica pur appartenendo al modello concettuale dell'integrazione: sono infatti destinati agli interventi a favore di alunni con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali. L'intero impianto è inoltre strutturato secondo il concetto della 'speciale normalità',<sup>855</sup> di cui lo stesso autore scrive che "riesce a rispondere a due fondamentali bisogni dell'alunno in difficoltà: un bisogno di normalità, di fare le stesse cose degli altri, nelle normali attività didattiche, un bisogno cioè di appartenenza, di identità, di conformità in senso positivo, di accoglienza, accanto però a un bisogno di specialità, di poter fare le cose che la sua specifica condizione, anche molto complessa, chiede per poter funzionare al meglio delle sue possibilità in senso educativo-apprenditivo"<sup>856</sup>. Se questa prospettiva rimane per lungo tempo una delle visioni più avanzate verso l'inclusione, oggi, dopo la rinnovata attenzione verso gli approcci sociali alla disabilità, appare essere chiaramente ancora espressione del concetto di integrazione, anche se forse al massimo del suo livello possibile. Ritenerne che una persona abbia bisogno di sentirsi normale mantenendo però la possibilità di restare speciale presuppone che il problema risieda nella persona e non al di fuori di essa, che esista una normalità verso cui tendere e che all'interno di una realtà normale, o meglio normalizzata, sia lecito concedere a qualche

---

<sup>855</sup> Cfr. D. Ianes, *Il bisogno di una 'speciale normalità per l'integrazione'*, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 5, n. 2, 2001, pp. 161-170.

<sup>856</sup> D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, op. cit., p. 74.

creatura di manifestarsi nella sua forma originale di esistere che non viene considerata come una delle diversità tra le altre diversità ma una speciale forma di quello che dovrebbe essere normale o normalizzabile.

### 3.3.2.i) I-CARE – Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa

#### QUAISAD – Questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

Proseguendo nella disamina degli indicatori e degli strumenti per la valutazione dell'integrazione/inclusione scolastica anche il MIUR, sia direttamente che indirettamente ovvero tramite l'INVALSI, presenta alcuni indicatori senza comprenderli in un'azione normativa ma proponendoli alla sperimentazione diretta da parte delle scuole tramite due strumenti<sup>857</sup>. Il primo è il frutto del lavoro di un gruppo di esperti funzionante presso l'INVALSI fin dal 2004, che predispone un questionario somministrato alle scuole nell'anno scolastico 2005/2006 e finalizzato ad effettuare una rilevazione nazionale dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Il Questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (QUAISAD), ideato come strumento della ricerca quantitativa e descrittiva, ha l'obiettivo di rilevare/conoscere le risorse umane, materiali, organizzative, procedurali, strumentali che insieme contribuiscono a tessere e realizzare l'integrazione degli alunni con disabilità. È composto da tre aree, ciascuna formata da indicatori espressi sotto forma di descrittori, la struttura ripercorre per le prime due aree quella ideata da P. Gherardini e S. Nocera, già richiamata più volte nel corso di questo *excursus*, e comprende l'area degli elementi di struttura, l'area degli elementi di processo e l'area degli elementi di risultato che comprendono valutazione, autovalutazione e soddisfazione dell'utenza. I risultati della somministrazione del QUAISAD vengono utilizzati come *report* nazionale dalla *European Agency for development in special needs education*, insieme

---

<sup>857</sup> Si veda: INVALSI, *Rapporto Finale relativo al Questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2005/2006*, reperibile nel sito di seguito riportato <http://www.invalsi.it/invalsi/download.php?page=risquestsistema> cons. 23/05/2016; MIUR, *Progetto I-CARE*, reperibile nel sito di seguito riportato [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1536\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1536_07.shtml) cons. 23/05/2016.

ad altri documenti<sup>858</sup>.

In una sua riflessione R. Medeghini osserva che lo strumento, diretto ai soli alunni con disabilità, utilizza il concetto di adattamento degli alunni alle condizioni dell'istituzione scolastica, come nel caso della valutazione e della didattica<sup>859</sup>. Due ragioni per considerare questo strumento ancorato al modello concettuale di integrazione così come la seconda proposta ministeriale, anch'essa destinata ad indagare aspetti dell'integrazione degli alunni con disabilità, espandendo sì lo sguardo fino ai Bisogni Educativi Speciali ma senza la previsione di un processo di trasformazione complessiva dell'organizzazione e della gestione dei processi<sup>860</sup>. Il secondo strumento, dal nome evocativo I-CARE, ma che di fatto rappresenta l'acronimo di Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa, viene promosso dal MIUR all'interno del Piano Nazionale di formazione e ricerca 2007/2009, ponendo la sua compilazione come prerequisito alla possibile partecipazione da parte delle scuole alle attività formative previste. Il questionario ha come scopo quello di far riflettere ciascuna istituzione scolastica su:

- quale sia il proprio livello di inclusione;
- quale idea di scuola viene promossa;
- quali elementi possono essere considerati per poter sostenere che la scuola può dirsi inclusiva;
- quali sono i processi di integrazione messi in atto.

Le scuole hanno a disposizione una scheda di autovalutazione suddivisa in contesti, in azioni e in esperienze/oggetti associati ad una serie di domande il cui impianto viene presentato in Tabella 17.

Tabella 17 - Progetto I-Care

CONTESTO	AZIONI	ESPERIENZE / OGGETTI
Classe	Didattica	Strategie di integrazione e relazioni di aiuto

---

<sup>858</sup> Report *European Agency for development in special needs education* reperibile in <http://www.invalsi.it/invalsi/download.php?page=risquestsystema>, cons. 06/09/2018.

<sup>859</sup> Cfr. R. Medeghini, *La ricerca della qualità*, in R. Medeghini, et al., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, cit., pp. 51-68.

<sup>860</sup> Cfr. Ivi.

		Individualizzazione e personalizzazione	
		Didattica implicita	
		Tecnologie	
Scuola	Organizzazione	Offerta formativa	
		GLH	
		Aggiornamento e formazione	
		Lavoro in rete	
		Documentazione	
		Regole professionali e gestione della classe	
		Progettualità collegate	
	Corresponsabilità	Il PEI	
		Coinvolgimento	
		Formazione	
		Associazionismo	
		Valutazione	
	Comunità	Progetto di vita	Modello ICF
			Orientamento e pari opportunità
Progetto di vita			
Alternanza scuola lavoro			

### 3.3.2.j) R. Medeghini – Il processo dall'integrazione all'inclusione

Il percorso effettuato fin qui mostra una fiorente riflessione sopra l'individuazione di indicatori della qualità dell'inclusione scolastica anche se, l'analisi delle proposte fin qui presentate, mette in evidenza il prevalente ancoraggio al modello concettuale di integrazione, con alcuni punti di avanzamento verso il modello concettuale di inclusione. È in questa fase di transizione che si colloca il lavoro di R. Medeghini del 2006<sup>861</sup>, che, come detto precedentemente, oltre ad avere il merito di introdurre nel nostro Paese per primo l'*Index for Inclusion* fornendone una sua prima traduzione, ci sollecita ad un ulteriore sforzo di riflessione in prospettiva trasformativa. L'autore riporta alla nostra realtà nazionale la definizione di un processo teso a delineare nuove prospettive caratterizzanti l'inclusione scolastica messo a punto da M. Oliver nel 1996<sup>862</sup> in coerenza con i principi e la visione dei *Disability Studies*. Nel testo originale

---

<sup>861</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

<sup>862</sup> Cfr. M. Oliver, *Understanding disability, from theory to practice*, Palgrave Macmillan, Houndmills, 1996.

l'autore argomenta e delinea i passaggi necessari per poter dirigersi in maniera intenzionale verso l'acquisizione della prospettiva inclusiva<sup>863</sup>, nella proposta italiana R. Medeghini presenta gli stessi processi attraverso un quadro di comparazione tra prospettive vecchie, proprie dell'integrazione, e nuove, distintive dell'inclusione, corredandolo con alcune riflessioni. Seguendo l'impianto dell'autore italiano le due modalità diverse di presentazione vengono integrate in Tabella 18.

Tabella 18 – Il processo dall'integrazione all'inclusione<sup>864</sup>

<b>VECCHIE PROSPETTIVE</b>	<b>NUOVE PROSPETTIVE</b>
<b>Stato</b>	<b>Processo</b>
Attenzione su: <ul style="list-style-type: none"> <li>- deficit</li> <li>- bisogno speciale</li> <li>- forme speciali di sostegno</li> </ul>	Attenzione su tutte le differenze di tutti gli alunni
<b>Non problematicità</b>	<b>Problematicità</b>
Il termine integrazione è: <ul style="list-style-type: none"> <li>- un termine ombrello</li> <li>- rappresenta per la maggioranza delle persone una condizione desiderabile</li> <li>- politicamente corretto</li> </ul>	Il termine inclusione rappresenta la risposta alle seguenti domande: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Come si può raggiungere l'integrazione in una società strutturalmente inadeguata?</li> <li>- Quali sono le conseguenze dell'integrazione di alunni in un sistema educativo che riflette e rinforza le inadeguatezze della società?</li> <li>- L'integrazione è solo un mezzo in vista di un fine, qual è tale fine e come lo si può raggiungere?</li> </ul>
<b>Approccio amministrativo</b>	<b>Approccio per politiche</b>
L'integrazione si può raggiungere tramite il risultato di pratiche <ul style="list-style-type: none"> <li>- amministrative</li> <li>- legislative</li> <li>- risorse adeguate</li> </ul>	L'inclusione si raggiunge attraverso pratiche <ul style="list-style-type: none"> <li>- culturalmente fondate</li> <li>- progettuali</li> <li>- azioni delle scuole</li> </ul>
<b>Cambiamenti nell'organizzazione della scuola</b>	<b>Cambiamenti nella cultura</b>
Processi di <ul style="list-style-type: none"> <li>- adeguamento</li> <li>- adattamento</li> </ul>	Processi di cultura organizzativa rispondenti a principi inclusivi definiti e esplicitati
<b>Gli insegnanti acquisiscono competenze</b>	<b>Gli insegnanti acquisiscono un mandato</b>

<sup>863</sup> Cfr. Ivi.

<sup>864</sup> La tabella è frutto di una personale integrazione del lavoro di M. Oliver e di R. Medeghini a seguito di una necessaria rielaborazione.

Acquisizione di sempre maggiori competenze e strumenti su <ul style="list-style-type: none"> <li>- le diverse tipologie di disabilità</li> <li>- processi di apprendimento</li> <li>- metodologie adeguate</li> <li>- processi di adeguamento e adattamento</li> </ul>	Acquisizione del mandato sociale di insegnare a tutti gli alunni senza distinzioni in base alle difficoltà o ai deficit
<b>Modifica all'applicazione del curriculum</b>	<b>Modifica del curriculum</b>
Le modifiche saranno agite a livello di applicazione del curriculum secondo principi di <ul style="list-style-type: none"> <li>- semplificazione</li> <li>- adattamento</li> <li>- riduzione</li> </ul>	Le modifiche interesseranno l'intero curriculum nella sua originaria fase di progettazione prevedendo approcci <ul style="list-style-type: none"> <li>- plurimi</li> <li>- interattivi</li> <li>- co-costruttivi</li> <li>- situazionali</li> <li>- processuali</li> <li>- multifattoriali</li> <li>- evolutivi</li> </ul>
<b>Diritti costituzionali all'integrazione</b>	<b>Diritti ideali e politici all'inclusione</b>
Il diritto all'integrazione è <ul style="list-style-type: none"> <li>- sancito per legge</li> <li>- esigibile</li> <li>- obbligatorio</li> </ul>	Il diritto all'inclusione è <ul style="list-style-type: none"> <li>- fondatore di valori</li> <li>- imprescindibile</li> <li>- necessario</li> </ul>
<b>Accettazione degli alunni con bisogni educativi speciali</b>	<b>Accettazione e valorizzazione di tutti gli alunni</b>
Gli alunni sono accettati e trattati in relazione ai loro deficit e alle loro difficoltà	Gli alunni sono accettati e valorizzati tutti
<b>Normalità</b>	<b>Differenza</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli interventi rivolti ad alunni che fuoriescono dalla normalità, statisticamente intesa, saranno indirizzati a ridurre la distanza dalla norma (abilismo)</li> <li>- Approccio medico-individuale che situa il problema nel bambino</li> <li>- Uguaglianza delle opportunità = insegnamento e relazioni uguali per tutti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli interventi saranno diretti ad intercettare tutti i livelli degli alunni</li> <li>- Approccio sociale che situa il problema nel contesto che può presentarsi come disabilitante per gli alunni</li> <li>- Uguaglianza delle opportunità = insegnamento e relazioni diverse per ciascuno</li> </ul>

Appare evidente che questo lavoro anticipa successivi approfondimenti dell'autore italiano e, nel nostro ambito di interesse, rappresenta uno strumento capace di mettere in evidenza indicatori della qualità dell'inclusione scolastica, fornendo contestualmente le direttrici per effettuare i necessari cambiamenti tra diverse prospettive. In quegli anni il testo di R. Medeghini innesca un serrato dibattito in ambito pedagogico fra gli afferenti ad un approccio ancora ancorato al concetto di integrazione e chi inizia a scoprire e avvicinarsi all'approccio dei *Disability Studies*.

### 3.3.2.k) F. Dovigo – Gli elementi del cambiamento organizzativo

È ancora in prospettiva progettuale inclusiva che si situa il lavoro di F. Dovigo<sup>865</sup> diretto alla costruzione di uno stile inclusivo della scuola. Infatti, il percorso presentato si propone di accompagnare la scuola, a partire da una riflessione di tipo autovalutativa, verso l'assunzione di uno stile inclusivo e, per porsi in questa prospettiva, la riorganizzazione "non può essere demandata a singoli gruppi o attività, ma investe la totalità della struttura scolastica, in particolare per ciò che riguarda i contenuti del curriculum, lo stile di decisione, la didattica in classe, il sostegno all'apprendimento e lo sviluppo del lavoro di gruppo"<sup>866</sup>. Le aree di cambiamento per la costruzione di uno stile inclusivo vengono declinate in relazione alle condizioni necessarie e alle dimensioni dell'inclusione scolastica come riportato in Tabella 19.

Tabella 19 – Gli elementi del cambiamento organizzativo

<b>Condizioni per l'inclusione</b>	<b>Dimensioni dell'inclusione</b>	<b>Aree di cambiamento</b>
Direzione	Regolativa	Prospettiva personale e leadership
Coordinamento	Organizzativa	Collegamento e coinvolgimento organizzativo
Cooperazione	Pedagogia/curricolare	Collaborazione e progettazione
Analisi	Culturale	Ricerca e riflessione
Formazione	Professionale	Preparazione e sviluppo del personale

I lavori di R. Medeghini e di F. Dovigo ci riportano, anche temporalmente, all'introduzione in Italia dell'*Index for Inclusion*, un vero e proprio punto di non ritorno. Infatti, come detto precedentemente, dalla sua prima traduzione in lingua italiana molti studiosi lo utilizzano per costruire strumenti per indagare e per implementare i livelli qualitativi dell'inclusione scolastica.

---

<sup>865</sup> Cfr. F. Dovigo, *Fare differenze*, cit.

<sup>866</sup> Ivi, p. 121.



### 3.3.2.1) D. Ianes – Livelli Essenziali di Qualità

Nel 2008 D. Ianes propone i già citati Livelli Essenziali di Qualità<sup>867</sup> a cui giunge avendo come riferimento la rilevazione effettuata dall'INVALSI tramite l'uso del QUAISAD, gli indicatori proposti da S. Nocera insieme con la FISH e i fattori essenziali di qualità secondo il modello delle 'buone prassi'<sup>868</sup> che prevedono dodici fattori:

1. strutturazione stabile delle risorse;
2. continuità, stabilità e uso intelligente delle risorse umane;
3. cultura inclusiva;
4. corresponsabilizzazione totale;
5. documentazione, verifiche e valutazioni;
6. formazione continua;
7. coinvolgimento famiglia/e;
8. collaborazione Servizi e comunità;
9. prassi di *customer satisfaction*;
10. processi integrati per l'apprendimento;
11. processi integrati per la socialità;
12. processi integrati per l'identità.

L'autore ritiene che i livelli essenziali dovrebbero essere: omogenei ed esigibili; basati sul concetto di qualità che vogliamo; condivisi e misurabili con indicatori; fondamentali nella dialettica Stato, Autonomie locali e delle Istituzioni scolastiche.

I Livelli Essenziali di Qualità che l'autore propone riguardano:

- diritti soggettivi esigibili (ad esempio, il diritto a prove equipollenti di esame, oppure a misure sostitutive nel caso di disturbi dell'apprendimento);
- livelli minimi di copertura (ad esempio, la definizione di un minimo di ore per alunno con disabilità in cui può essere suddivisa una cattedra di sostegno);

---

<sup>867</sup> Cfr. D. Ianes, *Migliorare l'integrazione-inclusione attraverso Livelli Essenziali di Qualità: una sfida possibile*, in «Difficoltà di apprendimento», 14, 1, 2008, pp. 13-26.

<sup>868</sup> Cfr. D. Ianes, V. Macchia, *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento, 2008.

- tipologia di offerta (ad esempio, la Scuola deve essere in grado di offrire interventi psicoeducativi sui comportamenti problema di alunni con autismo, oppure modalità di Comunicazione Aumentativa Alternativa);
- *standard* minimi di prestazione (ad esempio, la Scuola e i Servizi sociali e sanitari garantiscono almeno tre incontri annuali per l'elaborazione e il monitoraggio del PEI con la famiglia);
- *standard* di qualità dei Servizi (in questo caso si ricomprendono e si integrano diversi aspetti delle concezioni precedenti).

L'idea dei livelli essenziali di qualità, in continuità con le proposte che abbiamo precedentemente descritto sugli standard minimi, rappresentano sicuramente una frontiera necessaria, inderogabile e improrogabile della difesa dei diritti delle persone con disabilità. Questa iniziativa vuole rappresentare il limite oltre il quale non è lecito scendere quando si parla di integrazione degli alunni con disabilità, perché, se è possibile tendere verso l'inclusione essendo un processo e non una meta che sia mai possibile raggiungere definitivamente, è inaccettabile retrocedere anche di un solo passo nella conquista dei livelli di integrazione che abbiamo raggiunto, che ha visto il nostro paese compiere una scelta tanto coraggiosa quanto unica che non deve essere dimenticata ma difesa e agita quotidianamente come punto irrinunciabile di avanzamento.

### 3.3.2.m) ERVIS - Elementi per Rilevare e Valutare l'Integrazione Scolastica

A. Bondioli e collaboratori pubblicano nel 2009 uno strumento messo a punto per rintracciare, osservare e valutare i diversi elementi che rendono una scuola un ambiente inclusivo di apprendimento <sup>869</sup>. L'ERVIS (Elementi per Rilevare e Valutare l'Integrazione Scolastica) è composto da 41 *items* ai quali attribuire un punteggio per la successiva analisi dei risultati, organizzati in cinque diverse aree, ciascuna suddivisa in sottoaree di cui possiamo ritrovare l'indice dello strumento in Tabella 20.

---

<sup>869</sup> Cfr. A. Bondioli (a cura di), *ERVIS Elementi per Rilevare e Valutare l'Integrazione scolastica*, Edizioni Junior, Bergamo, 2009.

Tabella 20 - Indice ERVIS

LA STRUTTURA	
La funzionalità dell'edificio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barriere architettoniche</li> <li>- Spazi attrezzati specifici</li> <li>- Lo spazio dell'aula</li> </ul>
Documenti programmatici	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POF</li> <li>- Carta dei servizi</li> </ul>
Le garanzie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapporto numerico</li> <li>- Stabilità del personale</li> <li>- Assistenti</li> <li>- Gruppi di studio e di lavoro</li> </ul>
LA FORMAZIONE	
Formazione specifica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formazione insegnanti di sostegno</li> <li>- Formazione insegnanti titolari</li> </ul>
Aggiornamento e formazione in servizio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aggiornamento insegnanti di sostegno</li> <li>- Aggiornamento insegnanti curricolari</li> </ul>
LE ATTIVITA' PROFESSIONALI	
Raccogliere informazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'acquisizione della diagnosi funzionale</li> <li>- Le "immagini" del ragazzo diversamente abile</li> <li>- Il primo impatto del ragazzo diversamente abile nella classe</li> </ul>
Progettare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formulazione del PDF</li> <li>- La formulazione del PEI</li> </ul>
Osservare e valutare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'osservazione dell'alunno e della classe</li> <li>- La valutazione dei progressi dell'alunno</li> </ul>
Innovare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le modifiche ragionate al contesto</li> <li>- La creazione di materiale didattico ad hoc</li> </ul>
Documentare e socializzare le esperienze	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentare</li> <li>- Socializzare le esperienze</li> </ul>
I RAPPORTI TRA GLI ADULTI	
I rapporti tra insegnante di sostegno e insegnanti titolari	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La qualità delle relazioni interpersonali</li> <li>- La determinazione dei compiti e delle responsabilità</li> <li>- Comunicazione e passaggio di informazione</li> <li>- Collaborazione nello svolgimento del PEI</li> </ul>
I rapporti tra l'insegnante di sostegno e gli esperti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diagnosi funzionale</li> <li>- Incontri e comunicazioni</li> </ul>
I rapporti tra insegnante di sostegno e famiglie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicazione e modalità di dialogo</li> <li>- Condivisione del progetto educativo sul ragazzo tra scuola e famiglia</li> </ul>

Rapporti in rete	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I rapporti col territorio</li> <li>- I rapporti con altre scuole</li> <li>- I rapporti con Università/istituti di ricerca</li> </ul>
<b>II PROCESSO DI INTEGRAZIONE</b>	
La partecipazione alla vita della classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La partecipazione alle attività didattiche</li> <li>- La partecipazione ad iniziative non didattiche</li> <li>- Incoraggiamento dell'iniziativa e dell'autonomia</li> </ul>
La qualità delle relazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapporti e relazioni con i compagni</li> <li>- L'insegnante curricolare e il ragazzo diversamente abile</li> <li>- L'insegnante di sostegno e il ragazzo diversamente abile</li> </ul>

All'applicazione di nostri criteri di classificazione, la proposta di A Bondioli e collaboratori risulta essere rappresentativa del concetto di integrazione perché strumento descrittivo dichiaratamente dedicato all'integrazione degli alunni con disabilità.

### 3.3.2.n) Sistema ISIS – Indagine di Soddisfazione dell'Integrazione Scolastica

È dello stesso anno una proposta di P. Crispiani e C. Giaconi, Indagine di Soddisfazione dell'Integrazione Scolastica (Sistema ISIS)<sup>870</sup>. Questo documento è un sistema complesso composto da otto diversi documenti di mappatura e identificazione del fenomeno dell'integrazione, di indagine e valutazione e di progettazione e intervento professionale.

ISIS. 1 – Mappa degli indicatori di qualità per l'integrazione scolastica dei disabili

ISIS. 2 – Lista dei descrittori degli indicatori di qualità

ISIS. 3 – Questionari di rilevazione della soddisfazione dell'integrazione scolastica

ISIS. 4 – Scala dei livelli dell'integrazione scolastica dei disabili

ISIS. 5 – Report di sintesi

ISIS. 6 – Tavola di comparazione

---

<sup>870</sup> Cfr. P. Crispiani, C. Giaconi, *Qualità di Vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per la disabilità*, Erickson, Trento, 2009.

ISIS. 7 – Storie di caso

ISIS. 8 – Progetti tematici

L'ISIS. 1 si compone di indicatori: istituzionali e strutturali; organizzativi e procedurali; clinici; di risultato; di soddisfazione; di costo. Ciascuno suddiviso in sottoindicatori di cui si riporta a titolo esemplificativo lo sviluppo del primo indicatore in Tabella 21.

*Tabella 21 – ISIS. 1. Sviluppo dei sottoindicatori dell'indicatore A.*

<b>A. Indicatori istituzionali e strutturali.</b> Inerenti la presenza e la qualità delle risorse umane, degli ambienti e delle strutture
a.1 Attivazione dell'intero sistema scolastico
a.2 Disponibilità delle consulenze specialistiche
a.3 Attivazione di tutte le procedure istituzionali
a.4 Adeguate competenze tecnico-professionali degli operatori scolastici
a.5 Adeguata disponibilità delle risorse umane
a.6 Adeguata gestione delle risorse umane
a.7 Formazione continua del personale
a.8 Adeguata disponibilità di ambienti e servizi
a.9 Adeguata disponibilità di sussidi e materiali
a.10 Attivazione del Responsabile di istituto per l'integrazione
a.11 Attivazione di Osservatori Regionali sull'integrazione dei disabili
a.12 Attivazione e aggiornamento di Linee guida sulla qualità dell'integrazione dei disabili

All'ISIS. 1 fa seguito l'ISIS. 2 che contiene la lista dei descrittori da utilizzare congiuntamente al precedente strumento. A titolo esemplificativo all'indicatore a.1 Attivazione dell'intero sistema scolastico corrisponde il descrittore: Mobilitazione coordinata di organi monocratici e collegiali, di tutte le figure professionali e di ogni risorsa disponibile per le necessità amministrative, educative e assistenziali.

L'ISIS. 3 è composto da 6 diversi questionari di rilevazione della soddisfazione dell'integrazione rivolti: all'alunno con disabilità; al genitore; all'insegnante di classe; all'insegnante di sostegno; al dirigente scolastico; all'operatore socio-sanitario.

Infine, la Scala dei livelli dell'integrazione scolastica dei disabili (ISIS. 4) è composta da cinque livelli, ciascuno dei quali riporta un giudizio sintetico, una descrizione, una scala e un punteggio (Tabella 22) che dovrà essere riportato nel Report

di sintesi (ISIS. 5) da ciascun soggetto che compia la rilevazione, in modo da poter registrare i risultati dei diversi rispondenti nella Tavola di comparazione (ISIS. 6)

Tabella 22 – ISIS. 4. Esempio del secondo livello.

Livello	Scala	Punteggio
<p><b>Buono</b></p> <p>Buon livello di integrazione</p> <p>Presenza di risorse umane, ambientali e strutturali e di procedure valutativo-progettuali, organizzative e didattiche quasi sempre qualificate e specializzate. Buona sinergia tra scuola, famiglia e servizi specializzati. Disponibilità e pertinenza clinico-scientifica della presa in carico globale del disabile. Processi adattivi, evolutivi e cognitivi dell'allievo disabile a scuola sono soddisfacenti. Buona valutazione dell'integrazione da parte dell'allievo disabile, dei genitori, degli insegnanti e del dirigente. Buone relazioni tra costi finanziari, risorse e benefici</p>	A	4

Questo sistema appare abbastanza complesso se utilizzato interamente ma rispecchia quello che gli autori ritengono essere la complessità della qualità della vita della persona con disabilità. Il linguaggio utilizzato nella stesura di questo sistema risente di un approccio medico-individuale e, seppur coinvolga direttamente l'alunno con disabilità, si muove su logiche di compensazione del deficit in relazione ad interventi specializzati.

### 3.3.2.o) QUAIS – Questionario per l'Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica

Sempre del 2009 è il Questionario per l'Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica (QUAIS) elaborato da R. Medeghini<sup>871</sup> che ha come sfondo teorico il concetto di inclusione in quanto “colloca la disabilità all'interno di un più vasto discorso delle differenze che rischiano di perdere la loro specificità e potenzialità in un processo di gerarchizzazione, sia culturale (culture più o meno avanzate) che abilista (persone più o meno capaci), basata su concetti di norma (standard di civiltà, standard intellettivi) definiti socialmente”<sup>872</sup>. Il QUAIS si ispira all'*Index for Inclusion* con il quale condivide la filosofia inclusiva, la metodologia dell'autoanalisi tramite domande e il

<sup>871</sup> Cfr. R. Medeghini, *Il Questionario per l'Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica (QUAIS)*, cit.

<sup>872</sup> Ivi, p. 81.

contenuto di alcuni indicatori. Rispetto all'*Index for Inclusion* viene introdotta una quarta sezione dedicata alla specifica documentazione nazionale e anche le altre parti vengono rese maggiormente aderenti al contesto italiano.

Il QUAIS si articola attorno ad alcuni presupposti che ne definiscono l'approccio riferito alla cultura dell'inclusione.

- Il fine è l'educazione per tutti, concetto che enfatizza il complemento per tutti, rivolgendolo a tutte le differenze presenti in un'aula scolastica, cioè a tutti gli alunni che operano in essa.
- Le condizioni riguardano l'assunzione dei concetti di differenze e di culture come insieme delle visioni, di senso, di modi e di stili delle diverse persone.
- L'obiettivo non è la razionalizzazione del sistema scuola o classe, ma il superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento tramite la ridiscussione dei presupposti sui quali si fonda l'omogeneità formativa.
- Il riferimento teorico è di tipo ecologico, dove persone e contesti interagiscono relazionalmente, dove le inter-relazioni interne ed esterne sono elementi di riferimento per l'autoanalisi.

Lo strumento è costituito: da due questionari per l'autovalutazione d'aula e di istituto per ciascun ordine di scuola; da ulteriori cinque questionari di approfondimento per il dirigente scolastico, i genitori, gli alunni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado; da un sociogramma per la classe.

Il questionario QUAIS si struttura (Tabella 23) su quattro ambiti, ognuno dei quali si articola in sottoambiti che, a loro volta, trovano un supporto in una serie di domande che guidano l'autoanalisi.

Tabella 23 – Struttura questionario QUADIS

Indicatori per l'autoanalisi	
Ambiti	Sottoambiti
<p><b>AMBITO 1 – Le appartenenze a una comunità scolastica inclusiva</b></p> <p>Questo ambito prende in esame due presupposti fondamentali del concetto inclusivo: l'appartenenza e le barriere all'apprendimento e alla partecipazione alla base delle quali vi è un'analisi dei modi attraverso cui si costruisce l'idea di differenza. I concetti di appartenenza e di barriere sono in forte relazione in quanto i primi si costruiscono tramite il superamento degli ostacoli causati da</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'appartenenza alla comunità classe e alla comunità scuola</li> <li>- Il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione</li> <li>- La comprensione delle</li> </ul>

concezioni negative e stereotipi delle differenze	differenze nelle attività di classe e nei processi di insegnamento
<p><b>AMBITO 2 – Il clima scolastico</b></p> <p>L'appartenenza si concretizza nelle pratiche della classe e della scuola attraverso la comprensione delle differenze e una loro visione positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli insegnanti e gli alunni</li> <li>- La scuola e le famiglie</li> <li>- La scuola e il territorio</li> </ul>
<p><b>AMBITO 3 – Le azioni inclusive</b></p> <p>Questo ambito tocca gli aspetti fondamentali della didattica e della valutazione inclusive: gli elementi di autoanalisi si orientano verso forme dell'insegnamento-apprendimento, dell'organizzazione della classe, delle attività che favoriscono l'emergere delle abilità differenti e delle modalità valutative fondate su una forte relazione con l'osservazione, le pratiche didattiche e l'orientamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formazione in servizio e l'insegnamento sono orientati alle differenze degli alunni</li> <li>- Le attività di classe sono finalizzate alla partecipazione di tutti gli alunni</li> <li>- La valutazione è orientata al raggiungimento delle finalità formative ed educative per tutti gli alunni</li> </ul>
<p><b>AMBITO 4 – La progettazione e le procedure inclusive</b></p> <p>L'attenzione alle procedure, cioè a tutti quei sistemi condivisi sui quali si basa l'organizzazione della scuola. Si pone attenzione alle scelte organizzative quali la formazione delle classi, al passaggio di informazioni fra classi e scuole, agli strumenti di documentazione intesi come memoria di esperienze e non come azione burocratica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La progettazione è orientata all'inclusione</li> <li>- La documentazione si rivolge alle esperienze inclusive</li> </ul>

Lo strumento comprende indicazioni processuali di autoanalisi distinte per istituto, classi parallele e classe singola e ripercorre l'andamento ciclico dell'*Index for Inclusion* individuando diverse fasi di attuazione del percorso.

In questo caso è superfluo sottolineare l'appartenenza del QUAIS al concetto di inclusione in quanto questo fa parte delle premesse che vengono esplicitate dallo stesso estensore dello strumento.

### 3.3.2.p) CTI-R – Commitment Towards Inclusion Repertoire

Un altro strumento di derivazione *Index for Inclusion* è il *Commitment Towards Inclusion Repertoire (CTI-R)* progettato da M. Santi e E. Ghedin nel 2012<sup>873</sup> e, secondo quanto riportato nel documento dalle autrici, può essere utilizzato al fine di:

---

<sup>873</sup> Cfr. M. Santi, E. Ghedin, *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno V, numero speciale ottobre,



- individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;
- costruire un set principale di funzionalità (*functionings*) per tutti i membri della comunità, con l'aspirazione di promuovere il ben-essere (*well-being*) e il ben-diventare (*well-becoming*) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo in ambito inclusivo;
- valutare quantità, intensità e qualità dell'impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l'inclusione;
- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all'impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell'organizzazione e una mappatura dell'*agency* inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell'impegno;
- creare *repository* di buone pratiche ad uso della comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua.

L'innovazione di questa proposta risiede nel voler realizzare un *repository* aperto e fruibile dalla comunità scolastica per vari scopi e nel concetto di impegno che la scuola dichiara di assumersi per costruire la qualità dell'inclusione scolastica. Infatti, nel CTI-Repertoire le tre dimensioni riprese dall'*Index for Inclusion* sono intese come polarità interconnesse che si esprimono come volontà assunte di creare culture, produrre politiche e sviluppare pratiche rivolte a sostenere il processo di inclusione. Lo strumento si utilizza allo scopo trasformativo delle istituzioni scolastiche, per implementare l'inclusione scolastica e per l'assunzione di responsabilità di ciascuna componente dell'organizzazione.

Il CTI-Repertoire ripercorre fedelmente la struttura dell'*Index for Inclusion* per le prime due dimensioni, 'creare culture inclusive' e 'produrre politiche inclusive', ma per ciascuna dimensione e sottodimensione fornisce un set di impegni, un ventaglio di opportunità operative che, collegialmente, si decide di assumere. La terza dimensione 'sviluppare pratiche inclusive' si articola in due sottodimensioni, 'orchestrare

apprendimenti' e 'mobilitare energie', per le quali vengono forniti set di impegni e opportunità operative specifiche. Complessivamente vengono individuati 29 impegni suddivisi nelle tre dimensioni e ciascuno è corredato da un set di domande, opportunità di tipo operativo.

Tabella 24 - CTI-Repertoire. Esempio di indicatori della dimensione A, sottodimensione A.2.

Dimensione A – Creare culture inclusive	
A.2. Affermare valori inclusivi	
A2.1. Aspettative – Promuovere l'eccellenza	A2.1a. Opinioni positive di tutti A2.1b. Responsabilità per tutti
A2.2. Partecipazione – Rimuovere gli ostacoli nelle attività	A2.2a. Stereotipi / discriminazione A2.2b. Aggressione / violenza A2.2c. Marginalizzazione / esclusione
A2.3. Prosperità – Promuovere nell'organizzazione il benessere e una vita buona per tutti	A2.3a. Opportunità di scelta A2.3b. Capacità A2.3c. Aspettative

Lo strumento si colloca sicuramente nel concetto di inclusione in quanto contenuto, struttura, linguaggio e modello teorico si rifanno al modello sociale della disabilità e lo specifico CTI-Repertoire è uno strumento di diretta derivazione *Index*.

### 3.3.2.q) Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi

Avviandoci verso la conclusione di questa rassegna sugli indicatori e strumenti per l'autovalutazione e il miglioramento della qualità dell'integrazione/inclusione scolastica presentiamo la Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi presentata da L. Cottini e suoi collaboratori nel 2016, prodotta a seguito di un progetto internazionale di ricerca triennale condotto in partenariato tra diverse università<sup>874</sup>.

---

<sup>874</sup> Cfr. L. Cottini *et al.*, *A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness*, in «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 2016, 16, 2, pp. 65-87; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.

La scala è uno strumento di derivazione *Index for Inclusion*, infatti la prima fase di costruzione dello strumento si concentra sull'analisi degli items dell'*Index* che sono stati selezionati in relazione alla maggiore significatività per il contesto italiano. Il nuovo strumento, composto dalla selezione degli items dell'*Index*, è oggetto di discussione all'interno di alcuni *focus group* che producono una revisione generale poi sottoposta a uno studio pilota di validazione, a seguito del quale viene definita la Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi nella sua forma definitiva.

La scala, nella sua forma definitiva, si presenta composta da due sottoscale di autovalutazione, ognuna composta da venti item, a ciascuno dei quali può essere attribuito un punteggio da 1 a 4 (Tabella 25), e da una sotto-scala di valutazione oggettiva con quindici indicatori che presentano variabili a risposta chiusa. La prima dimensione è rivolta a tutto il personale docente della scuola che può compilare la scala collegialmente o per *team* docente così come la sotto-scala di valutazione oggettiva, mentre la seconda dimensione è destinata al contesto classe nel quale si vuole effettuare la rilevazione e può essere compilata da ciascun docente o concordando all'interno del *team*.

Tabella 25 – Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi. Alcuni indicatori della prima dimensione

Dimensione A				
L'organizzazione inclusiva				
Indicatori	1	2	3	4
Tutti gli insegnanti interagiscono e collaborano fra loro, in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno				
Gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno individuano congiuntamente gli obiettivi comuni e quelli avvicinabili fra la programmazione individualizzata e quella della classe, in modo da favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni				
Le esigenze degli alunni certificati con DSA o con altre forme di bisogni speciali sono affrontate da tutti i docenti della classe e in tutte le discipline				

Questi *item* sono stati selezionati per mettere in evidenza la non totale appartenenza della scala al concetto di inclusione, infatti, il primo degli *item* riportati si chiude con una specificazione che, secondo i nostri criteri, non sarebbe dovuta essere fatta. Il secondo si fonda sull'accettazione che esistano due distinte programmazioni, curricolare e individualizzata, e che l'unica operazione possibile sia quella di

individuare gli obiettivi comuni o quelli avvicinabili anziché prevedere la possibilità che, in relazione alla composizione della classe, si effettui una progettazione equa e accessibile a tutti con il grosso impegno, certo, di individuare tutte le possibili gradualità e livelli avvicinabili da ciascun alunno. Infine, il terzo *item* tradisce un approccio ancora basato sul ritenere che le esigenze e i bisogni risiedano negli individui e che il contesto debba solo ricercare la maniera migliore per fornire adeguate risposte alla loro manifestazione.

### 3.3.2.r) QUISQUE – QUALITÀ dell’Inclusione Scolastica un QUESTIONARIO di autovalutazione

A chiusura del nostro percorso non ci resta che presentare uno strumento frutto di un percorso di ricerca-azione partecipativo denominato QUALITÀ dell’Inclusione Scolastica un QUESTIONARIO di autovalutazione (QUISQUE) e pubblicato per la prima volta nel 2017 da N. Bianquin<sup>875</sup>.

La struttura dello strumento, che ha l’enorme pregio di essere caricato su un’apposita piattaforma, si compone di tre macro-indicatori (Tabella 26) che richiamano alla mente il lavoro di P. Gherardini, S. Nocera e AIPD precedentemente presentato.

Tabella 26 – QUISQUE. Elenco dei Macro-indicatori

<b>STRUTTURA</b>	<b>PROCESSO</b>	<b>RISULTATO</b>
Risorse strutturali	Documenti, protocolli, rapporti	Elementi di valutazione degli alunni con disabilità
Risorse umane	Elementi di didattica	Elementi di valutazione e autovalutazione
Risorse finanziarie	Costruzione di culture	Qualità nelle relazioni
		L’opinione dell’istituto o della scuola

L’uso dello strumento prevede come primo passo quello della compilazione dei singoli quesiti (118 in tutto) elaborati per ciascun indicatore iniziando dal primo macro-indicatore, elementi di struttura, per poi passare agli elementi di processo e concludere

<sup>875</sup> Cfr. N. Bianquin, *Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l’autovalutazione*, in «Form@re», 17, 3, 2017, pp. 216-233; N. Bianquin, *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*, Guerini e Associati, Milano, 2018.

con quelli di risultato. Esistono tre versioni del QUISQUE, uno per il dirigente scolastico relativo a ‘Ambito istituzione scolastica’, uno che può essere compilato dal dirigente o collegialmente dal personale di una stessa scuola, identificato con ‘Ambito scuola’ e infine l’ultimo, ‘Ambito alunno’, relativo ad ogni classe in cui sia presente un alunno con disabilità.

Prendendo a riferimento il primo indicatore del secondo macro-indicatore si propone in Tabella 27 un’esemplificazione dello sviluppo dello strumento.

Tabella 27 – QUISQUE – Esempio di sviluppo del questionario

B. Elementi di processo	
B.1. Documenti, protocolli, rapporti	
B.1.6. Progetto Educativo Individualizzato (PEI)	
[053] Chi si occupa della stesura del PEI	<input type="checkbox"/> Solo l’insegnante di sostegno <input type="checkbox"/> L’insegnante di sostegno e alcuni insegnanti curricolari <input type="checkbox"/> L’intero consiglio di classe <input type="checkbox"/> L’intero consiglio di classe in collaborazione con gli operatori <input type="checkbox"/> L’intero consiglio di classe in collaborazione con gli operatori

Nella prima parte del volume che presenta questo strumento, l’autrice propone una differente tipologia di classificazione da quella che abbiamo deciso di adottare e parla di posizione di compromesso, integrazione ampia o inclusione stretta e di approccio radicale o inclusione ampia<sup>876</sup>. Secondo N. Bianquin alla posizione di compromesso appartengono tutti quegli autori che ritengono che la nostra integrazione contenga già elementi di inclusione e usano questi due termini intenzionalmente e consapevolmente come sinonimi<sup>877</sup>. Appartengono invece all’approccio radicale o inclusione ampia gli autori aderenti al modello sociale della disabilità<sup>878</sup>, facendo della categoria dell’integrazione ampia o inclusione stretta sicuramente quella più affollata.

---

<sup>876</sup> Cfr. N. Bianquin, *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*, cit.

<sup>877</sup> Cfr. Ivi.

<sup>878</sup> Cfr. Ivi.

Per completare il nostro ragionamento, il QUISQUE appartiene sicuramente alla categoria dell'integrazione ampia o inclusione stretta ma, visto che il nostro approccio è legato ai *Disability Studies* non possiamo che ritenerlo, e l'autrice sarà d'accordo, uno strumento legato al concetto di integrazione, facendo per esempio riferimento ai soli alunni con disabilità.

Cercando di fornire una visione globale di quanto presentato, in Tabella 28 verranno raccolti, in ordine cronologico, i documenti presentati riportandone lo strumento, l'anno di pubblicazione, il modello concettuale a cui sono stati ricondotti secondo i criteri adottati e a quali eventuali strumenti precedenti si riferiscono.

Tabella 28 – Quadro degli strumenti presentati

Strumento	Anno di pubblicazione	Modello concettuale	Eventuali riferimenti a precedenti strumenti
V. Piazza	1996	Integrazione	
A. Canevaro	1999	Integrazione	
D. Ianes	1999	Integrazione	
M. Tortello	1999	Integrazione	W. Stainback, S. Stainback e G. Cottoni
P. Gherardini, S. Nocera e AIPD	2000	Integrazione	
<i>Index for Inclusion</i>	2000	Inclusione	
QUADIS	2000 2015	Integrazione	
S. Nocera e FISH	2002	Integrazione	P. Gherardini, S. Nocera, AIPD
UNESCO	2003 2005	Inclusione	
L. Cottini	2004 2008	Integrazione	P. Gherardini, S. Nocera, AIPD
D. Ianes	2005	Integrazione	
QUAISAD	2005/2006	Integrazione	P. Gherardini, S. Nocera, AIPD
A. Canevaro	2006	Integrazione	

R. Medeghini	2006	Inclusione	M. Oliver
F. Dovigo	2007	Inclusione	<i>Index for Inclusion</i>
I-CARE	2007/2009	Integrazione	
Livelli Essenziali di Qualità	2008	Integrazione	P. Gherardini, S. Nocera, AIPD S. Nocera, FISH Invalsi QUAISAD
Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: per una scuola inclusiva in Europa	2009	Integrazione	
ERVIS	2009	Integrazione	
Sistema ISIS	2009	Integrazione	
QUAIS	2009	Inclusione	<i>Index for Inclusion</i>
CTI-Repertoire	2012	Inclusione	<i>Index for Inclusion</i>
Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi	2016 2017	Integrazione	<i>Index for Inclusion</i>
QUISQUE	2017 2018	Integrazione	P. Gherardini, S. Nocera, AIPD

Sono stati presentati 24 tra indicatori e strumenti per l'autovalutazione della qualità dell'integrazione/inclusione della scuola, 3 appartenenti al livello sovranazionale e 21 a quello nazionale. Tra i 24 presentati, secondo i criteri che avevamo adottato, 18 assumono il concetto di integrazione, ovvero il 75% degli strumenti presentati e 6 quello di inclusione, pari al 25%. A livello sovranazionale 2 strumenti su 3 presentati si riferiscono all'inclusione, ovvero il 33.33% mentre a livello nazionale gli strumenti per l'inclusione rappresentano il 19,05 % essendo 4 sui 21 presentati. Proseguendo nell'analisi, tra i 21 strumenti nazionali 5 derivano, direttamente o indirettamente, dal lavoro di P. Gherardini, S. Nocera, AIPD mantenendo invariata l'appartenenza alla categoria dell'integrazione mentre 4 derivano dall'*Index for Inclusion* facendo però registrare una particolarità, infatti, uno di questi strumenti, avendo subito una sostanziale modifica, passa dalla categoria dell'inclusione a quella dell'integrazione, venendo meno ai principi che ne hanno ispirato la costruzione.

Cercando di trarre delle indicazioni da quanto detto possiamo sostenere che due

sono gli impianti sulla ricerca della qualità dell'integrazione e dell'inclusione che risultano essere maggiormente significativi nel nostro paese: lo studio di P. Gherardini, S. Nocera, AIPD in relazione al modello concettuale di integrazione, l'*Index for Inclusion* in relazione al modello concettuale di inclusione, tra l'altro pubblicati lo stesso anno. Questi due strumenti, dalla loro pubblicazione e divulgazione, rappresentano, come evidenziato, il riferimento imprescindibile per i successivi lavori rivolti alla rilevazione dei livelli qualitativi dell'integrazione/inclusione scolastica.

Fatta eccezione per l'*Index for Inclusion*, il cui uso sarà riportato in una specifica parte del lavoro di ricerca, non è stato possibile reperire studi applicativi degli strumenti presentati in questa rassegna dopo la loro pubblicazione e, anche per l'*Index for Inclusion*, sembrano più rilevanti i lavori di revisione che non di applicazione.

Dall'analisi degli strumenti dell'integrazione/inclusione scolastica risulta necessario rivolgersi verso il modello concettuale di inclusione<sup>879</sup> senza però concedere nessun punto di arretramento in relazione al modello concettuale di integrazione<sup>880</sup>, considerando il rispetto della normativa dell'inclusione scolastica come requisito imprescindibile per il raggiungimento della qualità dell'intero sistema scolastico italiano.

---

<sup>879</sup> Considerando le dimensioni che ci fornisce l'*Index for Inclusion*: culture, politiche e pratiche.

<sup>880</sup> Considerando le dimensioni di struttura, di processo e di risultato, definite da P. Gherardini e S. Nocera.





## 4 L'Index for Inclusion

“Questo libro contiene molte parole. Ma queste parole hanno poco senso se non sono legate alla riflessione e all’azione. La nostra speranza è che usiate questi materiali per trasformare in azione i valori inclusivi; per accrescere la partecipazione di tutti all’insegnamento, all’apprendimento e alle relazioni; per legare l’educazione allo sviluppo delle comunità e dell’ambiente, sul piano locale e globale”<sup>881</sup>.

È così che i due autori introducono il lettore alla nuova versione dell'*Index for Inclusion* ed è così che riteniamo sia giusto iniziare questo capitolo dedicato all'*Index*.

Abbiamo evidenziato come, all’interno di sistemi complessi come quelli scolastici, il processo trasformativo e di cambiamento verso una scuola inclusiva costituisca soprattutto un processo di apprendimento che le scuole devono intraprendere. Abbiamo anche potuto rilevare che, nel nostro paese, negli ultimi decenni si sono moltiplicate le offerte di materiali, indici e strumenti per accompagnare insegnanti, dirigenti e scuole nel cammino intrapreso. Offerte che si sono sovrapposte, duplicate e contraddette e che abbiamo visto afferire, nella maggior parte dei casi anche nelle recenti proposte, al concetto di integrazione più che a quello di inclusione. Sarebbe tra l’altro lodevole se alla base del mantenimento del riferimento all’integrazione risiedesse l’orgoglio per quello che il nostro Paese ha fatto ormai più di quarant’anni fa, ma recentemente questo sembra essere messo in discussione, proprio nel tentativo di introdurre alcune novità nel nostro particolare contesto che, però, non fanno altro che rispolverare l’approccio medico-individuale fatto di etichette e categorie<sup>882</sup>. Categorie ed etichette poste sul destino di alunni che, non potendo rientrare pienamente in quella della normalità, vengono inseriti in altre categorie che in Italia non avevano un’etichetta fin quando non è stata importata da quei paesi che, non dobbiamo mai scordarlo, oltre ai Bisogni Educativi Speciali<sup>883</sup>, hanno anche scuole e classi speciali. Se un alunno non so dove collocarlo aggiungo un’etichetta e così tutto torna ordinato, ciascuno nella propria categoria.

---

<sup>881</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.

<sup>882</sup> Cfr. D. Goodley et al, *Disability Studies e inclusion. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, cit.

<sup>883</sup> Cfr. Ivi.

Quindi, se esiste uno strumento di cui l'UNESCO suggerisce l'uso per favorire l'educazione inclusiva nei paesi in via di sviluppo, che è stato tradotto in quaranta lingue ed è attualmente utilizzato in 28 paesi<sup>884</sup>, i cui autori chiedono una distribuzione gratuita più ampia possibile<sup>885</sup>, perché semplicemente non provare ad usarlo così com'è stato ideato<sup>886</sup>?

La presentazione dell'*Index* non conterrà commenti o riflessioni che troveranno spazio in un'apposita sezione di questo capitolo ma si cercherà di fornire le informazioni necessarie per comprendere la sua nascita, il suo sviluppo e la sua diffusione, la sua struttura e il suo uso.

#### 4.1 Sviluppo, nascita, diffusione

L'*Index for Inclusion* si sviluppa all'interno di un progetto del *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) in collaborazione con l'Università di Manchester a seguito della costituzione del gruppo *Index* ad opera del direttore dello stesso CSIE di M. Ainscow e rappresenta il prodotto ottenuto da tre anni di lavoro sperimentale e dalla sua applicazione, in cui sono stati coinvolti docenti, genitori, dirigenti, amministratori locali, ricercatori, rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità e 25 scuole in Gran Bretagna<sup>887</sup>.

Il progetto di sviluppo dell'*Index* si fonda su alcuni lavori anteriori realizzati da alcuni ricercatori in Australia<sup>888</sup> e in Nord America<sup>889</sup>. M. Ainscow ricorda che queste ricerche sollecitano ad effettuare un passaggio concettuale dal modello medico, centrato

---

<sup>884</sup> Cfr. <http://www.indexforinclusion.org/countries.php>, cons. 08/10/2018.

<sup>885</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, traducción y adaptación, F. González-Gil, M. Gómez-Vela, C. Jenaro, Instituto de Integración en la Comunidad. INICO, Salamanca, 2006.

<sup>886</sup> Non che questo nel nostro Paese non sia stato fatto, ma le esperienze sono molto poche e restano un prodotto di nicchia.

<sup>887</sup> Cfr. S. Rustemier, T. Booth, *Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*, CSIE, Bristol, 2005.

<sup>888</sup> Cfr. Y. Centre, J. Ward, C. Ferguson, *Towards an index to evaluate the integration of children with disabilities into regular classes*, in «Educational Psychologist», 11, 1, 1991, pp. 77-95.

<sup>889</sup> Cfr. J. Eichinger, L. H. Meyer, M. D'Aquanni, *Evolving best practices for learners with severe disabilities*, «Special Education Leadership Review», 1996, pp. 1-13.

sui problemi degli alunni, a modelli centrati sui processi che si producono nella scuola e che portano dall'esclusione all'inclusione<sup>890</sup>.

L'*Index* si differenzia dai due strumenti prodotti in Australia e Nord America per tre punti importanti: non si rivolge solo agli alunni con bisogni educativi speciali ma a tutte le persone che fanno parte della comunità educativa; insiste sulla partecipazione e sui processi che si sviluppano nelle scuole e non solamente nella valutazione dell'inclusione; tutte le strategie che presenta sono concordate all'interno della scuola<sup>891</sup>.

I risultati del progetto vengono raccolti in un volume edito nel 2000 ad opera di T. Booth e M. Ainscow per il CSIE<sup>892</sup> che "rappresenta da tempo un libro di riferimento per gli interventi volti a favorire l'educazione inclusiva nelle scuole"<sup>893</sup>. La prima pubblicazione dell'*Index* è il frutto dell'esperienza del gruppo *Index*, del contributo di M. Ainscow in relazione al miglioramento della scuola e dell'approccio di T. Booth e dei suoi colleghi della Open University, incentrato nel mettere in relazione l'inclusione con lo sviluppo di un sistema educativo di comunità<sup>894</sup>.

La prima versione dell'*Index* viene distribuita dal governo britannico in tutte le scuole e nel 2002 viene prodotta una seconda versione<sup>895</sup>, distribuita dall'Assemblea del Galles in tutte le scuole del territorio in lingua gallese – *Cymraeg*, migliorata a seguito del suo uso non solo in Gran Bretagna ma anche in altri paesi come Australia, Brasile, India, Norvegia, Portogallo, Romania e Repubblica Sudafricana<sup>896</sup>.

L'*Index for Inclusion*, come brevemente accennato in apertura di questo capitolo, attualmente può vantare la sua traduzione in circa 40 lingue diverse; un gruppo

---

<sup>890</sup> Cfr. M. Ainscow, *Understanding the Development of Inclusive Education*, Falmer Press, London, 1999.

<sup>891</sup> Cfr. M. Ainscow, *Exploring links between special needs and school improvement*, in «Support for learning», 13, 2, 1998, pp. 70-75; M. Ainscow, *Understanding the Development of Inclusive Education*, cit.

<sup>892</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2000.

<sup>893</sup> F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci Faber, Roma, 2017.

<sup>894</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, ed. italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.

<sup>895</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.

<sup>896</sup> Cfr. P. Farrell, M. Ainscow, *Making Special Education Inclusive*, David Fulton Publishers, London, 2002.

internazionale sostenuto dall'UNESCO ha progettato lo sviluppo dell'*Index* per le aree economicamente povere dei paesi del Sud e il materiale, inizialmente pensato per lo sviluppo inclusivo delle scuole di uno specifico contesto territoriale, salpa dalle coste dell'isola britannica e approda in 28 paesi dei cinque continenti<sup>897</sup>.

Appare interessante notare che l'introduzione di questi materiali nel nostro Paese avviene tardivamente rispetto a quanto accaduto per altri paesi dell'Unione, infatti, mentre in Italia una prima parziale traduzione risale al 2006 ad opera di R. Medeghini<sup>898</sup> con una successiva riproposizione, sempre di natura parziale, ad opera di F. Dovigo nel 2007<sup>899</sup> e una traduzione completa del 2008 ad opera di E. Valtellina e curata da F. Dovigo e D. Ianes<sup>900</sup>, in Spagna la prima traduzione completa dell'*Index* risale allo stesso anno della sua pubblicazione, il 2002, curata dal *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva* che vede come suo massimo esponente G. Echeita Sarrionandia<sup>901</sup> con una versione in lingua basca del 2005<sup>902</sup> e una in catalano del 2006<sup>903</sup>. È importante sottolineare che tutte queste versioni sono liberamente accessibili in rete così come più volte auspicato dagli estensori dell'*Index*.

Il campo di applicazione dell'*Index* si estende alla prima infanzia grazie ad una versione per i nidi e le scuole dell'infanzia che, dopo due anni di studio, viene pubblicata nel 2006<sup>904</sup> e tradotta lo stesso anno in spagnolo<sup>905</sup>.

L'esperienze di utilizzo dell'*Index* in altri paesi e l'ampliamento della platea alle scuole dell'infanzia e ai nidi, forniscono nuovi elementi di riflessione al gruppo *Index* così da generare una nuova versione nel 2011<sup>906</sup> la cui traduzione in lingua italiana

---

<sup>897</sup> Cfr. <http://www.indexforinclusion.org/countries.php>, cons. 08/10/2018.

<sup>898</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

<sup>899</sup> Cfr. F. Dovigo, *Fare differenze*, cit.

<sup>900</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, trad. it. E. Valtellina, ed. italiana F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, cit.

<sup>901</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2002.

<sup>902</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Hezkuntza Inklusiboa ebaluatzeko eta hobetzeko gida*, Eskoletako ikaskuntza eta, 2005.

<sup>903</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Índex per a la inclusió: guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*, ICE-UB, Barcelona, 2006.

<sup>904</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, D. Kingston, *The Index for Inclusion, Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*, CSIE, Bristol, 2006.

<sup>905</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, D. Kingston, *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, INICO, Salamanca, 2006.

<sup>906</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in*

avviene a cura di F. Dovigo nel 2014<sup>907</sup>, versione reperibile solo in formato cartaceo, e in lingua spagnola nel 2015<sup>908</sup>, versione reperibile in rete. Quest'ultima versione sembra aver maggiormente catturato in Italia le attenzioni delle scuole e degli studiosi<sup>909</sup>, forse perché l'*Index* viene nominato nel combinato disposto tra la normativa sui BES e quella del SNV.

Rispetto all'ultima versione dello strumento, a seguito dell'ampia discussione che porta a numerosi e significativi cambiamenti, gli autori ritengono che “ora più che mai, l'*Index* intende dare una risposta chiara alla richiesta di individuare quali sono le implicazioni che i valori inclusivi hanno sui diversi aspetti dell'interazione a scuola e tra la scuola e la comunità”<sup>910</sup>.

Abbiamo sottolineato più volte l'importanza per gli autori che i materiali e gli studi sull'*Index* siano liberamente accessibili ed è per questo che viene creato *Index for Inclusion Network*<sup>911</sup>, un'organizzazione senza scopo di lucro fondata per sostenere lo sviluppo partecipativo di sistemi educativi in base a valori inclusivi. In più di quaranta paesi, questa organizzazione collega persone che hanno usato o vogliono usare l'*Index for Inclusion*, supporto allo sviluppo inclusivo della scuola e collega anche persone che abbiano idee simili per creare alleanze. Dal sito dell'*Index for Inclusion Network* è possibile navigare per consultare come l'*Index* sia stato utilizzato in moltissimi paesi del mondo attraverso collegamenti diretti ai vari componenti della rete, in particolare possiamo visionare per la Spagna il sito del ‘*Consortio para la Educación Inclusiva*’<sup>912</sup> e per l'Italia il sito ‘*Inclusione 2.0. Politiche, pratiche e culture di una scuola per tutti*’<sup>913</sup>.

---

*schools*, CSIE, Bristol, 2011.

<sup>907</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.

<sup>908</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*, OEI e FHUEM, Madrid, 2015.

<sup>909</sup> F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, cit.

<sup>910</sup> T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 32.

<sup>911</sup> Cfr. <http://www.indexforinclusion.org/index.php>, cons. 08/10/2018.

<sup>912</sup> Cfr. <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>, cons. 08/10/2018.

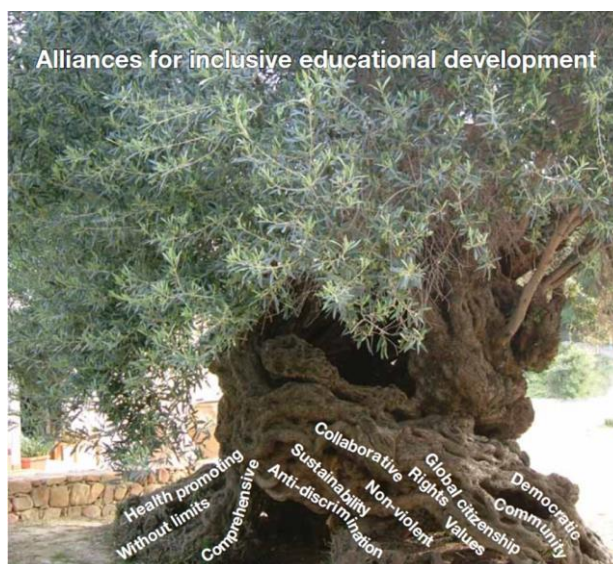
<sup>913</sup> Cfr. <http://inclusion2.wixsite.com/inclusione>, cons. 08/10/2018.

## 4.2 La struttura

L'ultima edizione dell'*Index* si differenzia dalle precedenti soprattutto per l'analisi valoriale dell'inclusione, per una forte accentuazione sul curricolo, per la costante sottolineatura della necessità di far diventare l'inclusione un'impresa condivisa e per il ricorrente riferimento ad una visione di crescita e di sviluppo, potenzialmente illimitati. “Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare”<sup>914</sup>.

Gli autori, oltre a rimarcare i punti appena indicati, per questa nuova edizione dell'*Index* utilizzano spesso metafore iconiche che fanno riferimento alla natura, con particolare riferimento all'albero che ha radici profonde abitate dai valori su cui si sviluppa il robusto tronco delle prassi, per poi diramarsi nuovamente in una chioma fatta di alleanze per lo sviluppo inclusivo della scuola (Figura 8).

Figura 8 - *Index for Inclusion. Alleanze per lo sviluppo inclusivo*<sup>915</sup>



---

<sup>914</sup> T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 32.

<sup>915</sup> Immagine utilizzata da T. Booth, <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>, cons. 08/10/2018.

“Lo sviluppo inclusivo ha luogo quando minori e adulti collegano le loro azioni ai valori inclusivi e danno unitarietà a iniziative che sono compatibili”<sup>916</sup> per evitare le sovrapposizioni e le moltiplicazioni di attività e progetti che possono, di conseguenza, essere ricondotte all’interno di un processo più ampio come quello dello sviluppo inclusivo delle istituzioni educative.

Così come un albero si nutre attraverso le proprie radici, anche lo sviluppo inclusivo deve nutrirsi dei valori fondativi su cui si radica, “è importante vedere l’inclusione come un’azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi. [...] I valori sono guide fondamentali e un impulso all’azione. Ci spronano in avanti, indicano una direzione e definiscono una destinazione. Non possiamo sapere se stiamo facendo (o abbiamo fatto) la scelta giusta se non comprendiamo il rapporto tra le nostre azioni e i valori, poiché tali valori sono impliciti in tutte le azioni che coinvolgono gli altri e possono essere oggetto di giudizio morale, che ne siamo consapevoli o meno. È il modo attraverso cui diciamo ‘questa è la cosa giusta’ da fare”<sup>917</sup>.

I valori fungono quindi da connettori, sono degli elementi impliciti delle nostre azioni, stimolano e guidano le nostre decisioni e, alcuni e non altri, sottendono lo sviluppo inclusivo della scuola. Non è quindi irrilevante comprendere quali valori favoriscano questa specifica tipologia di sviluppo e gli autori ne forniscono una selezione ragionata, frutto di un’ampia discussione all’interno del gruppo *Index* che ha operato per l’ultima revisione dei materiali.

Un quadro di valori può essere considerato come una rete o un universo di significati interconnessi e, nel tempo, gli aspetti di un valore che sembrano più importanti potrebbero cambiare. Gli autori operano una comparazione tra i valori escludenti (Figura 9) e quelli inclusivi (Figura 10) ponendoli a ciascun vertice di un dodecaedro, i cui spigoli rappresentano le interconnessioni e le relazioni tra i valori stessi.

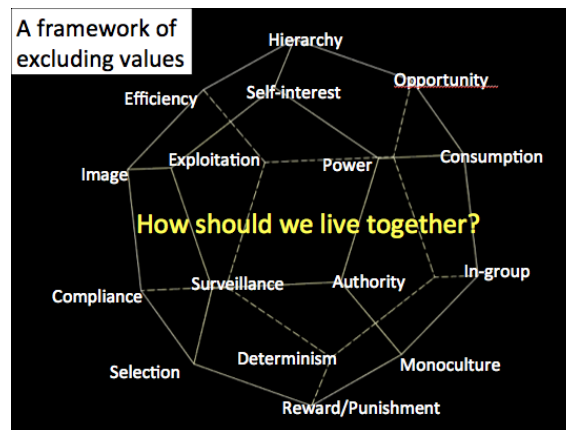
---

<sup>916</sup> T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 38.

<sup>917</sup> Ivi, p. 49.

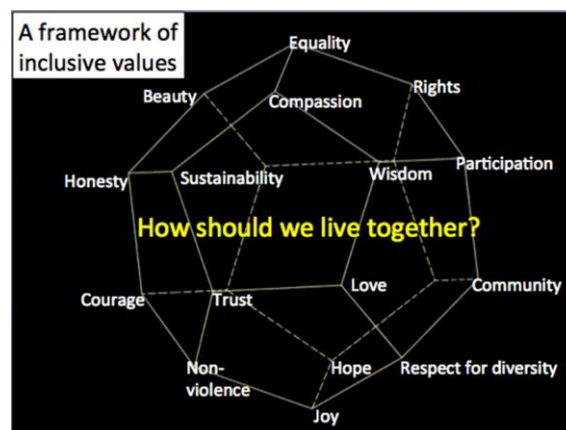


Figura 9 - Index for Inclusion. Quadro di valori escludenti<sup>918</sup>



Il quadro di valori escludenti potrebbe rappresentare il dominio di molte delle nostre società del XXI secolo e potrebbe corrispondere all'impostazione predefinita per determinare i nostri valori e per determinare le nostre azioni. Questa infiltrazione a livello radicale, per tornare all'immagine del nostro albero, potrebbe non farci notare la misura in cui ciò è accaduto e potrebbe essere necessaria molta fatica per ricollegare le nostre azioni a valori inclusivi. In un quadro di valori escludenti, i sistemi educativi si sviluppano in altre direzioni fondando l'istruzione su logiche competitive, di mercato e di consumo<sup>919</sup>.

Figura 10 - Index for Inclusion. Quadro di valori inclusivi<sup>920</sup>



<sup>918</sup> Immagine utilizzata da T. Booth, <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>, cons. 08/10/2018.

<sup>919</sup> Cfr. T. Booth, <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>, cons. 08/10/2018.

<sup>920</sup> Immagine utilizzata da T. Booth, <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>, cons. 08/10/2018

Aumentare l'inclusione comporta ridurre l'esclusione in quanto il processo di sviluppo e di trasformazione porta alla faticosa e graduale sostituzione dei valori. All'interno della lista che rappresenta il quadro dei valori inclusivi, uguaglianza, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità e sostenibilità rivestono un ruolo prioritario in quanto si rivolgono direttamente alla realizzazione di strutture, attività e processi inclusivi nelle scuole. Un ulteriore valore viene ritenuto particolarmente rilevante per la valorizzazione dell'uguaglianza: quello dei diritti. Questo valore non viene posto con gli altri citati perché "il concetto di diritto ha un'importanza strategica nel promuovere il riconoscimento dell'uguale valore delle persone e contrastare la discriminazione"<sup>921</sup>. Vengono aggiunti altri valori scaturiti dalla riflessione su quale tipo di vita vorremmo promuovere per noi e per i nostri figli. "Se avete dubbi rispetto all'apporto di un particolare valore, provate ad eliminarlo. Che cosa sarebbe l'educazione senza fiducia, onestà, coraggio, empatia, gioia, amore, speranza o bellezza?"<sup>922</sup>.

I valori individuati identificano diversi aspetti, alcuni maggiormente inerenti alle strutture, altri centrati sulla tipologia e qualità delle relazioni, altri ancora come fattori che arricchiscono lo spirito umano così come in Tabella 29. Dobbiamo però riconoscere che tutti i valori, al tempo stesso, riguardano le strutture, hanno a che fare con le relazioni e sono in connessione con lo spirito umano<sup>923</sup>.

Tabella 29 - *Index for Inclusion. Valori inclusivi*<sup>924</sup>

Strutture	Relazioni	Spirito umano
Uguaglianza	Rispetto per le diversità	Gioia
Diritti	Non violenza	Amore
Partecipazione	Fiducia	Speranza/Ottimismo
Comunità	Empatia	Bellezza
Sostenibilità	Onestà	
	Coraggio	

<sup>921</sup> T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 50.

<sup>922</sup> *Ibidem*.

<sup>923</sup> Cfr. Ivi.

<sup>924</sup> Ivi, p. 50.

- a) Uguaglianza. L'uguaglianza e le nozioni correlate di equità, correttezza e giustizia sono centrali per i valori inclusivi. La disuguaglianza, l'iniustizia, la mancanza di correttezza e l'ingiustizia sono forme di esclusione. L'uguaglianza non significa che tutti sono simili o vengono trattati allo stesso modo, ma che a ciascuno è attribuito un uguale valore. [...]
- b) Diritti. L'attenzione ai diritti si basa sull'interesse verso l'uguaglianza, come modo di esprimere l'uguale valore delle persone in quanto detentrici di uguali diritti. Richiamare l'attenzione sui diritti significa sostenere che ciascuno ha uguali prerogative non solo nel voler 'essere libero da', ma anche nell'agire in quanto 'liberi di'. Pertanto ognuno ha uguali diritti a nutrirsi, avere riparo, protezione e cura, e a partecipare alla vita democratica in quanto cittadino. Non può essere coinvolto un diritto laddove le azioni producono una disuguaglianza. [...]
- c) Partecipazione. La partecipazione è un altro elemento spesso trascurato per quanto riguarda il contesto in cui operano il personale scolastico, gli alunni e le loro famiglie. La partecipazione ha anche come punto di partenza – ma va evidentemente oltre – la semplice presenza delle persone, e coinvolge due elementi che hanno a che vedere con il fare (l'azione partecipativa) e l'identità. Possiamo dire che le persone partecipano non solo quando sono inserite in attività comuni, ma anche quando si sentono coinvolte e accettate. [...]
- d) Rispetto per la diversità. Rispettare gli altri in senso inclusivo implica valorizzarli e trattarli bene, riconoscere il contributo che essi danno alla comunità in forza della loro individualità, così come mediante le loro azioni positive. [...] il termine 'diversità' include le differenze evidenti e quelle che non sono visibili, e gli elementi di somiglianza tra le persone; la diversità riguarda la differenza all'interno di una comune umanità [...]
- e) Comunità. L'interesse per costruire la comunità implica il riconoscimento che viviamo in relazione con gli altri, e che l'amicizia è fondamentale per il nostro benessere. La comunità si costruisce mediante culture che incoraggiano la collaborazione. [...] le comunità inclusive sono sempre aperte a (e arricchite da) nuovi membri che contribuiscono alla loro trasformazione. [...]
- f) Sostenibilità. L'obiettivo fondamentale dell'educazione è preparare bambini e ragazzi a stili di vita sostenibili all'interno di comunità e ambienti essi stessi sostenibili, a livello locale e globale. Un impegno verso valori inclusivi deve comprendere un impegno al benessere delle future generazioni. [...]
- g) Non violenza. La non violenza richiede di ascoltare e capire il punto di vista degli altri, di soppesare la forza degli argomenti e includerli nei propri. Implica inoltre lo sviluppo di abilità nel negoziare, mediare e risolvere conflitti con i minori e gli adulti. E per gli adulti essa va assunta come modello per la propria condotta. [...]
- h) Fiducia. La fiducia sostiene la partecipazione e lo sviluppo di relazioni e identità sicure. Richiede di stimolare un apprendimento indipendente e autonomo, e lo stabilirsi del dialogo. L'educazione può aiutare a consolidare la fiducia dei bambini e dei ragazzi anche nei confronti di contesti esterni alla famiglia, e può prevedere altresì un confronto approfondito rispetto a ciò che rende sicuri o insicuri gli incontri con gli altri. [...]
- i) Onestà. L'onestà non è solo la libera espressione della fiducia. La disonestà può avere più a che fare con l'omissione intenzionale di informazioni che con le bugie conclamate. Occultare le informazioni deliberatamente, o ingannare gli altri, ne impedisce la partecipazione e può essere una modalità attraverso la quale chi ha potere controlla chi ne ha meno. L'onestà richiede di evitare l'ipocrisia, agendo in accordo con i valori e i principi che si professano, e di mantenere le promesse fatte. L'onestà è legata non solo all'integrità e alla sincerità ma anche ai valori della fiducia e del coraggio. [...]
- j) Coraggio. Il coraggio è spesso necessario per contrastare il peso delle convenzioni, del potere e dell'autorità, o della cultura e dei punti di vista propri di un gruppo. In breve, il coraggio è indispensabile per pensare ed esprimere il proprio pensiero in modo autonomo. Un coraggio ancora maggiore può essere necessario per prendere le parti di altri o di se stessi nei luoghi in cui una cultura del sostegno reciproco non esiste o si è deteriorata. [...]
- k) Gioia. I valori inclusivi sono attenti allo sviluppo delle persone nella loro interezza, compresi i sentimenti e le emozioni, attraverso l'esaltazione dello spirito

- umano e del coinvolgimento gioioso nell'apprendimento, nell'insegnamento e nelle relazioni. [...]
- l) Empatia. L'empatia implica saper comprendere la sofferenza degli altri e desiderare che essa venga alleviata. Richiede uno sforzo intenzionale per conoscere qual è l'ampiezza della discriminazione e della sofferenza a livello locale e globale, così come la volontà di impegnarsi rispetto ai punti di vista e ai sentimenti degli altri. [...]
  - m) Amore. L'empatia è strettamente legata al valore dell'amore e della cura. Una profonda cura per gli altri, che non chiede nulla in cambio, è una motivazione fondamentale [...]
  - n) Speranza/Ottimismo. In quanto valori, la speranza e l'ottimismo possono essere visti come una sorta di dovere professionale per gli educatori, e di dovere personale per i familiari: è il dovere di comunicare la convinzione che le difficoltà a livello personale, locale o globale possono essere superate. Questo comporta un coinvolgimento personale nel mostrare che gli individui possono fare la differenza per la vita propria e altrui, in senso locale e globale. [...]
  - o) Bellezza. L'interesse verso la creazione della bellezza può sembrare discutibile, dal momento che è evidente che essa risiede negli occhi e nella mente di coloro che la vedono e la concepiscono. Ed è ugualmente evidente che le attuali politiche di marketing sono oppressive ed escludenti per molti, dal momento che propongono una forma stereotipata di bellezza. Tuttavia l'abbiamo inserita in questo elenco poiché molti la vedono come un elemento cruciale dei risultati più importanti o degli incontri più motivanti che hanno caratterizzato la loro educazione [...]<sup>925</sup>.

Il quadro di valori proposto non forma certo parte di una prescrizione, ma piuttosto rappresenta un invito al dialogo per individuare quali siano i valori sui quali fondare, all'interno di una scuola, il proprio progetto di sviluppo inclusivo.

“Il cambiamento nella scuola diventa sviluppo inclusivo quando è basato su valori inclusivi”<sup>926</sup> di cui gli autori ci forniscono una suggestiva rappresentazione (Figura 11).

A questo punto dell'articolazione del nostro discorso appare indispensabile tenere in considerazione che l'*Index* si inserisce proprio in questa tipologia di ragionamento, riflessivo e trasformativo, nascendo come “un insieme di materiali che permette l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola [...] [capace di] sollecitare il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo per l'inclusione”<sup>927</sup>. Gli autori rappresentano questo sviluppo inclusivo con un'immagine ancora appartenente al regno vegetale, come se dall'albero si andasse a focalizzare l'attenzione su un solo ramoscello, in cui le singole azioni di supporto fornito dall'*Index* ne costituiscono le foglie (Figura 12).

---

<sup>925</sup> Ivi, pp. 51-59.

<sup>926</sup> Ivi, p. 37.

<sup>927</sup> Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 35.

Figura 11 - Index for Inclusion. I valori per il cambiamento<sup>928</sup>

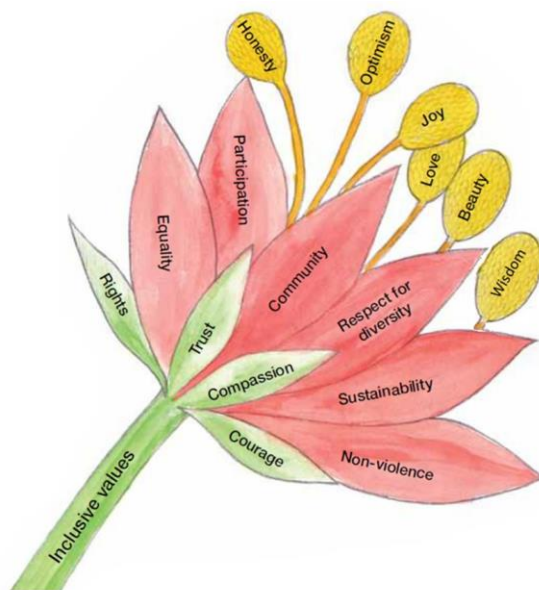
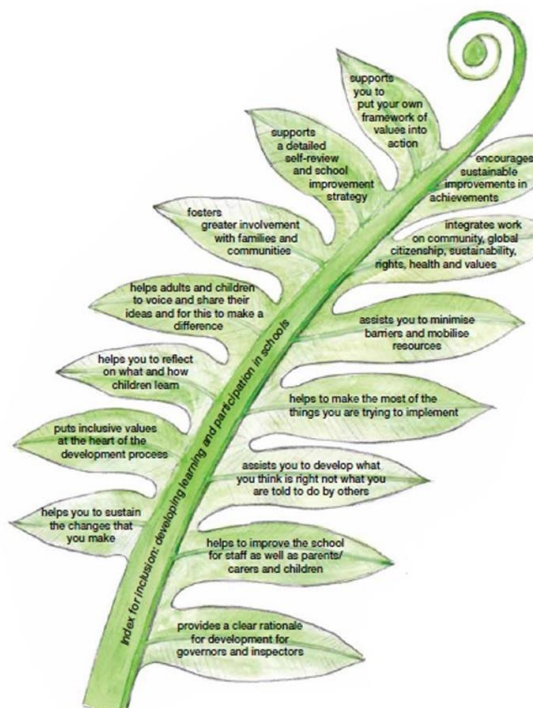


Figura 12 - Index for Inclusion. Azioni di supporto allo sviluppo di un progetto inclusivo<sup>929</sup>

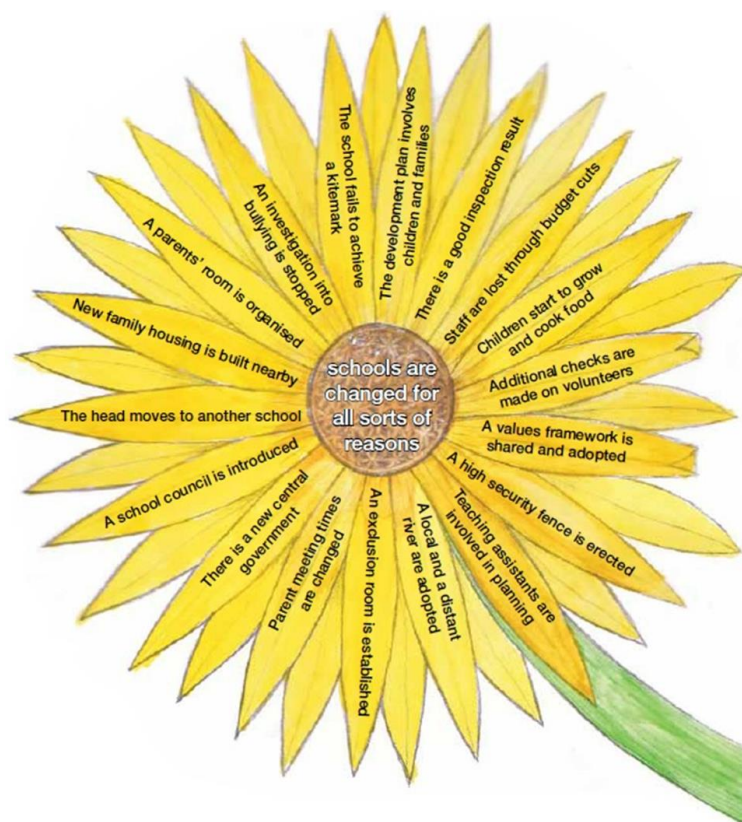


<sup>928</sup> Immagine utilizzata da T. Booth, <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>, cons. 08/10/2018.

<sup>929</sup> Immagine utilizzata da T. Booth, <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>, cons. 08/10/2018

La riflessione sulla dimensione trasformativa della scuola ci impone di comprendere se i cambiamenti si verificano come conseguenza di un progetto di sviluppo della scuola, se sono coerenti l'uno con l'altro e con lo sviluppo dell'inclusione, se mantengono tutti la medesima direzione e se sostengono tutti l'inclusione"<sup>930</sup>. La rappresentazione di questa riflessione ci viene proposta attraverso l'immagine di un fiore, i cui petali contengono alcuni stimoli per favorire il dialogo e il confronto.

Figura 13 - Index for Inclusion. Per una riflessione trasformativa<sup>931</sup>



<sup>930</sup> T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 50.

<sup>931</sup> Immagine utilizzata da T. Booth, <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>, cons. 08/10/2018

La prima parte dell'*Index* ci fornisce il quadro valoriale nel quale si colloca, e si conclude fornendo al lettore l'elenco di alcune implicazioni inevitabili per una scuola che intenda svilupparsi in senso inclusivo (Tabella 30).

Tabella 30 - *Index for inclusion. Le implicazioni di una scuola inclusiva*<sup>932</sup>

In educazione l'inclusione comporta...
1. Mettere in atto valori inclusivi
2. Attribuire uguale valore a ogni vita e ogni morte
3. Aiutare ognuno ad avere senso di appartenenza
4. Accrescere la partecipazione di minori e adulti alle attività di apprendimento e di insegnamento, alle relazioni e alle comunità nel territorio
5. Ridurre l'esclusione, la discriminazione e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione
6. Riformare le culture, gli interventi e le pratiche per rispondere alla diversità, così da valorizzare ognuno in modo uguale
7. Collegare l'educazione alle realtà locali e globali
8. Imparare dal modo in cui sono stati ridotti gli ostacoli per alcuni alunni, per estenderlo anche agli altri
9. Vedere le differenze tra minori e adulti come risorse per l'apprendimento
10. Riconoscere il diritto dei minori a un'educazione di alta qualità nel luogo dove abitano
11. Rendere le scuole un posto migliore per il personale, le famiglie e gli alunni
12. Mettere in evidenza il processo di crescita delle comunità e dei valori della scuola, così come i risultati raggiunti
13. Diffondere le relazioni di aiuto reciproco tra le scuole e le comunità circostanti
14. Riconoscere che l'inclusione nell'educazione è un aspetto dell'inclusione nella società

Ogni processo trasformativo prende il proprio avvio da un'approfondita azione di analisi della situazione di partenza e i processi e i materiali dell'*Index* messi a supporto

---

<sup>932</sup> T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 38.

dello sviluppo inclusivo della scuola sono immediatamente utilizzabili per compiere questa prima indispensabile azione.

“L’analisi del contesto attraverso i materiali dell’*Index* esplora la possibilità per lo sviluppo seguendo tre dimensioni interconnesse: creare Culture inclusive; creare Politiche inclusive e sviluppare Pratiche inclusive”<sup>933</sup>.

Queste tre dimensioni vengono rappresentate da un triangolo equilatero (Figura 14) nel quale ciascuna è collocata su un lato, a dimostrazione della diretta relazione tra di esse: al variare di una, necessariamente variano le altre. Gli autori specificano che hanno “collocato le culture alla base del triangolo così da sottolinearne il significato”<sup>934</sup> in quanto “le culture rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni. Cambiare le culture è essenziale per sostenere lo sviluppo. Le Politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Le Pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende”<sup>935</sup>.

Figura 14 - *Index for Inclusion*. Le dimensioni per lo sviluppo della scuola<sup>936</sup>



Ciascuna dimensione si divide in due sezioni (Tabella 31) completando il quadro progettuale dell’*Index*.

---

<sup>933</sup> Ivi, p. 82.

<sup>934</sup> Ivi, p. 84.

<sup>935</sup> Ivi, p. 39.

<sup>936</sup> Ivi, p. 40.



Tabella 31 – *Index for Inclusion. Il quadro progettuale*<sup>937</sup>

Dimensione A. Creare culture inclusive
A1. Costruire comunità A2. Affermare valori inclusivi
Dimensione B. Creare politiche inclusive
B1. Sviluppare la scuola per tutti B2. Organizzare sostegno alle diversità
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive
C1. Costruire curricula per tutti C2. Coordinare l'apprendimento

Gli autori ci forniscono una sintesi del significato di ciascuna dimensione che viene riportata in Tabella 32.

Tabella 32 - *Index for inclusion. Le dimensioni dell'Index*<sup>938</sup>

Dimensione A. Creare culture inclusive
Questa dimensione è volta a creare una comunità sicura, tollerante, cooperativa, stimolante e accogliente, in cui ognuno è valorizzato. In tale prospettiva, i valori inclusivi condivisi sono sviluppati e comunicati a tutto il personale, agli alunni e alle loro famiglie, agli amministratori, alle comunità circostanti e a tutti coloro che lavorano entro e con la scuola. I valori delle culture inclusive guidano le decisioni rispetto alle politiche e alle pratiche quotidiane, così che lo sviluppo sia coerente e continuo. Incorporare il cambiamento nelle culture della scuola assicura che esso sia parte integrante delle identità di adulti e minori e venga trasmesso a coloro che arrivano per la prima volta nella scuola.
Dimensione B. Creare politiche inclusive
Questa dimensione assicura che l'inclusione permei l'insieme dei progetti della scuola e coinvolga tutti. Le politiche favoriscono la partecipazione degli alunni e del personale sin dal momento in cui fanno il loro ingresso nella scuola, incoraggiano l'organizzazione a entrare in contatto con tutti i minori che si trovano nel suo territorio e a minimizzare le pressioni verso l'esclusione. Le politiche relative al sostegno riguardano il complesso delle attività che aumentano le capacità di un contesto di rispondere alla diversità di coloro che lo frequentano, in modo da valorizzare ugualmente ciascuno. Tutte le forme di sostegno sono collegate all'interno di un unico quadro di riferimento volto ad assicurare la partecipazione di ciascuno e lo sviluppo complessivo della scuola.

<sup>937</sup> *Ibidem.*

<sup>938</sup> *Ivi*, p. 83.

### Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

Questa dimensione riguarda lo sviluppo di ciò che si insegna e si apprende, e come viene insegnato e appreso, così che esso rispecchi i valori e le politiche inclusive. Le implicazioni dei valori inclusivi rispetto alla strutturazione dei contenuti delle attività di apprendimento sono elaborate nella sezione C1. 'Costruire curricula per tutti'. Quest'ultima collega l'apprendimento all'esperienza (sia locale che globale) e ai diritti, e comprende le questioni riguardanti la sostenibilità. L'apprendimento è orchestrato in modo che le attività didattiche siano sensibili alla diversità dei giovani presenti nella scuola. Gli alunni sono incoraggiati ad apprendere in modo attivo, riflessivo, critico e sono visti come una risorsa per l'apprendimento reciproco. Gli adulti lavorano insieme, in modo che ognuno di loro si assuma la responsabilità dell'apprendimento degli alunni.

L'immagine dell'albero torna ad essere funzionale per comprendere l'intera struttura dei materiali dell'*Index*. Infatti ciascuna dimensione si divide in due sezioni le quali, a loro volta, sono articolate attraverso indicatori, "che rappresentano gli obiettivi della vostra scuola rispetto all'inclusione"<sup>939</sup>, e ciascun indicatore "è collegato a delle domande che ne definiscono il significato, affinano l'esplorazione, stimolano il dialogo e la riflessione e spingono a porsi ulteriori domande"<sup>940</sup>.

Tabella 33 - *Index for Inclusion. Indicatori*<sup>941</sup>

#### Dimensione A. Creare culture inclusive

##### A1. Costruire comunità

1	Ciascuno è benvenuto
2	Il personale coopera
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente
5	Il personale e le famiglie collaborano
6	Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente
7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica
8	La scuola stimola a capire le relazioni tra persone, ovunque nel mondo

<sup>939</sup> Ivi, p. 40.

<sup>940</sup> *Ibidem*.

<sup>941</sup> Ivi, pp. 41-43.

9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco
11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade e la vita familiare degli alunni

#### A2. Affermare valori inclusivi

1	La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi
2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani
3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta
4	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti
5	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno
6	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale
7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione
8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie
9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi
10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti

### **Dimensione B. Creare politiche inclusive**

#### B1. Sviluppare la scuola per tutti

1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato
2	La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership
3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti
4	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate
5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola
6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale
7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio
8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale, così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni
9	Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti
10	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone

11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti
12	La scuola riduce la sua emissione di CO <sup>2</sup> e l'utilizzo di acqua
13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti

#### B2. Organizzare il sostegno alla diversità

1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate
2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni
3	Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola
4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali
5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive
6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curricolo
7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile
8	Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti
9	Il bullismo viene contrastato

#### Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

##### C1. Costruire curricoli per tutti

1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo
2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua
3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo
4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale
5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale
6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni
7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo
8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre
9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche

10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione
11	Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali
12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi
13	Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.

#### C2. Coordinare l'apprendimento

1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco
9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare
10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento
11	Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni
14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate

La parte finale dell'*Index* contiene quattro questionari già predisposti “che possono essere utilizzati per stimolare il dialogo e aiutare inizialmente gli alunni, le

famiglie, il personale e gli amministratori a esprimere le loro priorità per lo sviluppo”<sup>942</sup>. Il primo questionario è diretto a chiunque abbia a che fare con la scuola, il secondo è rivolto alle famiglie e i restanti due sono appositamente strutturati per i bambini della scuola dell’infanzia e per bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado.

I materiali contengono un ultimo strumento (Tabella 34) che “può fornire una panoramica del progetto di sviluppo della scuola. Ogni istituto può valutare all’interno di ciascuna sezione ciò che intenderebbe cambiare, così da portare avanti un piano di sviluppo organizzativo unitario”<sup>943</sup>, coerente e effettivamente realizzabile.

Tabella 34 - *Index for Inclusion. Quadro progettuale*<sup>944</sup>

<b>Creare culture inclusive</b>	
Costruire comunità	Affermare valori inclusivi
<b>Creare politiche inclusive</b>	
Sviluppare la scuola per tutti	Organizzare il sostegno alla diversità
<b>Sviluppare pratiche inclusive</b>	
Costruire curricula per tutti	Coordinare l’apprendimento

---

<sup>942</sup> Ivi, p. 87.

<sup>943</sup> Ivi, pp. 84-85.

<sup>944</sup> Ivi, p. 85.

### 4.3 L'uso

Gli autori aprono la parte dedicata all'uso dell'*Index* e dei suoi materiali rivolgendosi direttamente ai lettori. “Se siete arrivati sin qui a leggere e a riflettere sull'inclusione, e a pensare a quali azioni potreste intraprendere, allora siete già coinvolti nello sviluppo inclusivo”<sup>945</sup>.

Oltre a questo, vogliamo riprendere ancora una volta un concetto già espresso ma che riguarda appunto l'uso dei materiali dell'*Index*. “Abbiamo particolarmente sottolineato che non c'è un modo ‘giusto’ di usare i materiali. Lo sviluppo inclusivo della scuola può avere punti di partenza diversi: l'approfondimento rispetto ai valori; la percezione dell'importanza di integrare iniziative che si sovrappongono; la messa in discussione della natura dei curricoli programmati e utilizzati; l'uso di concetti come ‘ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione’, ‘risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione’, ‘sostegno’, così da cambiare il modo in cui le difficoltà educative sono concepite, l'approfondimento del ruolo delle culture nel favorire o nell'ostacolare il cambiamento”<sup>946</sup>.

Indipendentemente “dal modo in cui l'*Index* viene utilizzato, lo scopo dovrebbe essere non il completamento di un apprendimento attraverso l'uso dei suoi materiali, bensì il sostegno allo sviluppo inclusivo”<sup>947</sup>.

Date queste premesse indispensabili e poste a monte di un'effettiva analisi della modalità con la quale gli autori suggeriscono di utilizzare i materiali dell'*Index*, è necessario riprendere quanto fin qui detto per poi comprendere meglio le diverse fasi che verranno proposte. L'intero materiale proposto è “il risultato di una dettagliata rielaborazione delle risposte a tre domande fra loro collegate: quali implicazioni hanno i valori inclusivi per le attività della scuola in tutti i suoi aspetti? Come possiamo amalgamare i vari approcci allo sviluppo dell'educazione basati sui principi? Come possiamo rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, e mobilitare risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione di tutti?”<sup>948</sup>.

---

<sup>945</sup> Ivi, p. 89.

<sup>946</sup> Ivi, p. 87.

<sup>947</sup> Ivi, p. 89.

<sup>948</sup> Ivi, p. 90.

Successivamente a questo è emerso che il processo di sviluppo dell'inclusione non ha un punto di origine determinato ma segue tre specifiche direzioni (Figura 15)

Figura 15 - Promozione dello sviluppo inclusivo con l'Index<sup>949</sup>



Uno dei punti maggiormente rilevanti di questa nuova edizione *dell'Index* è sicuramente rappresentato dal curriculum che viene valutato essere uno degli aspetti da considerare per integrare gli interventi. Gli autori ritengono che nel curriculum si dovrebbero ritrovare i valori inclusivi “mentre i valori riguardano il modo in cui dovremmo vivere insieme, i curriculum fanno riferimento a che cosa dovremmo imparare al fine di migliorare la qualità di vita”<sup>950</sup>. Gli autori propongono inoltre una diversa strutturazione del curriculum, compiendo una comparazione tra le aree disciplinari che compongono abitualmente un curriculum e le aree di un curriculum basato sui diritti globali (Figura 16).

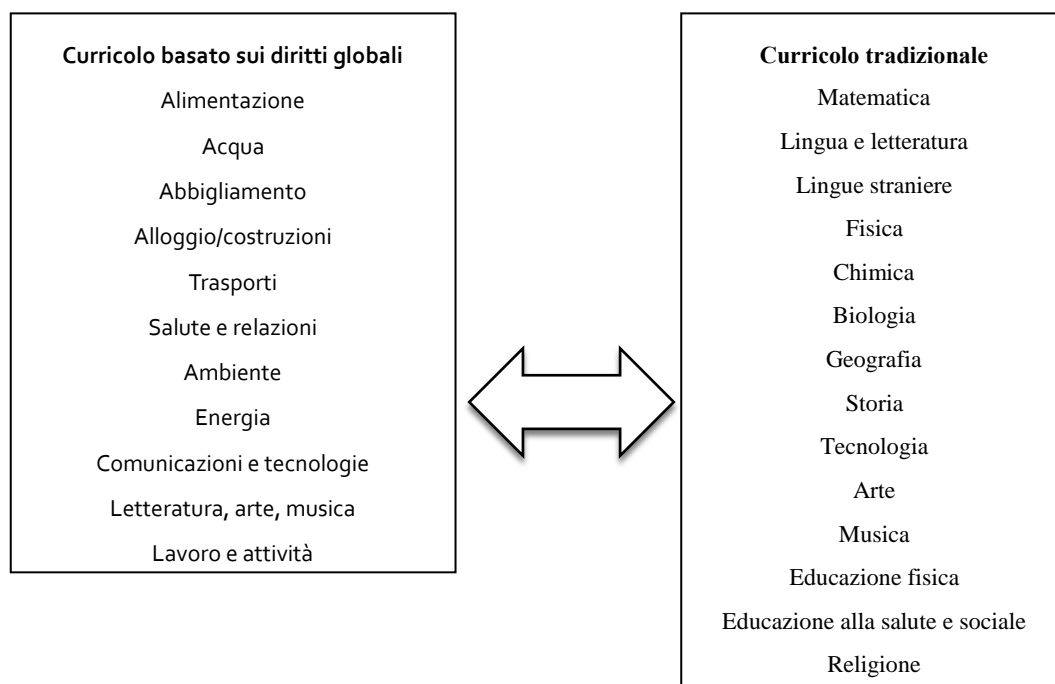
---

<sup>949</sup> *Ibidem.*

<sup>950</sup> *Ivi.* p. 67.

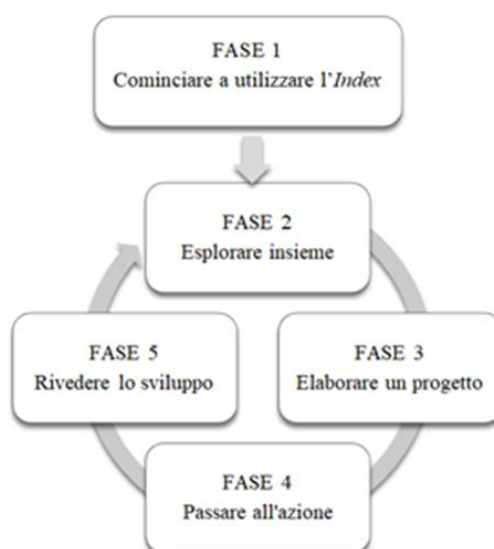


Figura 16 - Confrontare le aree del curricolo



Il percorso dell'uso dell'*Index* può essere rappresentato come un ciclo di sviluppo della scuola (Figura 17) “anche se ciò può far sembrare il processo più sistematico di quanto in genere non avvenga in una scuola reale. Nella pratica le fasi si sovrappongono e non rappresentano periodi di tempo interamente distinti”<sup>951</sup>.

Figura 17 - Percorso dell'*Index* come ciclo di sviluppo della scuola



<sup>951</sup> Ivi, p. 91.

Le fasi individuate riguardano la progettazione dell'apprendimento di gruppo rispetto allo sviluppo inclusivo della scuola e sono state ulteriormente suddivise in un insieme di obiettivi che possiamo ritrovare nella Tabella 35.

Tabella 35 – Fasi dello sviluppo dell'*Index*<sup>952</sup>

Fase 1. Cominciare a utilizzare l' <i>Index</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniziare dove e come si può</li> <li>• Sviluppare il proprio gruppo di progetto</li> <li>• Trovare sostegno</li> <li>• Lavorare in modo inclusivo</li> <li>• Collocare se stessi nel quadro</li> <li>• Documentare il percorso</li> <li>• Utilizzare gli indicatori e le domande</li> <li>• Partecipare al dialogo sui valori</li> <li>• Sviluppare un linguaggio comune: inclusione, ostacoli, risorse di sostegno alla diversità</li> <li>• Analizzare il cambiamento e lo sviluppo della scuola</li> <li>• Tenere conto dell'integrazione degli interventi</li> <li>• Esplorare il quadro progettuale</li> <li>• Affrontare gli ostacoli legati all'uso dell'<i>Index</i></li> </ul>
Fase 2. Esplorare insieme
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fare opera di sensibilizzazione</li> <li>• Esplorare le idee del personale e degli amministratori</li> <li>• Esplorare le idee degli alunni</li> <li>• Esplorare le idee delle famiglie e dei membri delle comunità locali</li> <li>• Negoziare le priorità per lo sviluppo</li> <li>• Facilitare gli scambi di idee quotidiani</li> </ul>
Fase 3. Elaborare un progetto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizzare le priorità</li> <li>• Inserire le priorità nel progetto di sviluppo</li> </ul>
Fase 4. Passare all'azione

<sup>952</sup> Ivi, pp. 92-93.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasformare le priorità in azione</li> <li>• Sostenere la realizzazione dello sviluppo</li> </ul>
Fase 5. Rivedere lo sviluppo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rivedere e festeggiare i progressi fatti</li> <li>• Riflettere sul lavoro compiuto con l'<i>Index</i></li> <li>• Pensare ai prossimi passi</li> </ul>

Gli autori forniscono una dettagliata descrizione di ciascun obiettivo, corredandola con una serie di esempi diversificati per mettere in luce che, come più volte sottolineato, non esiste un unico modo di utilizzare i materiali né di gestire le fasi dell'*Index*. All'interno del presente lavoro si fornirà una sintesi di queste descrizioni per ciascuna fase.

#### Fase 1. Cominciare a utilizzare l'*Index*

Questa fase si riferisce al mettersi in marcia verso lo sviluppo inclusivo della scuola. A tal fine viene suggerita la possibilità di costruire un gruppo di progetto che incorpori e rappresenti le differenti componenti dovendo riflettere sulla realtà della scuola, ricercare l'aiuto di persone esperte, magari accogliendo all'interno del gruppo di progetto un 'amico critico' che fornisca un supporto durante l'intero processo di sviluppo inclusivo. Lavorare in forma inclusiva assicurandosi che ciascuno si inserisca dentro la situazione, avendo cura di documentare tutto quello che viene fatto e utilizzando gli indicatori e le domande che ci aiutano a cercare evidenze e promuovere la riflessione. Facilitare la partecipazione dei diversi membri del gruppo in spazi strutturati, in modo da favorire il dialogo e stimolare la riflessione sui valori e sviluppare un linguaggio comune su cosa intendiamo per inclusione, barriere, risorse e sostegni per la diversità e su ogni concetto che dovesse rappresentare significati differenti all'interno del gruppo. Verificare cosa sta contribuendo a introdurre cambiamenti e miglioramenti in senso inclusivo nella scuola in un determinato momento e valutare la possibilità di integrare i diversi progetti o le iniziative che si

stanno portando avanti in un unico progetto. Individuare e rimuovere le barriere presenti nel contesto che possono limitare l'uso dell'*Index*<sup>953</sup>.

#### Fase 2. Esplorare insieme.

Informare, sensibilizzare, motivare sull'*Index* la comunità educativa nel suo insieme, creando spazi per esplorare le idee del corpo docente e dei membri degli organi collegiali della scuola, degli alunni, degli studenti e delle loro famiglie così come i differenti membri della comunità locale. Individuare e negoziare le priorità di miglioramento al fine di elaborare un piano che vada nella direzione indicata<sup>954</sup>.

#### Fase 3. Elaborare un progetto

Delimitare le priorità di miglioramento e realizzare una pianificazione delle stesse, raccolte in un documento di uso comune, a partire dalle evidenze ottenute nella fase precedente che dovranno essere indicate nel documento insieme a tutti i progetti e le attività progettate. Le priorità dovranno essere negoziate e concordate con i differenti membri della comunità scolastica e dovranno emergere per ciascuna di esse le attività da svolgere, con l'indicazione dei tempi e delle risorse necessarie alla loro realizzazione, le responsabilità che ciascuno dei soggetti coinvolti deve assumere, il loro impatto in termini di formazione degli insegnanti e gli indicatori utili alla loro valutazione<sup>955</sup>.

#### Fase 4. Passare all'azione

Considerando il processo di miglioramento un processo continuo, si dovranno avviare le azioni proposte per rispondere alle priorità e favorire contestualmente il consolidamento delle azioni già presenti nella scuola. Per assolvere a questo impegno sarà necessario un impegno attivo per mettere in marcia i cambiamenti nel corpo docente, nell'*équipe* direttiva, negli studenti, nelle famiglie e nei membri della comunità. Il dialogo di tipo egualitario tra tutte le componenti della scuola è strategico

---

<sup>953</sup> Cfr. Ivi.

<sup>954</sup> Cfr. Ivi.

<sup>955</sup> Cfr. Ivi.

per favorire l'introduzione, il mantenimento e il consolidamento dei miglioramenti nello sviluppo inclusivo della scuola<sup>956</sup>.

#### Fase 5. Rivedere lo sviluppo

Il gruppo di progetto ha la responsabilità di verificare che ciascun progresso sia debitamente documentato grazie alla registrazione in itinere del processo effettuato per giungere al miglioramento. Una volta accertato un cambiamento nello sviluppo inclusivo della scuola, per definire lo stato di avanzamento del progetto di miglioramento potrà essere redatta una relazione che potrà essere resa pubblica a tutta la comunità educativa. L'informazione periodica dei progressi conseguiti dalla scuola è utile per poter raggiungere e ascoltare in special modo quelli che all'interno della comunità educativa hanno meno opportunità di essere ascoltati. I rapporti periodici potranno essere condivisi con altre istituzioni scolastiche che stanno effettuando un processo di sviluppo inclusivo per scambiarsi le esperienze e le opinioni. Inoltre, come compito imprescindibile, il gruppo di progetto dovrà riflettere sul lavoro portato a termine, su come si potrà utilizzare il materiale perché realmente contribuisca a introdurre ulteriori miglioramenti nella scuola, sulla composizione e sul funzionamento del gruppo di progetto, su come sono stati realizzati i compiti previsti, sull'esito nel momento della condivisione delle responsabilità, sul coordinamento con altri gruppi, su come si è implementato il miglioramento, su cosa è servito e su cosa è stato portato a termine. Infine sarà necessario iniziare a considerare il successivo passo da compiere in ottica inclusiva, cosa che presuppone dover cominciare nuovamente il processo dalla seconda fase che servirà per poter apprezzare con maggiore chiarezza gli esiti del processo realizzato, per poi procedere ad individuare nuove priorità e nuovi obiettivi<sup>957</sup>.

#### **4.4 Uno sguardo critico**

---

<sup>956</sup> Cfr. Ivi.

<sup>957</sup> Cfr. Ivi.

Non è mai semplice porsi criticamente di fronte ad una qualsiasi questione senza cadere nella tentazione di esprimere le proprie opinioni e prendere le parti di una posizione piuttosto che di un'altra. Per questo si ritiene opportuno esplicitare fin dall'inizio che questo lavoro abbraccia le riflessioni stimulate e proposte dai *Disability Studies* e, con esse, il processo di sviluppo inclusivo della scuola secondo l'*Index for Inclusion*.

Per condurre questa riflessione critica si ritiene necessario riferirsi ad alcune questioni che emergono dalla poca letteratura, in particolare italiana, che si è soffermata su una riflessione sull'*Index for Inclusion*. Pochi sono infatti gli studiosi italiani che hanno raccolto la sfida lanciata da T. Booth e M. Ainscow iniziando ad utilizzare l'*Index*, mentre una schiera un po' più nutrita ne evidenzia pregi e difetti dal solo punto di vista teorico.

La prima questione che emerge chiaramente è legata a quale idea di inclusione l'*Index* faccia riferimento. L'uso di uno strumento non è mai un'operazione neutra<sup>958</sup>, ed è necessario comprendere quale visione proponga, a quale quadro teorico faccia riferimento e a quale approccio alla disabilità si rivolga.

H. Demo, profonda conoscitrice dell'*Index* che ha sperimentato in molti contesti scolastici, ritiene che il termine inclusione sia ambiguo e che sia usato "in modo ricorrente nel discorso attuale sulla scuola, ma spesso associato a significati differenti, se non addirittura contraddittori"<sup>959</sup>. L'autrice ritiene che avere chiaro quale sia l'idea di inclusione che sottende l'*Index* sia indispensabile per non utilizzarlo per scopi diversi rispetto a quelli per cui è nato oppure con modalità che afferiscono ad altre visioni<sup>960</sup>. Usarlo, per esempio, solo con gli insegnanti di sostegno oppure con i genitori di alunni con disabilità ne distorcerebbe completamente lo spirito. Altra motivazione risiede nella consapevolezza, legata alla visione a cui si ispira l'*Index*, dei suoi pregi e dei suoi limiti<sup>961</sup>. L'*Index* afferisce ad una visione sociale della disabilità, per cui focalizza la sua attenzione sull'identificazione e rimozione degli ostacoli alla partecipazione e

---

<sup>958</sup> Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

<sup>959</sup> H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2017, p. 13.

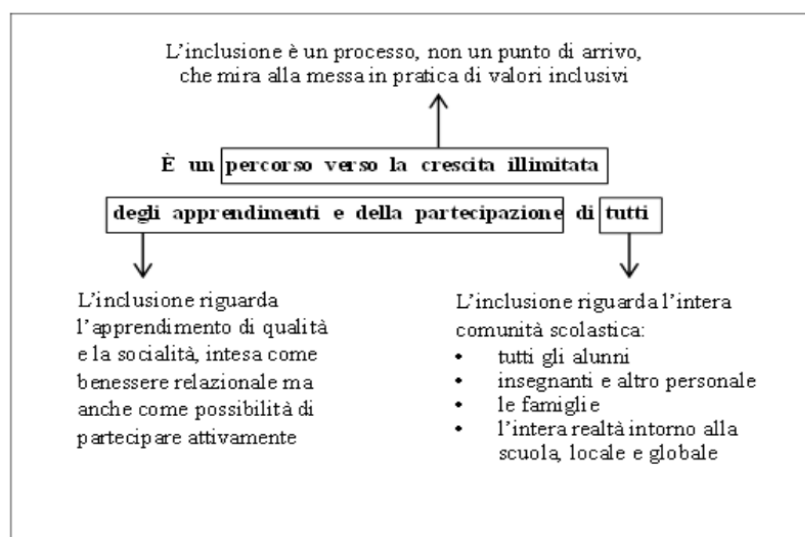
<sup>960</sup> Cfr. Ivi.

<sup>961</sup> Cfr. Ivi.

all'apprendimento che un determinato contesto scolastico pone di fronte agli studenti. Per questo "l'*Index* può aiutare a migliorare la didattica per la classe, nell'ottica di facilitare la partecipazione di ciascuno, mentre non è lo strumento adatto per individuare metodologie e materiali specifici per rispondere ai bisogni individuali di singoli alunni"<sup>962</sup>. Per comprendere meglio questa distinzione ci può aiutare S. D'Alessio che mette ben in luce la differenza tra una focalizzazione dell'attenzione sull'individuo rispetto ad una sul contesto con l'esempio di come si possa ritenere responsabile uno studente che non sia stato in grado di terminare gli studi oppure come si possa ritenere inadeguato il processo di apprendimento proposto dalla scuola a quello stesso studente, a dimostrazione della profonda differenza che intercorre da una visione medico-individuale a una di natura sociale<sup>963</sup>.

H. Demo propone una sintesi dell'idea di inclusione dell'*Index* attraverso uno schema che viene riproposto in Figura 18, a cui giunge attraverso la riflessione sui 14 punti presentati dall'*Index* in una tabella di sintesi dal titolo 'In educazione l'inclusione comporta...'<sup>964</sup>.

Figura 18 - Sintesi dell'idea di inclusione dell'*Index*<sup>965</sup>



<sup>962</sup> Ivi, p. 14.

<sup>963</sup> Cfr. S. D'Alessio, *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, cit.

<sup>964</sup> Reperibile in questo lavoro alla Tabella 31.

<sup>965</sup> H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, cit., p. 18.

Esplicitando quanto riportato nello schema di sintesi emergono alcune caratteristiche dell'idea di inclusione dell'*Index*:

1. emerge da più affermazioni come l'inclusione scolastica non riguardi solo la dimensione della socialità né solo quella dell'apprendimento: entrambe sono ugualmente importanti. [...]
2. i protagonisti dell'inclusione [...] sono tutti gli alunni. In nessun punto, infatti, viene identificata una qualche categoria di alunni come principale ricevente delle azioni di inclusione. [...]
3. una visione allargata delle persone che l'inclusione coinvolge: non solo gli alunni, ma anche gli insegnanti e tutto il personale e, infine, le famiglie. [...]
4. l'inclusione scolastica proposta dall'*Index* è un aspetto dell'inclusione nella società. Proprio in questo senso, quindi, la scuola è aperta, in contatto con altre scuole ma anche con altri enti sul territorio. [...]
5. la definizione dello stato dell'inclusione non come punto di arrivo ma come processo. [...] <sup>966</sup>

Nel tentativo di comprendere a quale idea di inclusione l'*Index* faccia riferimento vengono individuati da H. Demo alcuni limiti relativi alla sua effettiva percorribilità in relazione a due elementi differenti: il primo riguarda il fatto che si ritiene essere maggiormente percorribile la progettazione di “soluzioni per rimuovere singole barriere che singole persone incontrano”<sup>967</sup>; il secondo si riferisce alla concreta possibilità di rimuovere tutte le barriere e tutti gli ostacoli. Nonostante ciò l'autrice ritiene che “l'idea di una scuola, come quella di un mondo, senza barriere e ostacoli sia una potente fonte di ispirazione, capace di indicare la direzione per diverse azioni di cambiamento”<sup>968</sup>.

Così come uno strumento non è neutro, non lo sono tanto meno i pensieri e le riflessioni e per comprendere cosa sottenda i limiti appena individuati è necessario recuperare, almeno in parte, alcune critiche mosse al modello sociale forte da T. Shakespeare. L'autore ritiene che il modello sociale forte proponga posizioni radicali alla stessa stregua del modello medico-individuale, infatti, il modello medico-individuale è incentrato completamente sull'individuo e sui suoi deficit, mentre il modello sociale forte è completamente rivolto al contesto, unico responsabile della disabilitazione dell'individuo. Altro elemento da recuperare dal pensiero di T. Shakespeare è quello della reale percorribilità di alcuni percorsi indicati dal modello

---

<sup>966</sup> Ivi, pp. 14-17.

<sup>967</sup> Ivi, p. 25

<sup>968</sup> *Ibidem*.



sociale forte che vedono la possibilità di rimuovere la disabilitazione attraverso la costruzione di un contesto e di una società inclusivi<sup>969</sup>.

Il pensiero dell'autore, come abbiamo visto in apertura di questo lavoro, si colloca anch'esso all'interno dei *Disability Studies* ma si riferisce al *Relational Model*<sup>970</sup> che ritiene, sinteticamente, che la disabilità nasca dalla relazione tra il contesto e la persona con i suoi *deficit*. Questa corrente di pensiero situa l'idea di inclusione in spazi adiacenti all'approccio bio-psico-sociale e all'idea di 'accomodamento ragionevole'. Quest'ultimo approccio ricorre ad azioni di classificazione delle persone e, oltre alla rimozione o abbattimento delle barriere e ostacoli, e non al loro superamento, prevede anche l'individuazione di facilitatori che siano attivati, *ad personam* e se ritenuto necessario in relazione alla collocazione dell'individuo all'interno della classificazione.

Uno dei pregi dell'*Index*, come sostiene F. Dovigo, è il fatto che questo “offre una serie di strumenti per liberare il discorso pedagogico dalla subalternità nei confronti di quello psicomédico (soprattutto se ammantato di buone intenzioni)”<sup>971</sup>. In particolare, dall'autore viene preso a riferimento il linguaggio e l'idea che “per promuovere l'inclusione è dunque indispensabile cambiare altresì linguaggio, sostituendo un consolidato apparato terminologico che favorisce l'esclusione con un nuovo vocabolario che ci consenta di realizzare una scuola realmente inclusiva”<sup>972</sup>.

La seconda questione riguarda quella che H. Demo ritiene essere la vera essenza dell'*Index*, ossia che “inclusione significa in primo luogo mettere in pratica valori inclusivi, rendendo azioni e valori coerenti”<sup>973</sup>.

Dalla sperimentazione dell'*Index* emerge che la discussione sui valori ci mette di fronte a questioni sensibili e che “nella scuola italiana la questione dei valori sia sentita come una questione ‘privata’ e per questo non necessariamente da condividere o addirittura da negoziare a scuola. Non raramente assume una connotazione politica, e

---

<sup>969</sup> Cfr. T. Shakespeare, *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, cit.

<sup>970</sup> Si veda il punto 1.2.3. di questo lavoro.

<sup>971</sup> F. Dovigo, *Prefazione all'edizione italiana*, in T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p. 16.

<sup>972</sup> Ivi, p. 17.

<sup>973</sup> H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, cit., p. 25.

quindi è ancor più avvertita come legata ad una scelta individuale<sup>974</sup> oppure religiosa e quindi di natura spirituale.

La complessità di poter discutere dei valori deriva anche dalle diverse procedure di reclutamento del personale: se infatti in altri paesi i dirigenti compiono, a vari livelli e con varie modalità, una scelta del personale in relazione ai loro curricula, in Italia il reclutamento si affida a graduatorie di tipo quantitativo e non qualitativo. Ragione per cui sarebbe invece utile stimolare una riflessione valoriale. “Non necessariamente si troverà un accordo fra tutti gli insegnanti sui valori di una cultura veramente inclusiva, ma vi sarà comunque l’occasione di esplicitare i diversi sistemi valoriali e così, in alcuni casi, di far emergere la base di alcuni conflitti interni alla scuola che si esplicitano magari su questioni legate a scelte organizzative e didattiche, ma che hanno invece la loro origine proprio da una differenza in fatto di riferimenti valoriali”<sup>975</sup>.

“La centralità assegnata ai valori è particolarmente utile per la scuola di oggi, che rischia di burocratizzarsi anche nella realizzazione di strategie inclusive e offre uno spunto prezioso per caricare di significato processi e pratiche a rischio di una ‘vuota’ formalizzazione”<sup>976</sup>. Questo ci richiama quanto espresso da S. D’Alessio rispetto ad alcuni studi della pedagogia italiana che, secondo l’autrice, si sono concentrati sulle conseguenze positive che la presenza degli alunni con disabilità produce sui compagni di classe e su loro stessi; sulla creazione di strumenti in grado di valutare l’effettiva applicazione delle norme in materia di integrazione scolastica; su metodologie efficaci per la gestione delle differenze nelle classi; sulle percezioni delle famiglie e degli insegnanti e, solo recentemente, sulla politica dell’integrazione scolastica e la sua interpretazione e attuazione. A tale proposito afferma: “È, a mio avviso, ancora assente una presa di posizione critica capace di mettere in discussione quelle che sono le posizioni epistemologiche che informano la politica dell’integrazione”<sup>977</sup>.

---

<sup>974</sup> H. Demo, *Il lavoro con l’Index: pratica e riflessione*, in E. Brugger-Paggi et al., *L’Index per l’inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell’eterogeneità*, Franco Angeli, Milano, 2013, pp. 91-169, p. 103.

<sup>975</sup> Ivi, p. 105.

<sup>976</sup> H. Demo, *Valutare l’inclusione*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento, 2016, pp. 141-157, p. 151.

<sup>977</sup> S. D’Alessio, *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit., p. 111.

Non si deve però dimenticare che “è solo attraverso una chiara esplicitazione dei valori che si può pensare di lavorare ad un miglioramento della scuola perché proprio questi indicano la direzione verso cui tendere”<sup>978</sup>.

Alcune esperienze di sperimentazione dell'*Index* fanno emergere che il clima inclusivo della scuola è sicuramente un concetto “inafferrabile e difficile da determinare”<sup>979</sup> ma che l’uso dell'*Index* può favorire l’emersione delle dimensioni valoriali e delle culture inclusive che abitano una scuola, soprattutto attraverso le domande aperte presenti all’interno dei questionari *Index*<sup>980</sup>.

Come sinteticamente espresso da F. Dovigo “la funzione dei valori è dunque duplice: da un lato sono il modo in cui diciamo ‘questa è la cosa giusta da fare’, permettendoci così di definire un orizzonte e una destinazione per la progettazione inclusiva, dall’altro, ci aiutano a costruire uno sfondo comune che consente di mediare i potenziali conflitti che possono insorgere dal confronto tra le diverse aspirazioni e punti di vista di chi partecipa alla realizzazione del percorso inclusivo”<sup>981</sup>.

La terza questione riguarda la presenza nella nuova edizione dell'*Index* della proposta di una forte caratterizzazione sullo sviluppo inclusivo del curriculum scolastico.

Sono stati individuati “alcuni nuclei tematici interdisciplinari che possono contribuire a costruire competenze chiave per una società inclusiva. Si tratta di tematiche come acqua, cibo, salute e mobilità, che si prestano a essere affrontate nella loro complessità con linguaggi e strumenti di discipline diverse e nell’ottica di radicamento nell’autenticità della vita e del mondo vicino e lontano. [...] Le azioni e gli strumenti sono veramente inclusivi solo se realizzati in coerenza con valori inclusivi”<sup>982</sup>.

La sensazione è che le precedenti edizioni si concentrassero esclusivamente sul come la scuola potesse favorire la costruzione di culture e politiche inclusive che poi si sviluppavano in pratiche inclusive mentre, con l’introduzione della sezione dedicata al

---

<sup>978</sup> P. Damiani, H. Demo, *Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV, 1, 2016, pp. 83-101, p.96.

<sup>979</sup> G. Augello, *Culture inclusive, processi organizzativi e innovazione didattica tra utopia e realtà*, in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento, 2017, pp. 169-178, p. 171.

<sup>980</sup> Le tre cose che mi piacciono e le tre cose che non mi piacciono della scuola.

<sup>981</sup> F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, cit., p. 121.

<sup>982</sup> H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2017, p. 17.

curricolo, si giunga a toccare anche cosa sia importante che gli alunni apprendano per una scuola e una società inclusiva<sup>983</sup>.

Anche F. Dovigo rileva questa mancanza nelle edizioni precedenti, ma evidenzia anche che “questa lacuna ha peraltro delle motivazioni abbastanza precise; fino a tempi recenti in Inghilterra (come del resto in Italia) gli argomenti oggetto delle materie venivano definiti a monte attraverso programmi ministeriali che lasciavano ai docenti ampio spazio rispetto alle modalità di insegnamento, mentre sui contenuti i margini di manovra erano fortemente ridotti. La recente sostituzione, almeno in Italia, dei programmi con indicazioni più flessibili rispetto alle specifiche tematiche da affrontare, ha aperto nuovi e importanti spazi in tal senso”<sup>984</sup>. È dall’applicazione dell’*index* che emerge che la modifica del curricolo in ottica inclusiva sia uno degli obiettivi più difficili da acquisire<sup>985</sup> e richiede un certo grado di maturità da parte delle scuole<sup>986</sup>.

La quarta questione è relativa alla struttura dei materiali e il loro utilizzo, con particolare riferimento al particolare processo di autovalutazione e automiglioramento messo a punto dall’*Index*.

Il processo di autovalutazione e automiglioramento proposto può essere ricondotto a un percorso di ricerca-azione partecipata<sup>987</sup> “che prevede una prima fase in cui il contesto riflette su di sé, analizzando un certo problema oppure riconoscendo elementi positivi e negativi, una seconda fase poi in cui si progettano possibili cambiamenti e li si realizzano e, infine, una terza fase in cui si verifica l’efficacia dei cambiamenti”<sup>988</sup>.

---

<sup>983</sup> Cfr. H. Demo, *Valutare l’inclusione*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, cit.

<sup>984</sup> F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l’inclusione. Guida all’Index*, cit., p. 121.

<sup>985</sup> Cfr. F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l’inclusione. Guida all’Index*, cit.; H. Demo, *Applicare l’Index per l’inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, cit.

<sup>986</sup> Cfr. F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l’inclusione. Guida all’Index*, cit.

<sup>987</sup> Cfr. H. Demo, *L’index per l’inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/2013*, Erickson, Trento, 2013, pp. 194-219; H. Demo, *Applicare l’Index per l’inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2017; H. Demo, *Valutare l’inclusione*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, cit.; H. Demo, *Il lavoro con l’Index: pratica e riflessione*, in E. Brugger-Paggi et al., *L’Index per l’inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell’eterogeneità*, cit.

<sup>988</sup> H. Demo, *Il lavoro con l’Index: pratica e riflessione*, in E. Brugger-Paggi et al., *L’Index per l’inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell’eterogeneità*, cit., p. 101.

Le modalità di gestire il processo di autovalutazione e automiglioramento proposte dall'*Index* fungono da protezione rispetto al pericolo di rendere questi processi un susseguirsi di azione burocratiche, nelle quali spesso si disperdono i dati qualitativi delle azioni effettuate. A tale proposito H. Demo ritiene che l'*Index* sia “un interessante riferimento per raccogliere e sistematizzare in una progettazione unitaria diverse misure per l'inclusione e riflettere sulla loro significatività per un'idea di scuola che il più possibile si impegni ad essere di e per tutti. Inoltre, [...] esso promuove anche un modo di gestire i processi di autovalutazione e automiglioramento inclusivo nelle metodologie che, quindi, attraverso il proprio *modus operandi*, promuovono una cultura partecipata e condivisa dell'inclusione”<sup>989</sup> e dei processi autovalutativi.

La partecipazione globale dell'intera istituzione scolastica e di tutti quelli che hanno a che fare con essa, se da un lato rappresenta un vantaggio che si muove in maniera coerente rispetto ai valori espressi, dall'altro può diventare un limite, in quanto “l'*Index* prevede una forte partecipazione ed è difficile riuscire a costruire questo clima di coinvolgimento se non vi è un gruppo di insegnanti interessati”<sup>990</sup>. Inoltre, l'uso dell'*Index* prevede il coinvolgimento di tutte le componenti che hanno a che fare con la scuola, modalità che non è certo abituale se si considera che “in molte scuole si cristallizza una dinamica per cui i gruppi di lavoro di insegnanti sono costituiti spesso sempre dalle stesse persone. Questo comporta una forte omogeneità di punti di vista all'interno dei gruppi”<sup>991</sup> per cui sarebbe importante che il gruppo di progetto si aprisse almeno a tutte quelle figure che operano nella scuola, lasciando ad un secondo momento il coinvolgimento di alunni e famiglie<sup>992</sup>. Questi elementi ci fanno immediatamente comprendere che il lavoro con l'*Index* non può essere frutto di un'imposizione, tantomeno se proveniente dalla normativa<sup>993</sup>.

---

<sup>989</sup> H. Demo, *Valutare l'inclusione*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, cit., p. 150.

<sup>990</sup> H. Demo, *Il lavoro con l'Index: pratica e riflessione*, in E. Brugger-Paggi et al., *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, cit., p. 93.

<sup>991</sup> Ivi, p. 97.

<sup>992</sup> Cfr. Ivi.

<sup>993</sup> H. Demo, *L'index per l'inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/2013*, cit.

Proprio per la pervasività del processo proposto sarebbe impensabile poter utilizzare questo strumento senza “l’appoggio non solo formale del dirigente”<sup>994</sup> il cui contributo è sia cruciale che delicato. Infatti, “il sostegno forte del dirigente è una condizione necessaria alla riuscita del progetto, ma allo stesso tempo un accentramento della progettualità e della decisionalità attorno a quest’unica figura può determinare il fallimento”<sup>995</sup>. Il dirigente dovrà assumere posizioni ferme in sostegno all’adozione del processo *Index* ma dovrà essere consapevole e dimostrare che la sua posizione vale per un solo individuo, come quella di chiunque altro all’interno del gruppo di progetto. Un ulteriore suo supporto indispensabile riguarda il coinvolgimento di tutti quegli enti esterni alla scuola ma che operano direttamente o indirettamente all’interno di essa e la comunicazione e valorizzazione, sia interna sia esterna alla scuola, dei risultati che di volta in volta si otterranno. Per agevolare il difficile compito del dirigente scolastico potrà essere un ottimo supporto la scelta di affidarsi ad un ‘amico critico’ in modo che durante la conduzione del progetto di sviluppo inclusivo della scuola, la figura del dirigente resti sullo sfondo a supporto e contributo delle singole decisioni e azioni ma non di gestione diretta delle stesse<sup>996</sup>.

La questione della dirigenza scolastica acquisisce anche un altro valore in prospettiva critica, infatti, non possiamo scordare che la figura dirigenziale nel contesto italiano gode di un diverso grado di autonomia rispetto al contesto inglese e che la struttura organizzativa non prevede un vero e proprio riconoscimento delle figure di sistema che compongono l’*équipe* direttiva, per cui appare ancora più stringente la necessità che l’intraprendere un percorso di sviluppo inclusivo della scuola derivi da un’esigenza condivisa e si attui a seguito di un processo decisionale ampiamente partecipativo<sup>997</sup>.

Non sarà facile trovare la figura del cosiddetto ‘amico critico’ che dovrebbe possedere competenze metodologiche nei processi di autovalutazione e automiglioramento, nella facilitazione di processi decisionali partecipativi di gruppo,

---

<sup>994</sup> H. Demo, *Il lavoro con l’Index: pratica e riflessione*, in E. Brugger-Paggi *et al.*, *L’Index per l’inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell’eterogeneità*, cit., p. 95.

<sup>995</sup> H. Demo, *Valutare l’inclusione*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, cit., p. 155.

<sup>996</sup> Cfr. Ivi.

<sup>997</sup> Cfr. F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l’inclusione. Guida all’Index*, cit.

nell'uso dell'*Index*, nella gestione dei gruppi e che dovrebbe conoscere bene le riflessioni legate alle questioni dell'inclusione scolastica<sup>998</sup>. All'interno dell'istituzione scolastica la figura dell'«amico critico» inevitabilmente funge da formatore sull'idea di inclusione che propone l'*Index* per tutte le componenti e individui coinvolti e sulle questioni metodologiche per il gruppo di progetto<sup>999</sup>.

Le funzioni dell'«amico critico» riguardano l'accompagnamento della scuola sostenendola nei processi di autovalutazione e automiglioramento, sapendo offrire quello sguardo esterno, non valutativo, capace di offrire un altro punto di vista non essendo coinvolto nelle dinamiche interne alla scuola<sup>1000</sup>.

L'ultima questione riguarda la sua applicabilità nel contesto italiano: sebbene l'*Index* abbia avuto particolari riconoscimenti a livello sovranazionale, testimoniati dall'altissimo numero di lingue in cui è stato tradotto e dall'adozione dell'UNESCO come strumento per favorire lo sviluppo inclusivo delle scuole, in Italia esistono ancora delle perplessità e delle resistenze<sup>1001</sup> a considerarlo fruibile e funzionale anche nei nostri contesti scolastici, nonostante alcuni risultati positivi siano già emersi<sup>1002</sup>.

Va sicuramente rilevato che lo strumento nasce all'interno del sistema scolastico inglese che ha solo di recente iniziato a riflettere sul proprio modello di educazione inclusiva caratterizzato da strutture segreganti separate, a differenza di quanto sia accaduto in Italia che ha da tempo optato per il modello della piena inclusione<sup>1003</sup>. La

---

<sup>998</sup> Cfr. H. Demo, *Il lavoro con l'Index: pratica e riflessione*, in E. Brugger-Paggi *et al.*, *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, cit.; H. Demo, *L'index per l'inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/2013*, cit.

<sup>999</sup> Cfr. H. Demo, *Il lavoro con l'Index: pratica e riflessione*, in E. Brugger-Paggi *et al.*, *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, cit.

<sup>1000</sup> Cfr. M. Schratz *et al.*, *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento, 2003.

<sup>1001</sup> Cfr. L. Cottini *et al.* Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@ re*, 16, 2, 2016, pp. 65-87; E. Brugger-Paggi *et al.*, *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, cit.

<sup>1002</sup> Per un approfondimento dei risultati ottenuti dall'uso dell'*Index* in Italia si rimanda alle esperienze riportate in G. Augello, *Culture inclusive, processi organizzativi e innovazione didattica tra utopia e realtà*, in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, cit.; E. Brugger-Paggi *et al.*, *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, cit.; H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, cit.; F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, cit.

<sup>1003</sup> Cfr. F. Dovigo, *Fare differenze*, cit.; F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare*

lettura dell'*Index* può “risultare per alcuni versi spiazzante sia per il punto di partenza adottato sia per i suggerimenti che fornisce [...]. In realtà, se non partiamo dall'idea di una traducibilità diretta dell'Indice dal contesto inglese a quello italiano, ma lo utilizziamo piuttosto come un documento che può fornire utili indicazioni per tracciare una ‘via locale’ all'inclusione, tale spiazzamento può avere un effetto benefico, soprattutto per il modo in cui aiuta a rimettere in gioco alcuni presupposti sulla scuola e sulla sua organizzazione educativa che tendiamo a dare per scontati”<sup>1004</sup>.

Nel contesto scolastico spagnolo, che è sicuramente differente da quello italiano ma che non può neppure essere equiparato a quello inglese in quanto la riflessione sulla piena inclusione ha punti di avanzamento sicuramente più significativi, l'*Index* viene considerato come uno strumento integrale che offre alle scuole sostegno e guida nel processo di autovalutazione, di progettazione e implementazione delle future pratiche educative a partire dalle risorse e dalle opinioni dell'*équipe* direttiva, dei docenti, degli alunni e delle loro famiglie, così come dei membri della comunità entro cui è immersa la scuola. È un quadro di riferimento il cui valore risiede nel suo potenziale di promuovere la riflessione e lo sviluppo di pratiche che promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti<sup>1005</sup>.

Alcune perplessità derivano dalla struttura e dai materiali ritenuti troppo complessi<sup>1006</sup> nonostante, come abbiamo più volte sottolineato, gli stessi T. Booth e M. Ainscow sostengano che non ci sia un unico modo di utilizzare l'*Index* e che le uniche cose importanti siano iniziare e avere chiara l'ottica inclusiva verso cui dirigersi; dove, come e quando per loro non hanno nessuna importanza<sup>1007</sup>.

---

*l'inclusione. Guida all'Index*, cit.

<sup>1004</sup> Ivi, p. 111.

<sup>1005</sup> M. Ortega Gutiérrez; M. V. Cilleros Martín, C. Río Jenaro, *El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación*, in «Revista de Educación Inclusiva», 7, 3, 2017, pp. 186-201; D. Duran, et al., *Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español*, in «REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación», 3, 1, 2005, pp. 464-467.

<sup>1006</sup> Cfr. L. Cottini et al., *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*, in «Form@re», 16, 2, 2016, pp. 65-87.

<sup>1007</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.



Inoltre, nelle esperienze di sperimentazione dello strumento, questa perplessità relativamente alla complessità dell'*Index* si affievolisce molto oppure non viene neppure presa in considerazione<sup>1008</sup>.

Dalle esperienze, oltre a poter considerare i dati emersi, è importante rilevare come, per esempio, la tempistica di un primo intero ciclo dell'*Index* abbia richiesto due anni scolastici e che solo dopo la sua messa a regime sia stato sufficiente un anno per ripercorrere il percorso; questione da non sottovalutare<sup>1009</sup>.

Per questa ragione, a seguito dell'esperienza italiana condotta da F. Dovigo è emersa la necessità di integrare il ciclo di progettazione inclusiva, composto in origine da 5 fasi, andando a specificare in modo più puntuale la successione di alcune sotto-fasi (Figura 19).

Oltre ad aver rivisto le fasi di sviluppo inclusivo della scuola, sono stati individuati dei criteri per determinare le priorità nelle azioni, queste si riferiscono a:

- urgenza, quanto siano impellenti le esigenze che le singole azioni andrebbero a soddisfare;
- fattibilità, quanto siano effettivamente realizzabili le singole azioni in relazione ai tempi stabiliti e le risorse a disposizione;
- impatto, quanto le singole azioni possano incidere in termini di cambiamento inclusivo nella scuola<sup>1010</sup>.

La conclusione di questa riflessione critica è lasciata ai pensieri W. Fornasa, un esponente dei *Disability Studies Italy*, corrente a cui va riconosciuto il primato di aver tradotto in lingua italiana, anche se parzialmente, la prima edizione dell'*Index*.

---

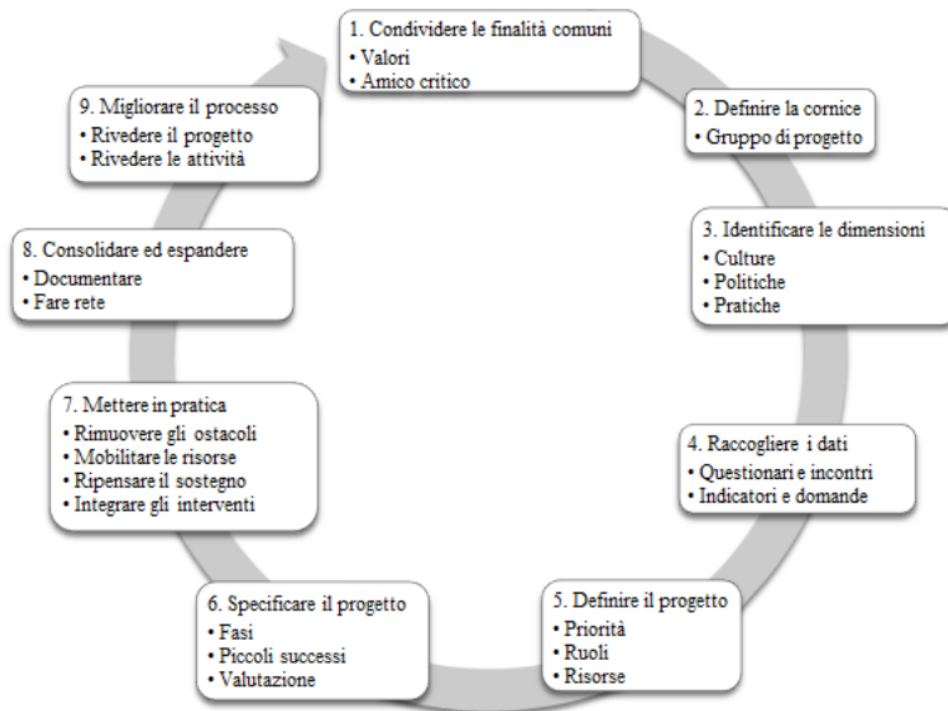
<sup>1008</sup> Per un approfondimento dei risultati ottenuti dall'uso dell'*Index* in Italia si rimanda alle esperienze riportate da G. Augello, *Culture inclusive, processi organizzativi e innovazione didattica tra utopia e realtà*, in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, cit.; E. Brugger-Paggi et al., *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, cit.; H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, cit.; F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, cit.

<sup>1009</sup> E. Brugger-Paggi et al., *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, cit.; H. Demo, *L'index per l'inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/2013*, cit.

<sup>1010</sup> Cfr. F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, cit.

L'*Index* esprime un'epistemologia propria, fortemente ancorata all'idea di differenze, e quindi discordante rispetto alla tradizione filosofica analitica occidentale che vede l'epistemologia come incentrata sulla fondazione della conoscenza certa, ovvero della non-differenza. [...] Inoltre, l'*Index* con la sua costruzione formale aperta, interrogante, plastica, partecipativa e soprattutto 'co-evolutiva', aiuta gli operatori e le scuole a recuperare sensibilità verso il rapporto di interdipendenza concettuale, metodologica e applicativa esistente fra differenza, diversità, in-differenza e non differenza: come dire l'apprendere (processo non misurabile ma descrivibile) non è la stessa cosa che l'apprendimento (il risultato misurabile). [...] Chi affronta l'*Index* non può ignorare la struttura di complessità, l'attenzione co-evolutiva, la centratura organizzativa, la processualità, l'attenzione alla specificità dei contesti locali e alle loro qualità presenti e le pratiche viabili (non solo buone, ovvero trasferibili e ripetibili in sé ovunque), ma deve accoglierne la sfida a cambiare rappresentazioni, preconcetti, prospettive culturali e, soprattutto, modalità di progetto e azione<sup>1011</sup>.

Figura 19 - Il ciclo di progettazione inclusiva<sup>1012</sup>



<sup>1011</sup> W. Fornasa, *Cosa indicano gli indicatori (e perché)?*, in R. Medeghini, et al., *L'inclusione scolastica. Processi strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Brescia, 2009, pp. 69-77, p. 72-73.

<sup>1012</sup> F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, cit., p. 132.



## 5 Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative che rendono un'istituzione scolastica inclusiva: la ricerca sul campo

### 5.1 Aspetti metodologici

La complessità dell'agire educativo e l'approccio pedagogico rendono la ricerca, soprattutto nel campo dell'educazione inclusiva, particolarmente delicata e strettamente correlata alle variabili contestuali in cui si realizza<sup>1013</sup>. Ciò non significa che debba essere priva di scientificità e che non debba muoversi su molteplici direttrici, tutt'altro, necessita di un elevato grado di rigore sia che si tratti di una ricerca teoretica, storica oppure empirica<sup>1014</sup>. Se è vero che “le leggi scientifiche hanno un carattere ipotetico probabilistico”<sup>1015</sup>, è vero anche che, in ambito educativo, è possibile verificare relazioni che hanno lo stesso tipo di carattere<sup>1016</sup>. Così la scientificità risiede non tanto negli oggetti della ricerca ma nei processi messi in atto per indagare una realtà così complessa come quella educativa.

Perché si fa ricerca in educazione? “L'attività di ricerca mira a far luce su una data situazione educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità (ricerca idiografica), oppure di astrarre da quella situazione leggi e regole di portata più generale, applicabili anche a contesti e situazioni diverse da quella in cui sono state prodotte (ricerca nomotetica)”<sup>1017</sup>. Si fa ricerca per la “volontà di comprendere i fenomeni educativi al fine di assumere decisioni educative che abbiano, in senso lato, maggiori probabilità di essere efficaci”<sup>1018</sup>. R. Trincherò e P. Lucisano ci forniscono una risposta funzionalmente esaustiva alla domanda posta. Seguendo il loro pensiero, infatti, la ricerca in educazione è utile, forse indispensabile, per compiere

---

<sup>1013</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

<sup>1014</sup> Cfr. Ivi.

<sup>1015</sup> P. Lucisano, A. Salerno, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., p.32.

<sup>1016</sup> Ivi.

<sup>1017</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 21.

<sup>1018</sup> P. Lucisano, A. Salerno, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit. p.18.

scelte che abbiano un qualche fondamento di validità, basate quindi su una comprensione rigorosa di un certo fenomeno. L'approccio adottato non potrà che essere una scelta in relazione al fenomeno educativo che si vuole indagare. Essendo "la realtà del problema e delle soluzioni possibili a funzionare da criterio per la scelta degli approcci"<sup>1019</sup>, si ritiene opportuno operare con una molteplicità di approcci, sempre però riconducibili a criteri di scientificità. Non a caso l'attuale dibattito in relazione a queste tematiche parla di un vero e proprio approccio misto o del cosiddetto approccio eclettico che legittima l'uso di qualunque combinazione metodologica, sempre che siano rispettati i criteri di scientificità e che si ottengano risultati significativi<sup>1020</sup>.

È innegabile che, semplicemente nel tentativo di fornire una motivazione per la quale sia indispensabile fare ricerca in ambito educativo, sia emersa la necessità di affrontare alcune questioni di natura paradigmatica ovvero di quell'"organigramma concettuale più complesso costituito da presupposizioni di tipo ontologico, gnoseologico, epistemologico, etico e politico"<sup>1021</sup>.

I presupposti ontologici si riferiscono alla natura della realtà esplorata mentre quelli gnoseologici si interrogano su che cosa consista la conoscenza<sup>1022</sup>. Questi presupposti sono riscontrabili nelle credenze del ricercatore che potrà ritenere la realtà come un dato di fatto che esiste come condizione oggettiva o oggettivabile, separata quindi dall'osservatore che la indaga oppure come risultato della percezione che si ha di essa in prospettiva ecologica<sup>1023</sup>. Queste due visioni sfociano in singoli filoni per cui avremo il filone "realista ingenuo"<sup>1024</sup> del ricercatore che ritiene che la realtà sia indagabile in modo deterministico, il filone "realista critico"<sup>1025</sup> del ricercatore che considera la conoscenza della realtà imperfetta e probabilistica e il filone ecologico del ricercatore che ritenga la conoscenza della realtà come il frutto della nostra percezione e

---

<sup>1019</sup> Ivi, p. 78

<sup>1020</sup> Cfr. M. Pellerrey, *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 4 (7), 2011, pp. 107-111.

<sup>1021</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 20-21.

<sup>1022</sup> Cfr. Ivi.

<sup>1023</sup> Cfr. R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit.; Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, op cit.

<sup>1024</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit. p. 26.

<sup>1025</sup> *Ibidem*.

immagine mentale creata sull'interpretazione dei fatti<sup>1026</sup>. Quest'ultimo filone è ulteriormente articolato in orientamenti: fenomenologici, critici e partecipativi.

I presupposti epistemologici ricercano le vie per giungere alla conoscenza<sup>1027</sup> e sono strettamente correlati con le credenze ontologiche e gnoseologiche del ricercatore. Per il realista ingenuo i risultati della ricerca non potranno che essere veri, in quanto realtà e ricercatore sono entità indipendenti, il realista critico non ricercherà invece verità deterministiche ma “tendenze e regolarità nei fenomeni osservati che possano far intuire l'esistenza di determinate disposizioni strutturali che governano quella realtà. [...] Il contesto spaziale, temporale e culturale in cui la ricerca viene condotta è importante, dato che le medesime regolarità tendenziali, operando in contesti differenti, potrebbero dare manifestazioni differenti o non darne affatto”<sup>1028</sup>. Per il ricercatore che segue presupposti ecologici, che assume uno sguardo relativista, la realtà potrà essere solo interpretata per ricercare i significati che i soggetti attribuiscono ai fenomeni che si vanno ad indagare<sup>1029</sup>. In particolare, l'orientamento fenomenologico porterà il ricercatore ad adottare un approccio trascendentale eidetico, ovvero non rivolgerà lo sguardo alla genesi dei fenomeni ma solo all'effetto direttamente osservabile e descrivibile di questi, oppure ermeneutico che porterà il ricercatore a spostare l'attenzione dalla descrizione del fenomeno alla ricerca del significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti nella ricerca<sup>1030</sup>. L'orientamento ecologico con approccio critico porterà il ricercatore a problematizzare la realtà indagata sviluppando una consapevolezza critica delle condizioni sociali e culturali che influiscono sui fenomeni, al fine di disvelare le forme di potere soggioganti riscontrabili anche nei contesti educativi in prospettiva trasformativa, promuovendo cioè strategie emancipative di miglioramento<sup>1031</sup>. Infine, l'orientamento ecologico con approccio partecipativo presuppone che la ricerca si sviluppi attraverso la collaborazione tra ricercatore e persone coinvolte nella ricerca che acquisiranno, insieme, tecniche e saperi<sup>1032</sup>.

---

<sup>1026</sup> Cfr. Ivi.

<sup>1027</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit.

<sup>1028</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit. pp. 26-27.

<sup>1029</sup> Cfr. Ivi.

<sup>1030</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit.

<sup>1031</sup> Cfr. Ivi.

<sup>1032</sup> Cfr. Ivi.

I presupposti etici e politici pongono al ricercatore questioni di natura assiologica in merito alla sua responsabilità e a quali siano le ricerche che sia lecito e opportuno condurre<sup>1033</sup>. Non si può prescindere dalla questione valoriale soprattutto nel nostro ambito di interesse, per cui il ricercatore non potrà trascurare il fatto che l'agire educativo e l'approccio pedagogico hanno come attori delle persone "il cui accrescimento ed emancipazione personale costituiscono sempre i fini prioritari"<sup>1034</sup>.

A questi presupposti segue un'ultima questione di carattere generale, quella metodologica intesa come riflessione sul metodo e sulle tecniche, ovvero quell'insieme di processi e strutture codificate e rese disponibili anche per la ricerca in ambito educativo, che il ricercatore adotterà in relazione ai propri presupposti. Molti sono infatti gli studiosi che si occupano della questione metodologica nella ricerca educativa<sup>1035</sup> e tutti concordano nell'individuare una struttura guida che può essere ricondotta ad una serie di fasi che danno luogo ad un modello ricorsivo e circolare<sup>1036</sup>:

- scelta del problema e definizione delle ipotesi o degli obiettivi;
- formulazione del disegno della ricerca;
- scelta, costruzione e messa a punto degli strumenti;
- raccolta dei dati;
- codifica e analisi dei dati;
- interpretazione e comunicazione dei risultati.

P. Lucisano, infine, pone l'accento sulle questioni di macro-contesto, come il contesto istituzionale e normativo, gli indirizzi politici sovradimensionati rispetto ai contesti, le risorse cui può attingere la specifica ricerca e il tempo a disposizione.

Conoscere il contesto istituzionale e normativo consente al ricercatore di individuare i livelli di responsabilità da indagare e "per avere chiaro quali relazioni abbiano le soluzioni ai problemi che intende affrontare"<sup>1037</sup>.

---

<sup>1033</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit.

<sup>1034</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit. p. 26.

<sup>1035</sup> Verranno citati solo alcuni studiosi i cui contributi risultano maggiormente rappresentativi della metodologia della ricerca in ambito pedagogico e educativo. Tra questi Luigina Mortari, Susanna Mantovani, Benedetto Vertecchi, Gaetano Domenici, Pietro Lucisano, Roberto Trincherò, Davide Capperucci e Fabio Dovigo.

<sup>1036</sup> Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

<sup>1037</sup> P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., p. 78.

Comprendere gli indirizzi politici consente di individuare gli obiettivi impliciti che sottendono alcune decisioni veicolate dall'impianto normativo, rappresentando di fatto elementi di vincolo o di opportunità per il ricercatore che dovrà avere la consapevolezza di essere anch'esso parte di questo sistema. "Pensare che si possa non essere condizionati da questi indirizzi è altrettanto ingenuo e può dar luogo a estremismi di adesione o di critica pregiudiziale che farebbero perdere al ricercatore il senso della realtà"<sup>1038</sup>. In relazione a questa delicata questione, Lucisano consegna la responsabilità alla comunità scientifica di vigilare e di garantire che gli indirizzi politici non influiscano sugli spazi per la ricerca libera di base.

Le ultime due tematiche affrontate, quella delle risorse e quella dei tempi, pongono vincoli con i quali il ricercatore deve confrontarsi fin dal disegnare la propria ricerca che dovrà rispondere a principi di fattibilità. Detto questo però non si può non riflettere sul fatto che la questione delle risorse "ci costringe a confrontarci con i meccanismi di finanziamento e con i poteri che determinano i flussi di risorse ai vari settori di indagine"<sup>1039</sup>. Si pensi che, l'indicatore che esprime la percentuale di investimenti in ricerca e sviluppo rapportata al PIL (Prodotto Interno Lordo), è uno degli indicatori strutturali fondamentali della strategia Europa 2020. L'obiettivo che l'Unione europea si è posta per il 2020 è di investire in ricerca e sviluppo il 3% del proprio PIL, chiedendo all'Italia di contribuire al raggiungimento di tale *target* con un investimento pari al 1,53% in virtù del fatto che, dagli ultimi dati di EUROSTAT del 2015, l'Italia destina solo l'1,33% del proprio PIL in ricerca e sviluppo, a fronte della media europea del 2,03% e in presenza di paesi che hanno già raggiunto e superato l'obiettivo medio europeo, come Austria, Danimarca e Svezia che attestano il proprio investimento in ricerca e innovazione sopra il 3%<sup>1040</sup>.

Per formulare il disegno della ricerca dovranno essere considerati alcuni elementi come:

- i fattori, intesi come qualsiasi elemento che incida su un sistema o su un prodotto del sistema;

---

<sup>1038</sup> Ivi, p. 79.

<sup>1039</sup> Ivi, p. 80.

<sup>1040</sup> Fonte EUROSTAT, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>, cons. 29/05/2017.



- le variabili, ovvero qualsiasi entità che può assumere più valori detti anche modalità assunte dalla variabile;
- le tecniche o la procedura riferita a quell'insieme di passi logici ben definiti, utili per ottenere un risultato dato delle premesse;
- gli strumenti, oggetto fisico o virtuale, utilizzato nell'ambito di una tecnica;
- il metodo, inteso come quell'insieme di tecniche e di principi che ne guidano l'applicazione;
- le strategie, ovvero l'insieme di tecniche e di principi che guidano l'applicazione, scelto in base all'obiettivo<sup>1041</sup>.

In questo quadro è opportuno richiamare l'attenzione sui disegni di ricerca noti come *mixed methods*. Per comprendere il processo di sviluppo di questo metodo di ricerca sarebbe necessario uno spazio maggiore di quello che sarà possibile utilizzare in questo contesto, per cui ci limiteremo a fornire una definizione sintetica del metodo e un quadro maggiormente dettagliato della descrizione delle classificazioni dei tipi di disegni.

I *mixed methods* si presentano “con l'auspicio di diventare la terza via nelle scienze sociali rispetto alla dicotomia quantità-qualità contemplando l'integrazione di diversi approcci e, con essi, diversi metodi di analisi, non come loro semplice somma ma in qualità di approccio integrato ed integrale alla realtà indagata”<sup>1042</sup> in considerazione della necessità di una loro sistemica integrazione come modalità funzionale ad indagare fenomeni complessi.

Molti sono gli autori che hanno codificato i diversi disegni di ricerca propri dei *mixed methods*<sup>1043</sup> e lungo è il processo che ha portato al riconoscimento di questo

---

<sup>1041</sup> Cfr. R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit.

<sup>1042</sup> E. Amaturò, G. Punziano, *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2016, p. 15.

<sup>1043</sup> Cfr. J.W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2007; J.W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2011; J.C. Greene, *Mixing Methods in Social Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco, 2007; J.C. Greene, V.J. Caracelli, W.F. Graham, *Towards a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs*, in «Education, Evaluation and Policy Analysis», II, 1989, pp. 255-274; R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in «Educational Research», 33, 7, 2004, pp. 14-26; D.L. Morgan, *Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods. Applications to Health Research*, in «Qualitative Health Research», 8, 3, 1998, pp. 362-376; J.M. Morse, *Approaches to Qualitative-*

approccio metodologico alla ricerca in campo socio-educativo. I diversi studi si sono concentrati sulla tipizzazione di questi disegni di ricerca al fine di mettere “ordine e semplificare fenomeni complessi a scopo conoscitivo, organizzativo e comunicativo”<sup>1044</sup>.

Procedendo in ordine cronologico la prima classificazione dei disegni di ricerca di tipo *mixed methods* è da attribuire al lavoro di J.C. Greene, V.J. Caracelli e W.F. Graham che, in relazione alla finalità generale dello studio, propongono una prima distinzione tipologica degli obiettivi della ricerca. La triangolazione, che risulta essere utile a confermare e trovare analogie e correlazioni tra risultati ottenuti con metodi diversi; la complementarità, con la quale i risultati ottenuti con un metodo vengono validati, descritti e chiariti attraverso l’uso di un altro metodo; lo sviluppo, che utilizza i risultati ottenuti con un metodo per implementare l’altro metodo; l’iniziazione, che riformula le domande di ricerca o i risultati ottenuti con un metodo attraverso i principi e i modelli dell’altro metodo; l’espansione, il cui obiettivo principale è quello di estendere l’ampiezza e le variabili indagate attraverso l’uso di metodi diversi<sup>1045</sup>.

Successivamente, sempre V.J. Caracelli e J.C. Greene introducono la dimensione della continuità dell’integrazione dei due diversi modelli di ricerca alla loro precedente tipizzazione, distinguendo tra disegni a componenti che mantengono separato l’uso dei due modelli e disegni integrati, in cui i due modelli si integrano tra loro in diverse fasi dello studio<sup>1046</sup>.

Uno degli studi più significativi, che ha dato poi origine alla tipizzazione oggi maggiormente riconosciuta ad opera dello stesso autore, è quello di J.V. Creswell che si basa sull’orientamento temporale e sulla sequenza di implementazione del disegno di ricerca *mixed*, distinguendo tre diversi tipi di disegno: la strategia della sequenzialità, in cui l’uso di un metodo serve per elaborare, esplorare e istruire la successiva fase in cui verrà utilizzato l’altro metodo; la strategia della concomitanza, nella quale si avrà

---

*quantitative Methodological Triangulation*, in «Nursing Research», 40, 1991, pp. 120-123; J.M. Morse, L. Niehaus, *Mixed Method Design. Principles and Procedures*, Left Coast Press, Walnut Creek (CA), 2009; C. Teddlie, A. Tashakkori, *The Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Techniques in the Social and Behavioral Sciences*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2009.

<sup>1044</sup> E. Amaturò, G. Punziano, *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, cit.

<sup>1045</sup> Cfr. J.C. Greene, V.J. Caracelli e W.F. Graham, *Towards a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs*, cit.

<sup>1046</sup> Cfr. V.J. Caracelli, J.C. Greene, *Crafting Mixed-Method Evaluation Design*, in «New Directions for Evaluation», 74, 1997, pp. 19-32.

l'integrazione dei due metodi solo al momento dell'analisi globale di dati che saranno raccolti, analizzati e interpretati secondo i principi propri di ciascun metodo che verrà condotto parallelamente; la strategia della trasformazione, che utilizza una prospettiva generale, derivata da un quadro teorico precedentemente definito, capace di indirizzare il disegno di ricerca formato sia da dati qualitativi sia da dati quantitativi<sup>1047</sup>.

R.B. Johnson e A.J. Onwuegbuzie<sup>1048</sup> sviluppano precedenti studi di A. Tashakkori e C. Teddlie<sup>1049</sup> e giungono ad una distinzione tra *mixed model design* e *mixed method design*. Nei disegni di modelli misti i due approcci, qualitativo e quantitativo, risultano essere integrati sia all'interno di una stessa fase del disegno di ricerca sia tra fasi diverse, mentre nei disegni di metodi misti l'integrazione può avvenire anche in una singola fase<sup>1050</sup>.

Sulla motivazione per cui si decide di scegliere un disegno di ricerca di tipo *mixed* è invece incentrato il lavoro di A. Bryman che individua ben sedici diversi tipi di *multi-strategy*<sup>1051</sup>.

Infine, C. Teddlie e A. Tashakkori hanno individuato cinque motivazioni per le quali risultano particolarmente utili gli studi dedicati alla delineazione di diverse tipologie di *mixed methods*:

1. le tipologie sono strumenti che aiutano a progettare i disegni di ricerca e a combinare correttamente i diversi metodi di raccolta e trattamento dei dati;
2. le tipologie favoriscono l'uso di un linguaggio comune che, relativamente ai *mixed methods*, ancora non è del tutto definito;
3. le tipologie definiscono la struttura ad un campo di ricerca nel momento in cui si rivolgono al disegno generale e non alle singole strategie di raccolta e trattamento dei dati;

---

<sup>1047</sup> Cfr. J.V. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Sage, London, 2003.

<sup>1048</sup> Cfr. R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, cit.

<sup>1049</sup> Cfr. A. Tashakkori, C. Teddlie, *Mixed Methodology. Combining the Qualitative and Quantitative Approaches*, Sages, Thousand Oaks (CA), 1998.

<sup>1050</sup> Cfr. R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, cit.

<sup>1051</sup> Cfr. A. Bryman, *The Research Question in Social Research. What Is Its Role?*, in «International Journal of Social Research Methodology», 10, 1, 2007, pp. 5-20.

4. le tipologie favoriscono la legittimazione del campo consolidando i diversi disegni di ricerca *mixed methods* adottati;
5. le tipologie diventano utili guide pedagogiche in quanto favoriscono l'introduzione dei principianti nel campo della ricerca *mixed methods*.

Nelle loro conclusioni i due autori evidenziano però anche la difficoltà nel riuscire a delineare con completezza tutte le tipologie dei possibili disegni di ricerca *mixed methods* in relazione alla loro complessità e variabilità di struttura, essendo nati dalla pratica dei ricercatori e non precedentemente codificati e successivamente adottati<sup>1052</sup>.

È questa la motivazione che ha fatto nascere diversi tentativi di codifica dei disegni propri dei *mixed methods*. Uno di questi è quello di G. Guest che concentra la propria attenzione e la propria riflessione in uno specifico livello del processo *mixed*, il punto di interfaccia tra le diverse tipologie di dati, quelli qualitativi e quelli quantitativi. Le variabili identificate riguardano la tempistica dell'interfaccia, ovvero se i differenti tipi di dati si presentano in modo sequenziale o simultaneo; lo scopo dell'interfaccia teso a chiarire se i dati serviranno per informare, per spiegare o per effettuare una triangolazione dei diversi dati posseduti; quale sia lo scopo della ricerca, sia esso esplorativo, empirico oppure teorico; il numero dei punti di interfaccia utile a individuare il grado di integrazione dei dati qualitativi e di quelli quantitativi che potrà vedere quindi un'integrazione parziale come un'integrazione totale; la predominanza dei dati quantitativi e qualitativi oppure la loro relativa equipotenza. L'autore individua come punti essenziali da tenere in considerazione quello relativo alla tempistica dell'interfaccia e quello della finalità dell'integrazione, ritenendo che questi due punti di riflessione siano fondamentali per effettuare correttamente un disegno di ricerca proprio dei *mixed methods*, prevedendo anche che alcuni disegni particolarmente complessi possano necessitare di una categoria propria che lui definisce 'disegni *mixed methods* composti'<sup>1053</sup>.

In questo *excursus* manca la classificazione che sembra essere particolarmente funzionale alla definizione dei disegni di ricerca di tipo *mixed* operata da J.W. Creswell

---

<sup>1052</sup> Cfr. Teddlie, A. Tashakkori, *The Foundations of Mixed Methods Research*, cit.

<sup>1053</sup> Cfr. G. Guest, *Describing Mixed Methods Research. An Alternative to Typologies*, in «Journal of Mixed Methods Research», 7, 2, 2013, pp. 174-151.

e da V.L. Plano Clark<sup>1054</sup> che viene “generalmente indicata come la più parsimoniosa, chiara e utile a fornire concetti base per una migliore comprensione, più che delle diversità, delle similitudini tra le tipologie esistenti”<sup>1055</sup>. La loro tipizzazione è il risultato dell’adozione di alcuni criteri di classificazione: il momento di integrazione dei due modelli, qualitativo e quantitativo, la rilevanza di un modello sull’altro, la presenza dei due modelli nella stessa fase o in successive fasi. Dall’applicazione di questi criteri emergono:

- il disegno convergente parallelo o triangolare (Figura 20) – che prevede l’uso contemporaneo del metodo quantitativo e qualitativo, considerati equipotenti e come due piste parallele di ricerca. Si procederà con l’integrazione dei due metodi solo durante l’interpretazione globale dei dati ottenuti dai due percorsi, fino a quel momento utilizzati separatamente anche nella loro analisi. Questo tipo di disegno può essere ulteriormente suddiviso in:
  - triangolazione convergente, in cui la fase di interpretazione dei dati utilizza i risultati dei due studi paralleli per confermare e supportare con maggiore rilevanza i risultati ottenuti;
  - triangolazione con trasformazione dei dati che prevede in fase di interpretazione la trasformazione dei dati quantitativi in dati qualitativi e viceversa;
  - triangolazione con validazione dei dati qualitativi che prevede l’approfondimento dei dati quantitativi;
  - triangolazione multilivello in cui i due diversi modelli vengono applicati per lo studio di livelli diversi di uno stesso studio;

---

<sup>1054</sup> Cfr. J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, cit.

<sup>1055</sup> E. Amaturò, G. Punziano, *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, cit., p. 116.

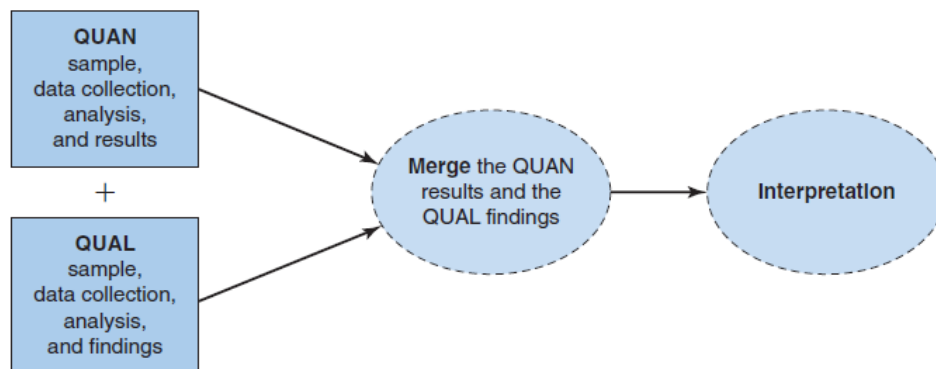


Figura 20 - Disegno convergente parallelo o triangolare<sup>1056</sup>

- il disegno sequenziale esplicativo (Figura 21) – vede i due metodi l’uno successivo all’altro, infatti, dopo un’iniziale fase quantitativa si prevede un’azione di *follow-up* e una seconda fase qualitativa basata sui risultati della fase quantitativa. I risultati quantitativi saranno quindi utili per procedere a formulare domande, eseguire il campionamento oppure per possedere dei dati su cui basare la successiva fase qualitativa. In questo caso, lo studio che risulterà essere prioritario è quello quantitativo, i cui risultati saranno maggiormente chiariti e approfonditi dai risultati del secondo metodo. Anche in questo caso gli autori evidenziano una suddivisione interna:
  - modello esplicativo *follow-up*, in cui i dati qualitativi vengono utilizzati per chiarire e approfondire i dati quantitativi;
  - modello per la selezione dei partecipanti, in cui i dati quantitativi vengono utilizzati per selezionare i partecipanti di uno studio *follow-up* successivo di natura qualitativa;

---

<sup>1056</sup> V. L. Plano Clark, J. W. Creswell, *Understanding Research. A Consumer's Guide*, Pearson Higher Ed, 2nd ed., 2014, p. 392

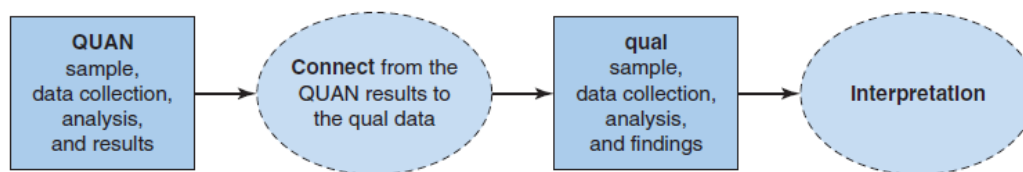


Figura 21 - Disegno sequenziale esplicativo<sup>1057</sup>

- il disegno sequenziale esplorativo (figura 22) – pone i due metodi temporalmente successivi in cui la fase qualitativa precede quella quantitativa. I risultati della fase qualitativa serviranno per specificare meglio le domande di ricerca e le variabili della fase quantitativa. Questo disegno è particolarmente indicato per delucidare un quadro di riferimento poco chiaro, per indagare meglio una teoria o un fenomeno poco conosciuto oppure per definire quesiti o variabili da utilizzare per la costruzione di strumenti per la fase quantitativa. Queste finalità differenti ci consegnano due modelli:
  - modello per lo sviluppo di strumenti, in cui i risultati di un’ esplorazione qualitativa di un fenomeno vengono utilizzati per la costruzione di uno strumento quantitativo che servirà per la sua misurazione;
  - modello per lo sviluppo di tassonomie, in cui la fase qualitativa è necessaria per sviluppare teorie emergenti, una tassonomia oppure una classificazione che dovranno essere successivamente testate da una fase quantitativa;

---

<sup>1057</sup> Ivi, p. 395.

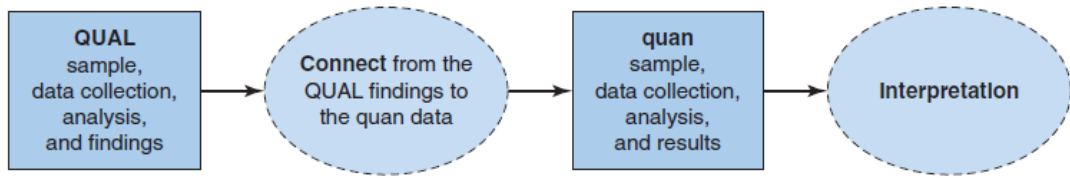


Figura 22 - Disegno sequenziale esplorativo<sup>1058</sup>

- il disegno integrato o nidificato (Figura 23) – in cui si abbina un disegno di ricerca di un metodo all'interno di uno più ampio dell'altro metodo. Avremo quindi un disegno qualitativo all'interno di un disegno più ampio di tipo quantitativo e viceversa. Lo studio secondario serve per rafforzare quello principale e potrà essere effettuato simultaneamente oppure in sequenza allo studio principale. I due disegni verranno condotti separatamente, ma i dati saranno integrati in fase di interpretazione dei risultati ottenuti<sup>1059</sup>.

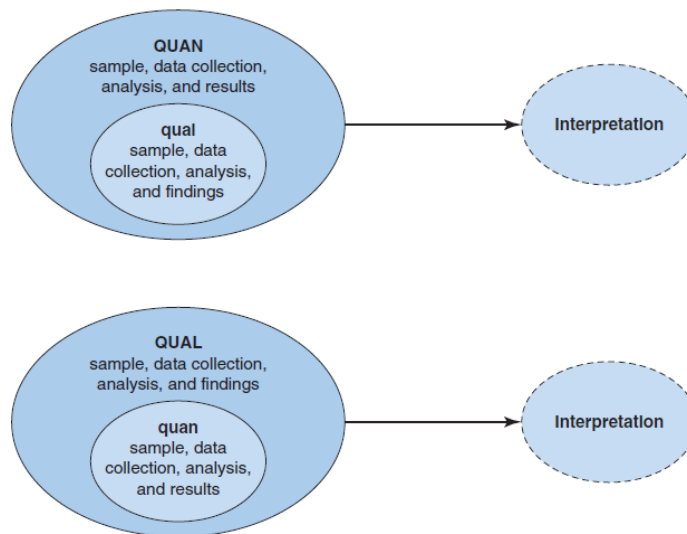


Figura 23 – Disegno integrato o nidificato<sup>1060</sup>

<sup>1058</sup> Ivi, p. 398.

<sup>1059</sup> Cfr. J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, cit.

<sup>1060</sup> V. L. Plano Clark, J. W. Creswell, *Understanding Research. A Consumer's Guide*, cit. p. 400.



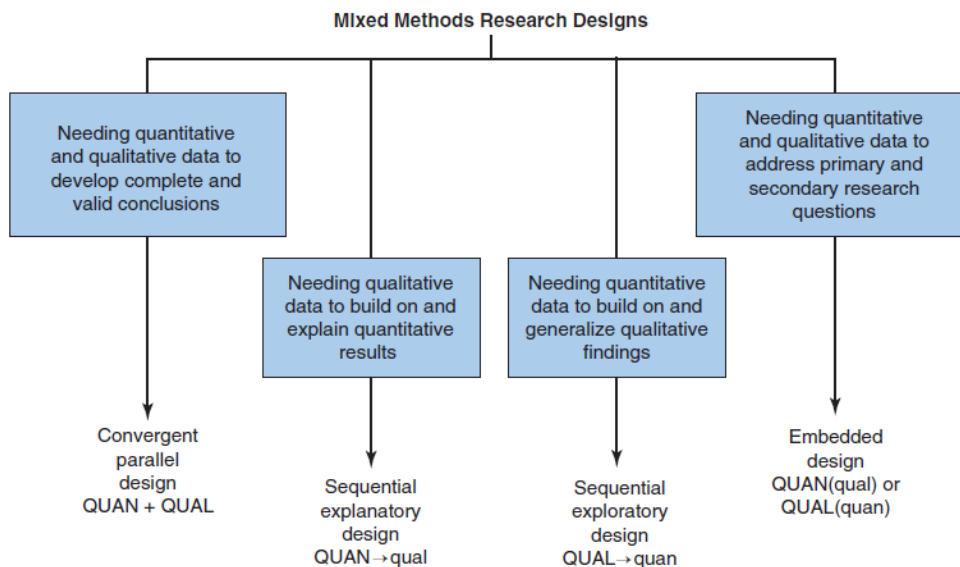


Figura 24 – Rappresentazione dei quattro mixed methods di ricerca<sup>1061</sup>

Queste diverse tipologie di classificazione (Figura 24) devono essere considerate come punti di riferimento flessibili e non rigidi processi da dover percorrere in modo fedele, infatti, A.J. Onwuegbuzie e A.J. Leech ritengono che sia lo stesso scopo della ricerca a condurre un ricercatore a formulare le domande e che queste indirizzeranno la scelta di tecniche e modelli in modo logicamente causale<sup>1062</sup>.

Nel tentativo di rendere maggiormente evidenti le caratteristiche dei diversi disegni di ricerca variamente classificati, così come precedentemente descritto, risulta particolarmente efficace un quadro sinottico elaborato da J.W. Creswell e da V.L. Plano Clark (Figura 25) in cui gli autori, per ciascun disegno *mixed methods*, evidenziano lo scopo del suo utilizzo e le sue caratteristiche<sup>1063</sup>.

---

<sup>1061</sup> Ivi, p. 392

<sup>1062</sup> Cfr. A. J. Onwuegbuzie, A. J. Leech, *Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures*, in «The Qualitative Report», II, 3, 2006, pp. 474-498.

<sup>1063</sup> Cfr. V. L. Plano Clark, J. W. Creswell, *Understanding Research. A Consumer's Guide*, cit.

Mixed Methods Design Name	Design Intent	Typical Characteristics
Convergent parallel	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To develop a complete and valid understanding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concurrent timing</li> <li>■ Equal priority</li> <li>■ Merging the quantitative results and qualitative findings during analysis and/or interpretation</li> </ul>
Sequential explanatory	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To explain the mechanisms or reasons behind quantitative results</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sequential timing</li> <li>■ Unequal priority</li> <li>■ Connecting from the quantitative results to shape the qualitative data collection</li> </ul>
Sequential exploratory	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To test or generalize qualitative findings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sequential timing</li> <li>■ Unequal priority</li> <li>■ Connecting from the qualitative findings to shape the quantitative data collection</li> </ul>
Embedded experiment	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To enhance a quantitative experimental study by including a secondary qualitative component to explore the procedures or process of the experiment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concurrent or sequential timing</li> <li>■ Quantitative priority</li> <li>■ Embedding a qualitative component into a quantitative experimental design</li> </ul>
Embedded case study	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To enhance a qualitative case study by including a secondary quantitative component to enrich the interpretation of the case</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concurrent or sequential timing</li> <li>■ Qualitative priority</li> <li>■ Embedding a quantitative component into a qualitative case study design</li> </ul>
Concurrent conversion	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To identify quantitative relationships among variables that include at least one variable that is a quantification of qualitative findings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concurrent timing</li> <li>■ Quantitative priority</li> <li>■ Converting qualitative findings into a new quantitative variable and analyzing that new variable statistically with other quantitative data</li> </ul>
Concurrent multilevel	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To examine multiple levels (e.g., students, teachers, principals, and districts)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concurrent timing</li> <li>■ Equal or unequal priority</li> <li>■ Merging the quantitative results and qualitative findings from each level during analysis and/or interpretation</li> </ul>
Multiphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To conduct a program of studies aimed at achieving an overall objective such as developing and evaluating a program</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concurrent and sequential timing</li> <li>■ Varies for each study in the program</li> <li>■ Connecting from each study to inform the later steps of the program development</li> </ul>
Transformative	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ To conduct research that empowers individuals and advocates for social justice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concurrent or sequential timing</li> <li>■ Equal or unequal priority</li> <li>■ Embedding a mixed methods design in a social justice framework, which shapes all the design decisions</li> </ul>

Figura 25 - Panoramica dello scopo e delle caratteristiche di nove diversi disegni mixed methods<sup>1064</sup>

Per utilizzare un approccio metodologico misto, sono necessarie buone capacità di ricerca sia in ambito quantitativo sia in ambito qualitativo; inoltre, la scelta di come connettere i due metodi dovrà essere compiuta *ex ante* per non incontrare considerevoli difficoltà nella fase di analisi e interpretazione dei dati. In considerazione della necessità di utilizzare metodi misti o eclettici, sostenuta anche all'interno di questo lavoro, in relazione alla complessità dell'agire educativo e all'approccio pedagogico, è

<sup>1064</sup> V. L. Plano Clark, J. W. Creswell, *Understanding Research. A Consumer's Guide*, cit., p. 391.

indispensabile conoscere i vantaggi e i limiti di questo approccio metodologico. Il ricercatore che decida di adottare questa visione sarà chiamato a esplicitare le motivazioni delle scelte operate al fine di sollecitare anche lo sviluppo di una sempre maggiore consapevolezza della ricerca in ottica di meta-riflessione e automiglioramento. A tale scopo V.L. Plano Clark e J.W. Creswell propongono l'uso di una scala di valutazione per l'analisi di uno studio *mixed methods* (Figura 26) che potrebbe essere utilizzata come guida in fase di progettazione del disegno di ricerca.

Quality Criteria	Quality Rating				Your Evidence and/or Reasoning
	0 = Poor	1 = Fair	2 = Good	3 = Excellent	
<b>The Key Elements</b>					
1. The rationale for needing mixed methods is appropriate and justified.					
2. The choice of the mixed methods design is appropriate and justified.					
3. The quantitative methods are of good quality based on the standards of quantitative research.					
4. The qualitative methods are of good quality based on the standards of qualitative research.					
5. The quantitative and qualitative components of the study are meaningfully mixed.					
<b>General Evaluation</b>					
6. The study used a rigorous application of mixed methods research.					
7. The use of mixed methods produced a good understanding of the research purpose.					
<b>Overall Quality</b> 0-10 = Low Quality 11-16 = Adequate Quality 17-21 = High Quality	<b>Total Score =</b>				<b>My Overall Assessment Is</b>

Figura 26 - Scala di valutazione per l'analisi di uno studio *mixed methods*<sup>1065</sup>

<sup>1065</sup> Ivi, p. 406.

## 5.2 Etica, ricerca e inclusione

Le questioni di natura etica non possono certo essere trattate in maniera completa e esaustiva in questo contesto, l'attenzione e la riflessione su questa cruciale tematica si limiterà dunque a tratteggiarne i contorni e a definire i criteri che hanno guidato il nostro lavoro.

L'attenzione per l'etica nella ricerca così come la conosciamo oggi, nasce nella seconda metà del Novecento dopo il Processo di Norimberga che aveva fatto emergere, tra gli altri, gli orrori commessi da 23 medici nazisti che si erano macchiati di crimini di guerra ai danni di Ebrei, Cechi, Polacchi, gemelli, omosessuali, individui con disturbi mentali e persone con disabilità, usati come cavie su cui avevano condotto esperimenti al di fuori di qualsiasi principio etico e umano<sup>1066</sup>.

È a partire da questo periodo che nasce la riflessione etica nella ricerca che prioritariamente interessa questioni di natura biomedica ma riguarda strettamente anche la ricerca in ambito socio-educativo ogni qualvolta ci troviamo a trattare quei dati che vengono definiti sensibili, oppure effettuiamo ricerche direttamente con soggetti minori o coinvolgendo persone con disabilità.

Il primo documento che sancisce principi deontologici per la ricerca è il Codice di Norimberga del 1947<sup>1067</sup>. “Redatto in seguito alla sentenza che il Tribunale Internazionale emette in quella città al termine del processo contro i medici nazisti che avevano eseguito criminali esperimenti nei campi di sterminio su prigionieri di guerra donne e bambini, è la prima pietra miliare nel campo della bioetica della sperimentazione umana. La sua importanza risiede nel fatto che, per la prima volta, viene introdotto il concetto di consenso informato a partecipare ad uno studio clinico da parte di un soggetto, solo dopo avere ricevuto informazioni circostanziate sugli scopi, le

---

<sup>1066</sup> Cfr. A. R. Von Platen, *Il nazismo e l'eutanasia dei malati di mente*, Le Lettere, Firenze, 1948; R. Minacori, D. Sacchini, M. Cicerone, N. Comoretto, A.G. Spagnolo, *L'etica della sperimentazione sull'uomo dal processo di Norimberga ai comitati di etica*, in «Medicina e Morale», 59(6), 2010; S. Galderisi, *L'importanza della formazione alla ricerca per i giovani psichiatri*, in «Studia Bioethica» vol. 3, 2010, pp. 30-34.

<sup>1067</sup> Reperibile in lingua originale al link: [www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html](http://www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html), cons. 19-05-2018; reperibile in lingua italiana in G. Scuderi, *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*, Istituto Superiore di Sanità, Serie Relazioni, 98, 5, 1998.

modalità di esecuzione dello stesso e sui possibili rischi inerenti alla partecipazione”<sup>1068</sup>.

A questo primo importantissimo documento fa seguito la Dichiarazione di Helsinki del 1964<sup>1069</sup>, adottata durante la XVIII° Assemblea Generale della *World Medical Association* (WMA) e oggetto di numerosi aggiornamenti, fino ad arrivare all’ottava versione presentata nel 2013 a Fortaleza, in Brasile, durante la LXIV° Assemblea Generale. La Dichiarazione affronta diverse tematiche fra le quali: i principi etici che dovrebbero orientare il ricercatore che conduce la propria investigazione attraverso l’essere umano; l’interesse della scienza e della società che non può essere prioritario a danno del benessere delle persone coinvolte in un processo di ricerca; una specifica protezione degli esseri umani considerati maggiormente vulnerabili come i minori, le donne in gravidanza, i carcerati o prigionieri e le persone con una qualsiasi forma di disabilità<sup>1070</sup>.

Il Rapporto Belmont del 1979<sup>1071</sup>, occupandosi prioritariamente di individuare le linee guida per la protezione dei soggetti umani è l’ultimo dei documenti utili a definire il quadro deontologico dell’etica nella ricerca. In relazione ai contesti di ricerca in ambito educativo è importante evidenziare quanto contenuto in questo Rapporto in riferimento al rispetto della persona e alla sua autonomia nell’accettare o meno di aderire ad un progetto di ricerca. Il Rapporto infatti definisce i parametri entro i quali una persona può essere autonoma nella scelta affermando che la persona autonoma è quella che ha la capacità di poter prendere decisioni in relazione ai propri obiettivi personali e mettere in atto tutte le azioni utili al raggiungimento degli obiettivi che ha

---

<sup>1068</sup> G. Scuderi, *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*, cit., p. vii.

<sup>1069</sup> Cfr. Dichiarazione di Helsinki. *Dichiarazione dell’assemblea generale sulle ricerche biomediche*, Reperibile in lingua originale al link: [www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html](http://www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html), cons. 19-05-2018; reperibile in lingua italiana in G. Scuderi, *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*, Istituto Superiore di Sanità, Serie Relazioni, 98, 5, 1998.

<sup>1070</sup> Cfr. G. Scuderi, *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*, cit.; S. Galderisi, *L’importanza della formazione alla ricerca per i giovani psichiatri*, cit.; F. Sgrò, A. Anzalone, A. Magnanini, D.M. Morales, M. Lipoma, *Etica e metodologia della ricerca nell’educazione motoria e sportiva*, in «Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport», 2, 2017, pp. 1-15.

<sup>1071</sup> Cfr. Rapporto Belmont, *Principi etici e linee guida per la protezione dei soggetti umani della ricerca*, reperibile in lingua originale al link: [www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html](http://www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html), cons. 19-05-2018; reperibile in lingua italiana in G. Scuderi, *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*, cit.

scelto. Data questa definizione il Rapporto indica come soglia di attenzione quella di rispettare e dare valore alle scelte operate dal soggetto, senza interferire né imporre criteri decisionali. Ancora una volta il Rapporto tutela le persone maggiormente vulnerabili che potrebbero assumere una determinata decisione in relazione alla loro condizione di vulnerabilità<sup>1072</sup>.

Il documento richiama la necessità di effettuare un adeguato bilancio dei costi umani e dei benefici della scienza e della società e, in relazione alle persone maggiormente vulnerabili, questa azione deve essere ancora più approfondita e prudente e si dovranno scartare tutte quelle ricerche che potrebbero essere condotte in altra maniera oppure coinvolgendo un'altra tipologia di persona. Questo introduce il principio di giustizia a cui il Rapporto dedica una parte specifica, legandolo anche ai criteri adottati dal ricercatore per effettuare un campionamento<sup>1073</sup>.

A tal proposito, nell'ambito della ricerca relativa allo sviluppo dell'educazione inclusiva, L. Cottini e A. Morganti adottano il principio di giustizia nell'avanzare delle perplessità di natura etica in relazione all'approccio sperimentale in presenza di gruppi di controllo, e lo fanno attraverso la domanda "come si potrebbe giustificare il mancato coinvolgimento di alcuni allievi in un programma educativo ritenuto efficace solo per le esigenze di ricerca?"<sup>1074</sup>.

È in questa direzione che L. Mortari richiama il ricercatore a quei principi etici che ne devono guidare l'azione di ricerca affermando che "il ricercatore non può sottrarsi alla responsabilità etica di sorvegliare il processo d'indagine attivato, riservando un'attenzione particolare alle implicazioni delle sue scelte"<sup>1075</sup>.

A questo riguardo F. Monceri ritiene che in una qualsiasi azione di scelta si adotti un comportamento di valutazione e che "l'atto del valutare implica un'operazione di distinzione, ovvero di discriminazione, attraverso la quale ognuno di noi stabilisce che cosa debba valere come criterio orientativo per l'azione e cosa invece debba essere scartato, non solo come irrilevante e ininfluenza, ma proprio come scorretto e dunque da

---

<sup>1072</sup> Cfr. Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

<sup>1073</sup> Cfr. Ivi.

<sup>1074</sup> L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale*, cit., p. 45.

<sup>1075</sup> Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica*, cit., pp. 56-57.

evitare”<sup>1076</sup>. L’autrice considera l’atto valutativo contemporaneo a quello conoscitivo e reputa che l’azione del valutare e del conoscere, “implica un esercizio del potere d’includere e di escludere che si riproduce ogni volta che i criteri scelti orientano un agire teso a farli valere a scapito di altri”<sup>1077</sup>, ovvero un’alta componente ideologica<sup>1078</sup>

Nel nostro specifico campo di interesse, la ricerca per lo sviluppo dell’educazione inclusiva ha attraversato diverse fasi e diverse teorie<sup>1079</sup>. S. D’Alessio ne descrive sinteticamente le due linee generali:

la prima considera l’educazione inclusiva come un’evoluzione dell’educazione speciale e dell’integrazione scolastica. Questa prospettiva ha visto la ricerca focalizzarsi su processi di integrazione di coloro che erano esclusi dal sistema scolastico perché considerati ineducabili e/o segregati in istituzioni ad *hoc* [...]. La seconda linea di ricerca considera invece l’educazione inclusiva come uno studio del sistema scuola generale e, in particolare modo, dei processi di apprendimento e insegnamento, e di come questi possano rappresentare un ostacolo alla partecipazione attiva dell’alunno in una scuola di qualità<sup>1080</sup>.

La sintetica descrizione proposta dall’autrice viene ulteriormente confermata da quanto espresso da M. Moor e R. Slee che ritengono che queste due linee di ricerca siano di fatto sostenute da paradigmi teorici differenti: la prima dal paradigma teorico dei Bisogni Educativi Speciali e dell’integrazione, la seconda dal paradigma teorico dei *Disability Studies* e dell’inclusione<sup>1081</sup>.

Fatte queste premesse, è in questa prospettiva che si ritiene indispensabile dichiarare che i criteri guida di questo lavoro di ricerca si ispirano all’approccio dei *Disability Studies* e che, per le questioni di natura pratica, la volontà, la partecipazione e la riservatezza degli aderenti sono stati garantiti e tutelati in ciascuna fase del processo effettuato. Questa prima scelta viene operata e dichiarata proprio nella convinzione che un’azione di scelta non possa mai essere neutrale e che, ancora riferendosi alla filosofa F. Monceri, “l’etica consiste in definitiva: a) nel selezionare criteri per l’agire attraverso

---

<sup>1076</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, cit., p. 53.

<sup>1077</sup> *Ibidem*.

<sup>1078</sup> Cfr. R. Slee, *Social justice and the changing directions in educational research. The case of inclusive education*, in «International Journal of Inclusive Education», 5 (2-3), 2001, pp. 167-177; R. Slee, *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Morata, Madrid, 2012.

<sup>1079</sup> Per un approfondimento si rimanda alla lettura di S. D’Alessio, *La ricerca per l’educazione inclusiva a livello globale*, in «L’integrazione scolastica e sociale», 2015, vol. 14, n. 3, pp. 243-250.

<sup>1080</sup> S. D’Alessio, *Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies*, in D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, cit. pp. 121- 140, p. 126.

<sup>1081</sup> M. Moor, R. Slee, *Disability Studies, Inclusive Education and Exclusion*, in N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas ( a cura di), *Routledge Handbook of Disability Studies*, cit., pp. 225-239.

l'esercizio del potere di discriminare; b) nell'organizzarli in modo tale che possano orientare concretamente l'agire; e c) nel causare l'importante effetto collaterale d'imporre la bontà dei criteri scelti attraverso l'esercizio del potere di farli valere incorporato nell'attualizzazione dell'agire"<sup>1082</sup>.

S. D'Alessio ritiene inoltre che "alcuni studi [...] che indagano i fattori chiave delle politiche educative inclusive, generalmente si focalizzano sugli aspetti operativi della politica dell'integrazione scolastica [...]. Non viene invece quasi mai problematizzata la normativa in quanto tale, né le premesse teoriche che la influenzano e che ne determinano inevitabilmente le pratiche"<sup>1083</sup>.

Un altro criterio adottato, nel tentativo di raccogliere l'invito di questa autrice, si muove procedendo ad analizzare la normativa come espressione delle politiche educative inclusive dei due Paesi presi a riferimento, attraverso i principi ispirati all'approccio dei *Disability Studies*.

Volendo quindi adottare l'approccio dei *Disability Studies*, ponendosi come soggetto non disabile alleato delle persone con disabilità, abbiamo tenuto in considerazione alcune questioni che gli stessi esponenti di questo approccio suggeriscono ad ogni ricercatore che voglia effettuare degli studi per lo sviluppo di un'educazione inclusiva.

Dette questioni sono molteplici e vanno dal chiedersi quale diritto si abbia di compiere una determinata ricerca, a come contrastare, attraverso le proprie competenze, le forme di oppressione che interessano le persone con disabilità<sup>1084</sup>, fino a giungere a chiedersi quali siano gli impliciti sulla disabilità che inevitabilmente traspaiono dal disegno della ricerca<sup>1085</sup>. Tra le questioni da porsi non effettuando una ricerca che preveda il coinvolgimento diretto e intenzionale di persone con disabilità come testimoni privilegiati, alcune domande ineludibili in questa specifica tipologia di ricerca<sup>1086</sup>, possono non essere richiamate.

---

<sup>1082</sup> Ivi, p. 54.

<sup>1083</sup> S. D'Alessio, *Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies*, in D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, cit. pp. 121- 140, p. 122.

<sup>1084</sup> Cfr. L. Barton, *Sociología y discapacidad. Algunos temas nuevo*, in L. Barton (a cura di), *Discapacidad y sociedad*, Morata, Madrid, 1998, pp. 19-33.

<sup>1085</sup> Cfr. L. Barton, *La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad*, in «Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado», 2011, 70, pp. 63-76.

<sup>1086</sup> Per un approfondimento J. Soldevila Pérez ci fornisce un quadro sintetico ma esaustivo delle



Quello che ci ha esortato maggiormente è che l'approccio dei *Disability Studies* consegna al ricercatore la responsabilità di diventare uno degli ingranaggi capaci di mettere in moto il cambiamento. Infatti, L. Barton suggerisce al ricercatore di chiedersi in che modo la ricerca possa far parte della rimozione delle barriere nella società, in che modo poter dirigere il proprio processo decisionale e le proprie pratiche verso una ricerca di tipo emancipativo e in quale modo la ricerca possa divenire un atto politico<sup>1087</sup>.

Queste ed altre questioni hanno guidato il processo compiuto, le scelte operate e i criteri adottati ponendosi l'obiettivo di realizzare una ricerca partecipativa con l'intento di fornire un contributo utile alla decostruzione dell'idea di educazione inclusiva che si ispira al concetto di integrazione, a favore di un'emancipazione degli approcci culturali, delle politiche gestionali e delle pratiche organizzative che si ispirano al concetto di inclusione secondo l'approccio dei *Disability Studies*.

### 5.3 Disegno e fasi della ricerca

La ricerca si è posta l'obiettivo di individuare gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono un'istituzione scolastica inclusiva.

Tale obiettivo è stato perseguito attraverso:

- la situazione delle scuole considerate;
- il sistema di deleghe individuato dal dirigente scolastico;
- il grado di inclusività delle scuole attraverso l'uso dell'*Index for Inclusion*;
- l'inclusività della documentazione prodotta dalle scuole.

La ricerca è stata effettuata in alcune scuole italiane della regione Toscana e alcune scuole spagnole della regione della Catalogna. È stato adottato un approccio *mixed methods* a disegno composto, così come descritto da G. Guest<sup>1088</sup>, che ha previsto

---

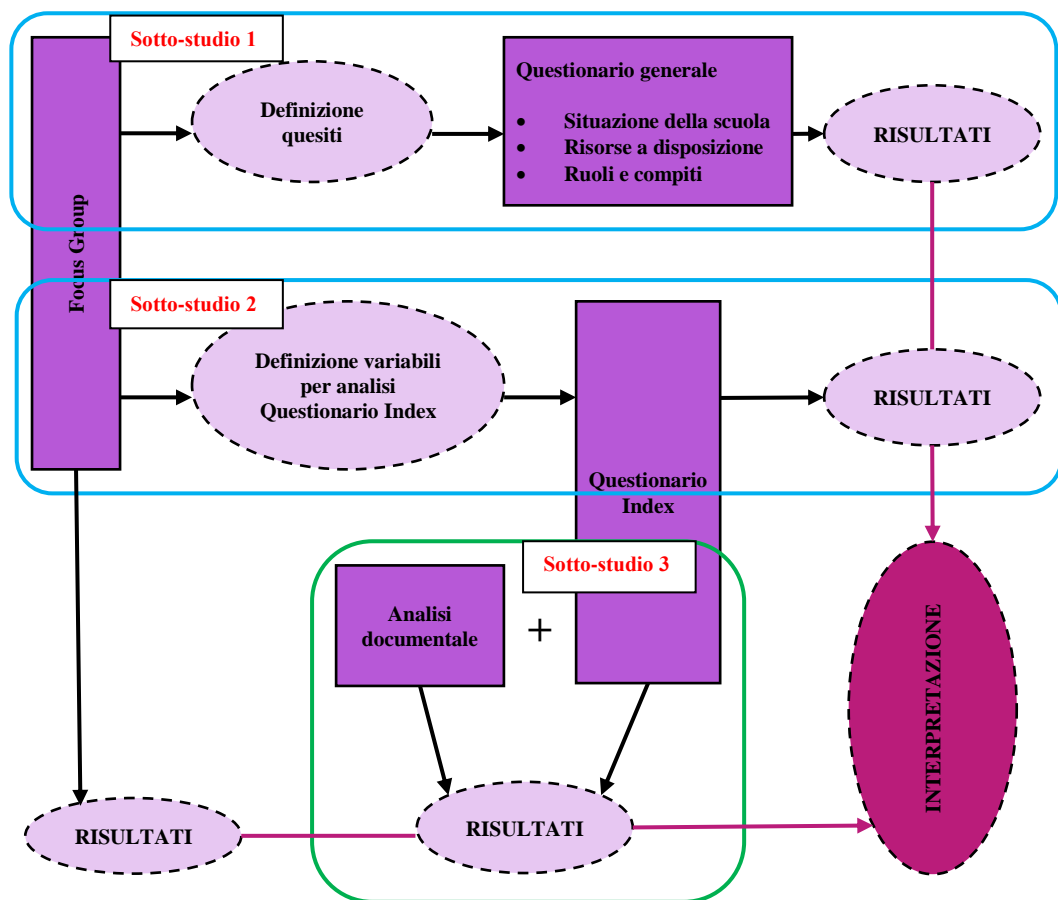
domande che un ricercatore deve tenere in considerazione quando decide di coinvolgere direttamente persone con disabilità, si veda J. Soldevila Pérez, *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*, cit.

<sup>1087</sup> L. Barton, *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones*, in «Revista de Educación», 349, 2009, pp. 137-152.

<sup>1088</sup> Cfr. G. Guest, *Describing Mixed Methods Research*, cit. 3

due studi uguali paralleli, ciascuno composto da 3 sotto-studi. I primi due hanno seguito un disegno sequenziale esplorativo secondo il modello per lo sviluppo di strumenti e il terzo un disegno convergente parallelo secondo il modello di triangolazione convergente, disegni descritti da J.W. Creswell e da V.L. Plano Clark<sup>1089</sup>. I due studi paralleli hanno fornito i dati per effettuare una comparazione dei risultati emersi nei due territori in cui è stata condotta la ricerca al fine di individuare i risultati maggiormente significativi. (Figura 27). Lo schema riportato nella Figura 27 si è di fatto ripetuto due volte: una per lo studio toscano, una per lo studio catalano.

Figura 27 - Disegno della ricerca



Per poter affrontare il lavoro di ricerca sul campo occorre costruire un quadro teorico di riferimento inerente al tema di ricerca individuato che tenga in debita

<sup>1089</sup> Cfr. J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, cit.

considerazione anche gli studi precedentemente condotti. Nel nostro ambito di interesse il quadro teorico è stato riferito all'educazione inclusiva e alla ricerca dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica. L'approccio a cui ci siamo ispirati è quello dei *Disability Studies* i cui studi sono stati approfonditi sia in ambito internazionale che in ambito italiano, dove hanno dato vita ai *Disability Studies Italy*. Volendo poi rivolgere la nostra attenzione verso le culture, le politiche e le pratiche della gestione inclusiva della scuola, sono stati effettuati approfondimenti in relazione all'autonomia scolastica, la *leadership* e i processi di autovalutazione e automiglioramento delle scuole, sempre in ottica inclusiva.

La ricerca sul campo ha preso avvio nel mese di novembre 2016 ed è stata condotta il primo anno in Italia e il secondo in Catalogna. Entrambi gli studi si sono sviluppati attraverso 6 Fasi che hanno differito per pochissimi elementi. Nella Figura 28 è stato sintetizzato lo sviluppo delle fasi dello studio condotto in Toscana, mentre nella Figura 29 è stato sintetizzato quello condotto in Catalogna.

Gli elementi che differiscono riguardano il coinvolgimento dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana per lo studio italiano e la costruzione dei questionari per lo studio condotto in Catalogna che, come vedremo nel prosieguo di questo lavoro, sono stati tradotti in catalano e adattati al diverso contesto, attraverso un adeguamento linguistico corrispondente alla normativa catalana.

Lo studio è stato condotto seguendo i principi etici nella ricerca, per cui i dati sono stati sottoposti ad un processo di anonimizzazione che consente di procedere con la restituzione dei risultati a ciascuna istituzione scolastica ma anche di garantire l'anonimato verso l'esterno e all'interno di questo lavoro.

La scelta della Catalogna è derivata dal fatto che dal 2009 questa regione della Spagna ha iniziato un processo di modifica ordinamentale in direzione inclusiva imboccando, almeno nelle intenzioni, la via della piena inclusione, senza però aver vissuto le varie fasi storico-normative che si sono susseguite nel nostro Paese. Questo aspetto sembra essere rilevante in quanto al passaggio delle varie fasi, in Italia sono corrisposte pratiche educative e gestionali che si sono col tempo stratificate consegnandoci oggi un sistema meticciano di inclusione scolastica, ovvero riconducibile a diversi approcci all'educazione inclusiva. È stato quindi attivato il processo necessario per poter effettuare il percorso di dottorato in cotutela con l'UVic-UCC, *Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya*.

Figura 28 - Fasi dello studio condotto in Toscana

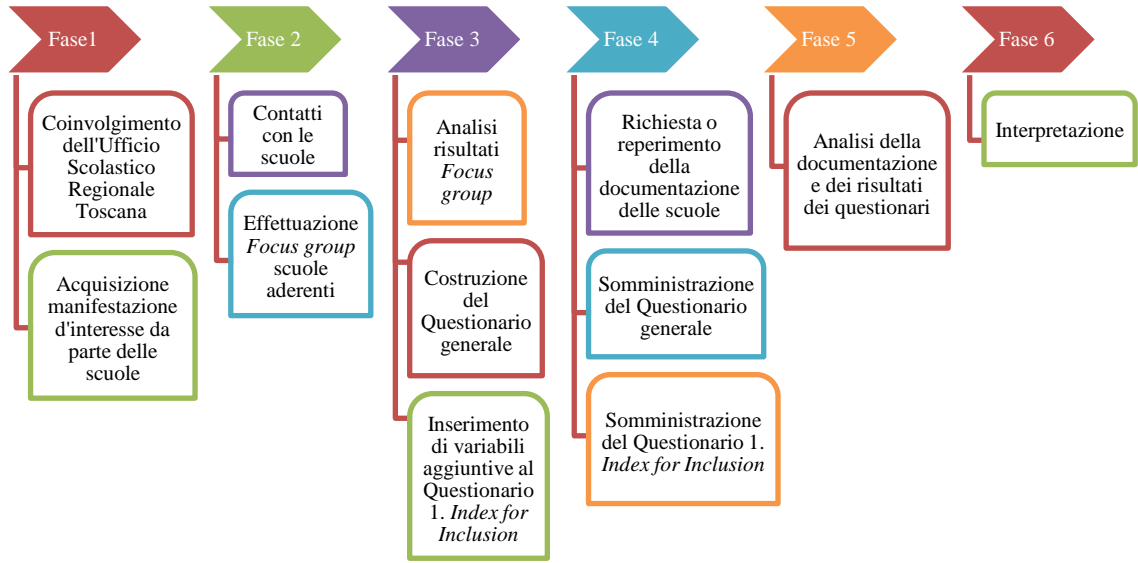
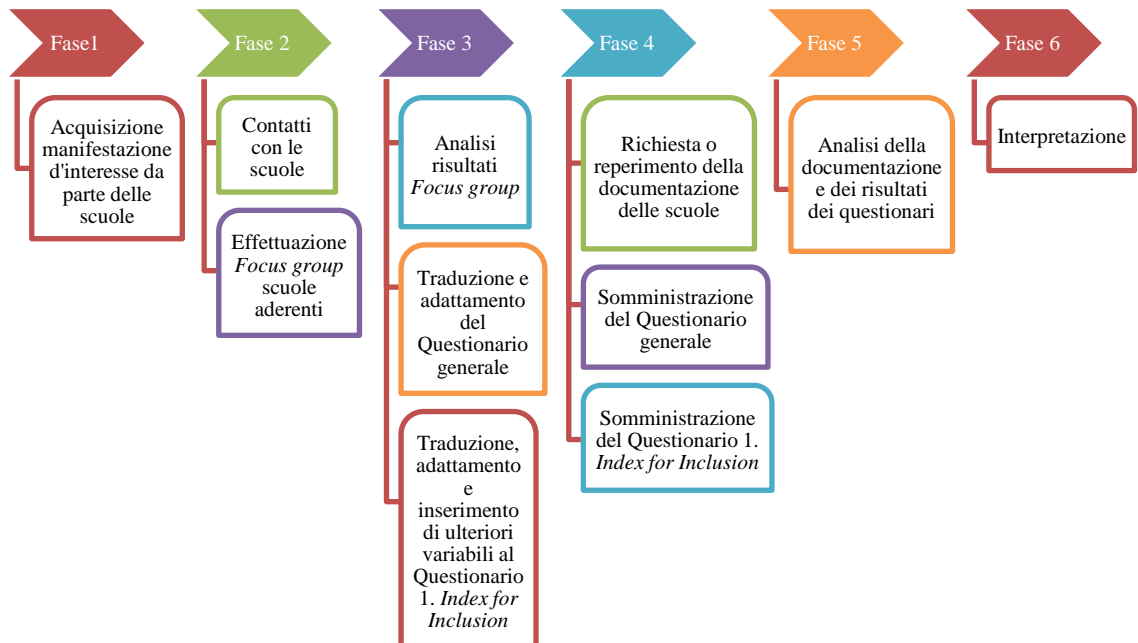


Figura 29 - Fasi dello studio condotto in Catalogna



### Fase 1. Toscana

Il progetto di ricerca è stato inviato all'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana che ha deciso di promuoverlo e, in data 15 novembre 2016, ha inviato una circolare interna a tutti gli istituti comprensivi della Toscana che conteneva una sintesi del progetto stesso e la richiesta di adesione alla ricerca da effettuarsi tramite la compilazione di un modulo on-line. Questa prima fase si è conclusa con l'acquisizione della manifestazione d'interesse per il progetto da parte di 41 Istituti Comprensivi della Toscana.

### Fase 1. Catalogna

La permanenza in Catalogna è iniziata il primo settembre 2017 e ha avuto la durata di un anno. La manifestazione d'interesse delle scuole catalane è stata richiesta in relazione ad alcuni criteri di selezione che garantissero una successiva comparabilità dei risultati con il campione toscano e il completamento del percorso di ricerca (visto l'alto tasso di mortalità registrato nello studio toscano di cui si renderà conto successivamente) acquisendo 6 manifestazioni d'interesse. L'intera fase è stata supportata e mediata dall'UVic-UCC.

### Fase 2. Toscana

Sono state contattate tutte le scuole che avevano manifestato il loro interesse per il progetto di ricerca. Delle 41 istituzioni contattate 25 hanno effettivamente aderito all'effettuazione del progetto. Sono quindi stati condotti i *Focus Group* presso le 25 sedi scolastiche della Toscana.

### Fase 2. Catalogna

Prima di poter condurre autonomamente i *Focus group* è stato necessario acquisire una certa padronanza linguistica del catalano, lingua veicolare utilizzata nelle scuole. Sono quindi stati condotti i *Focus Group* in 5 sedi scolastiche della Catalogna.

### Fase 3. Toscana

Sono stati analizzati i risultati dei *Focus Group* dai quali sono emersi:

- alcuni dati da utilizzare per l'interpretazione finale dei dati;
- i punti ritenuti maggiormente significativi per:
  - un'analisi della situazione delle scuole;
  - il sistema di deleghe del dirigente scolastico;
- le variabili ritenute maggiormente significative da utilizzare per analizzare il Questionario 1. *Index for Inclusion* e i soggetti al quale somministrarlo.

È stato quindi costruito il Questionario generale e sono state aggiunte alcune variabili introduttive al Questionario 1. *Index for Inclusion* per la cui compilazione è stato creato un modulo *on-line*.

### Fase 3. Catalogna

Sono stati analizzati i risultati dei *Focus Group* dai quali sono emersi:

- alcuni dati da utilizzare per l'interpretazione finale dei dati;
- gli adattamenti linguistici e di contesto al Questionario generale per ottenere le informazioni necessarie, in modo che i risultati potessero essere comparabili;
- alcune variabili aggiuntive e gli adattamenti linguistici e di contesto alle variabili introduttive al Questionario 1. *Index for Inclusion*.

Il Questionario generale è stato prima adattato apportando modifiche contestuali e linguistiche e successivamente tradotto in catalano.

Le variabili introduttive al Questionario 1. *Index for Inclusion* sono state prima adattate apportando modifiche contestuali e linguistiche, poi sono state introdotte le variabili aggiuntive, successivamente l'intero Questionario 1. *Index for Inclusion* è stato tradotto in catalano e, infine, è stato predisposto un modulo *on-line* per la compilazione. A questo proposito si ricorda che dell'ultima versione dell'*Index* è reperibile una versione in spagnolo ma non in catalano per cui non è stato possibile utilizzare materiale già esistente.

### Fase 4. Toscana

Alle scuole che hanno effettuato i *Focus group* è stata inviata una comunicazione contenente:

- il Questionario generale da restituire compilato;
- un *link* per la compilazione *on-line* del Questionario 1. *Index for Inclusion* che le scuole avrebbero dovuto inoltrare ai destinatari;
- la richiesta dell'indicazione o dell'invio diretto della documentazione che la scuola riteneva essere quella maggiormente significativa per l'inclusione scolastica.

La compilazione del Questionario 1. *Index for Inclusion* è stata lasciata aperta fino al termine delle attività didattiche, il 30 giugno 2017.

#### Fase 4. Catalogna

Questa fase ha rispecchiato quella condotta in Toscana ma la compilazione del Questionario 1. *Index for Inclusion* è stata lasciata aperta fino alla seconda settimana di settembre 2018.

#### Fase 5. Toscana

La restituzione ha visto le scuole partecipare in modo non omogeneo, infatti, sono pervenuti 1837 Questionari 1. *Index for Inclusion* da 22 istituzioni scolastiche delle quali 9 hanno inviato il Questionario generale compilato e la documentazione richiesta. Si è quindi proceduto con l'analisi dei dati in nostro possesso.

#### Fase 5. Catalogna

I Questionari 1. *Index for Inclusion* restituiti sono stati 82 per le 5 scuole coinvolte che hanno provveduto anche alla compilazione del Questionario generale e a fornire la documentazione richiesta. Si è proceduto con l'analisi dei dati.

#### Fase 6. Toscana e Catalogna

Interpretazione dei risultati.

## 5.4 Studio condotto in Toscana

Ritenendo che l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana (USR-Toscana) fosse particolarmente sensibile alle questioni dell'inclusione scolastica, è stata predisposta una sintesi del progetto di ricerca che è stata inviata al responsabile dell'inclusione dell'USR-Toscana congiuntamente con la richiesta di un incontro. Durante l'incontro sono state spiegate in maniera più diffusa le ragioni e le finalità della ricerca e il responsabile dell'ufficio si è mostrato particolarmente interessato.

Successivamente il progetto di ricerca è stato promosso dall'USR-Toscana che, in data 15 novembre 2016, ha inviato a tutti gli istituti comprensivi una circolare interna contenente una sintesi del progetto e la richiesta di manifestazione di interesse alla ricerca da effettuarsi tramite la compilazione di un modulo *on-line*.

Limitare il coinvolgimento ai soli istituti comprensivi è stata una scelta concordata con l'USR-Toscana che, anche in relazione ad esperienze pregresse condotte direttamente dall'Ufficio, ha ritenuto potesse essere la soluzione migliore per ottenere un maggior numero di risposte. L'interessamento dell'USR-Toscana ha sicuramente favorito la manifestazione d'interesse degli istituti comprensivi ma, nel contempo, alcune scuole si sono inizialmente sentite in dovere di manifestare il loro interesse per poi non aderire al progetto o effettuarne solo una parte. Questo ha fatto registrare un alto tasso di mortalità delle scuole coinvolte nella ricerca. Infatti, la manifestazione di interesse al progetto di ricerca è stata espressa da 41 istituti comprensivi delle dieci province della Toscana (Grafico 1 e Grafico 2) che successivamente sono state tutte contattate per concordare l'effettiva partecipazione alla ricerca e l'effettuazione dei *focus group*.

Il campione non probabilistico si è quindi costituito a seguito della scelta volontaria delle istituzioni scolastiche contattate che hanno aderito al progetto in 25, numero che corrisponde a quello dei *focus group* effettuati. Durante lo svolgimento della ricerca il numero di scuole si è assottigliato scendendo a 22 per la fase della compilazione del Questionario 1. *Index for Inclusion*, numero che si è ulteriormente ridotto scendendo a 9 se si considerano le scuole che hanno partecipato all'intera ricerca (Grafico 3).



Grafico 1 - Istituti Comprensivi che hanno manifestato interesse al progetto di ricerca

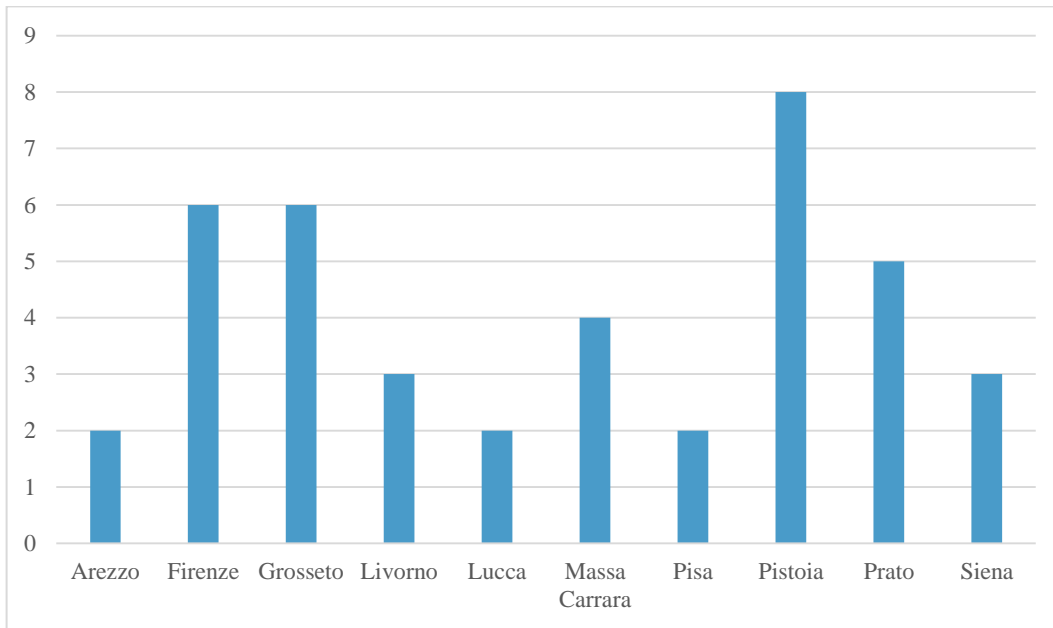


Grafico 2 - Province che hanno manifestato il loro interesse al progetto di ricerca

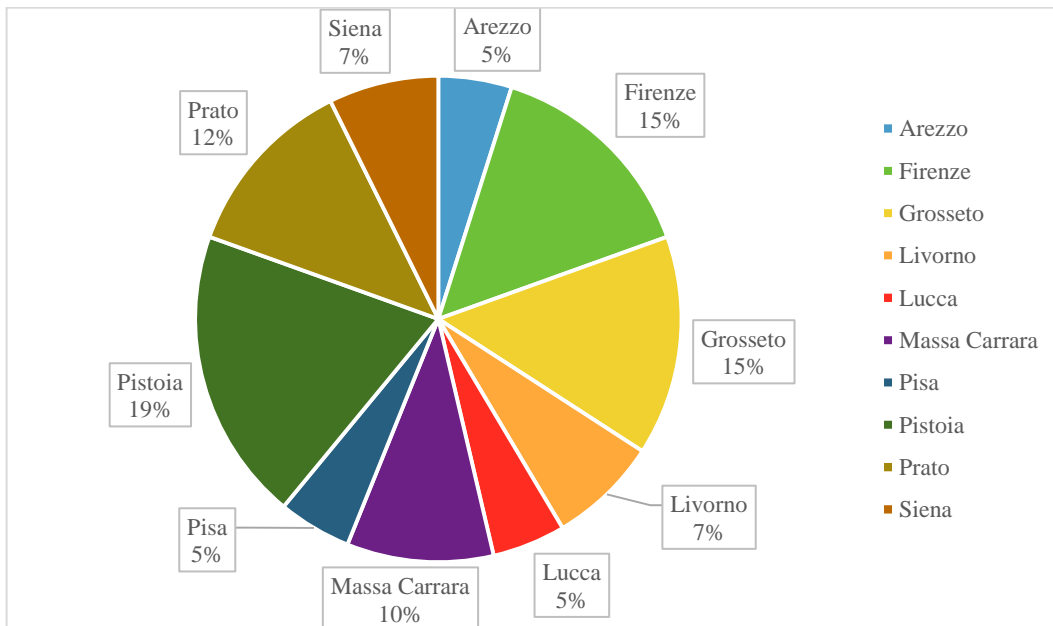
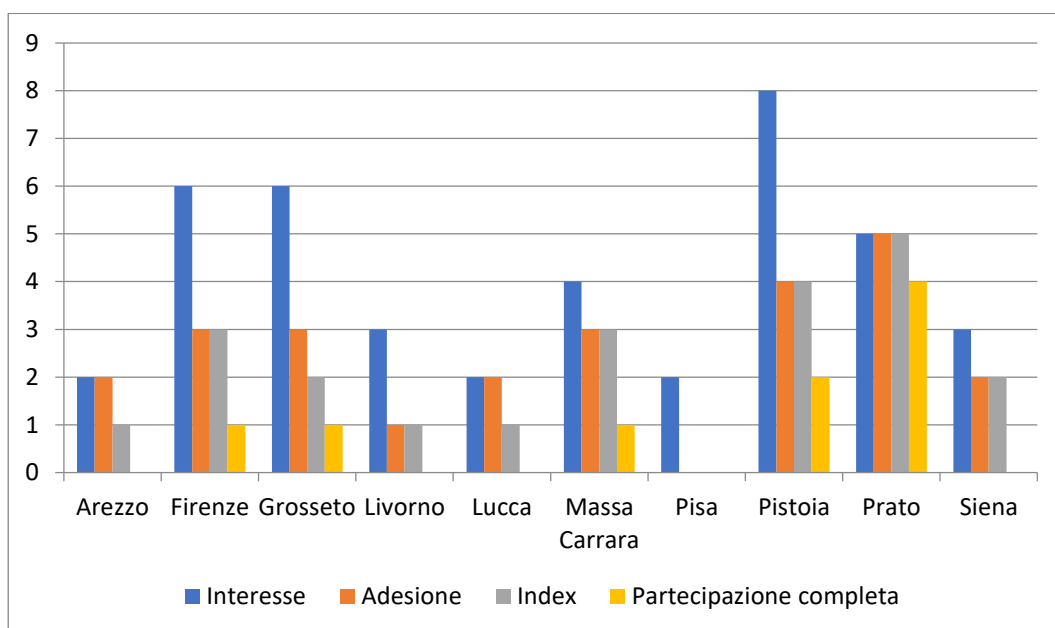


Grafico 3 – Sviluppo dell'effettiva partecipazione degli Istituti Comprensivi all'intero progetto di ricerca



I contatti con le scuole sono intercorsi con il dirigente scolastico di ciascun istituto tramite il canale comunicativo indicato nel modulo *on-line* utilizzato per la manifestazione d'interesse. Ai dirigenti scolastici che hanno fornito l'adesione al progetto è stato richiesto di concordare un incontro per l'effettuazione di un *focus group*, lasciando al dirigente stesso la responsabilità di invitare le persone che riteneva più funzionale coinvolgere in relazione allo scopo della ricerca, restituendoci un campione non probabilistico per testimoni privilegiati<sup>1090</sup>.

#### 5.4.1 I Focus Group

Il *Focus group* o intervista focalizzata di gruppo è un'intervista che "chiama in causa contemporaneamente più persone al fine di raccogliere valutazioni, giudizi e

---

<sup>1090</sup> Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit.; R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit.; P. Falzetti, F. Fortini, *La raccolta e l'analisi dei dati nelle rilevazioni sugli apprendimenti*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 133-151.

opinioni arricchite dall'interazione tra i membri del gruppo"<sup>1091</sup>. Questa tipologia di intervista si fonda sull'idea che "le dinamiche interne al gruppo favoriscono una maggiore produzione di idee e una maggiore disponibilità a parlare e ad analizzare in profondità un problema"<sup>1092</sup>.

Questa tecnica può essere utilizzata nella consapevolezza che i risultati ottenuti non sono generalizzabili, perché si riferiscono a un numero limitato di soggetti e appartenenti a campioni non rappresentativi; possono essere influenzati dalla presenza di una figura dominante; sono difficilmente sintetizzabili e interpretabili<sup>1093</sup>.

A fronte di queste problematiche L. Bovina individua quali possano essere i vantaggi:

- a) ottenere informazioni di fondo su un argomento;
- b) gerare ipotesi di ricerca;
- c) conoscere gli effetti di prodotti, progetti, programmi, servizi, istituzioni o altri argomenti di interesse;
- d) diagnosticare il potenziale problematico di un nuovo programma, servizio, prodotto;
- e) imparare il linguaggio del *target* circa il fenomeno di interesse, capirne il codice linguistico e identificare le distinzioni sottili delle impressioni;
- f) testare in via preliminare il disegno di questionari e di altri strumenti di ricerca di tipo quantitativo;
- g) facilitare e aggiungere profondità di analisi all'interpretazione di risultati quantitativi, ottenuti in *survey* strutturate su vasta scala;
- h) confermare o testare un'ipotesi di lavoro, se piccoli e uniformi gruppi di dati e/o soggetti non confermano in modo sistematico l'ipotesi;
- i) colmare di informazioni un *gap* (culturale, decisionale, linguistico ecc.) tra i decisori e coloro che subiscono le decisioni;
- j) intervistare bambini, adolescenti e persone con un basso livello scolastico;
- k) assumere informazioni complesse riguardo motivazioni, attitudini, abitudini, esperienze, conoscenze e aspettative del *target*;

---

<sup>1091</sup> P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., p. 213.

<sup>1092</sup> *Ibidem*.

<sup>1093</sup> Cfr. Ivi.

- l) testare e analizzare gli effetti di campagne di motivazione;
- m) esplorare il grado di consenso su un argomento;
- n) ricevere quelle informazioni ottenibili soltanto attraverso la tensione prodotta dal confronto diretto tra pareri contrapposti e l'osservazione della comunicazione verbale e non verbale;
- o) scandagliare in profondità un argomento in tempi relativamente brevi e a costi relativamente bassi;
- p) ottenere risultati facilmente comprensibili dai ricercatori e dai decisori cui è rivolto il programma di indagine<sup>1094</sup>.

Per realizzare un *focus group* è necessaria la presenza di un moderatore che sia preparato sul tema di discussione; un gruppo di persone costruito in relazione agli obiettivi della ricerca, composto da un numero di partecipanti che consenta l'interazione fra tutti; che ci sia interazione fra tutti i partecipanti e la focalizzazione su un solo argomento di discussione alla volta<sup>1095</sup>.

Il moderatore svolge generalmente alcune funzioni: fornisce chiarimenti e regola la discussione spiegando al gruppo quali sono i suoi compiti; illustra le ragioni del *focus* e il tema oggetto di discussione; il criterio adottato per l'individuazione dei partecipanti; le regole e la durata della seduta; funge da stimolo per mantenere viva la discussione; facilita l'interazione tra i partecipanti e un'equa possibilità di esprimere il proprio parere<sup>1096</sup>.

Come anticipato precedentemente, nel nostro caso sono stati effettuati 25 *focus group* in altrettante scuole di 9 province sulle 10 della Toscana i cui partecipanti sono stati selezionati dal dirigente scolastico come testimoni privilegiati. Il *focus group* aveva come scopo:

- individuare i criteri adottati dai dirigenti scolastici per selezionare i partecipanti al focus group;
- individuare elementi di inclusione negli approcci culturali, nelle politiche gestionali e nelle pratiche organizzative delle scuole;

---

<sup>1094</sup> Cfr. L. Bovina, *I focus group. Storia, applicabilità, tecnica*, in C. Bezzi (a cura di), *Valutazione*, Giada, Perugia, 1998.

<sup>1095</sup> Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit.

<sup>1096</sup> Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit.; I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano, 2018.

- individuare quali elementi sono considerati indispensabili per favorire la gestione dell'inclusione scolastica;
- individuare quali variabili possono incidere sulla percezione dell'inclusione scolastica.

I *focus* sono stati tutti condotti presso ciascuna sede scolastica e sono state definite alcune domande guida che sono state utilizzate solo per stimolare la discussione qualora questa non facesse già emergere le questioni da indagare.

La seduta è sempre stata introdotta dal moderatore con una presentazione del progetto di ricerca e degli scopi del *focus*, con l'invito ad effettuare un giro di presentazione da parte dei partecipanti, chiedendo di specificare se conoscessero la motivazione per cui erano stati invitati a partecipare al *focus* e se e quale funzione organizzativa ricoprissero nella scuola.

In relazione alle risposte dei partecipanti sarebbe potuto essere necessario chiedere al dirigente scolastico quale fosse stato il criterio adottato per selezionare i partecipanti al *focus*.

Intendendo condurre l'intera ricerca avendo come riferimento l'approccio proposto dall'*Index for Inclusion*, le domande guida sono state pensate prendendo spunto dalle tre dimensioni che compongono questo strumento e da cosa queste vogliono indagare. Le domande stimolo definite si sono riferite a:

- quali sono le azioni che la scuola mette in atto per gestire l'inclusione;
- perché sono state individuate queste azioni e come sono state definite;
- come vengono realizzate.

La prima domanda si riferisce alla 'Dimensione B. Creare politiche inclusive', la seconda alla 'Dimensione C. Creare culture inclusive' mentre la terza alla 'Dimensione C. sviluppare pratiche inclusive'.

Oltre a queste domande ne veniva proposta un'altra, di solito in chiusura del *focus* perché potenzialmente deviante rispetto alle altre questioni, tesa ad individuare quali dati fosse necessario considerare per poter descrivere la scuola da un punto di vista quantitativo e organizzativo e quali potessero essere le variabili che avrebbero potuto fare la differenza nella percezione del livello di inclusività. In questa fase del *focus*: sono state individuate le categorie di persone da coinvolgere nell'indagine e le variabili da anteporre al 'Questionario 1 *Index for Inclusion*'; sono stati definiti inoltre gli

elementi quantitativi e qualitativi da indagare per avere un quadro della situazione di ciascuna scuola tramite la costruzione del Questionario generale.

I primi dati emersi mostrano che il numero dei partecipanti e i criteri adottati dal dirigente scolastico per selezionare i testimoni privilegiati possono essere ricondotti a 4 tipologie:

1. dirigente scolastico, vicepresidente e referente del GLHI<sup>1097</sup>, composizione adottata da 4 scuole;
2. dirigente scolastico e tutti i membri del GLHI, composizione adottata da 1 scuola;
3. dirigente scolastico e tutti i membri del GLI<sup>1098</sup>, composizione adottata da 14 scuole;
4. dirigente scolastico, tutti i membri del GLHI e del GLI, funzioni strumentali, referenti di alcuni progetti, fiduciari<sup>1099</sup>, membri della componente docenti del gruppo di lavoro per l'autovalutazione d'istituto, composizione adottata da 6 scuole.

Questo primo dato ci mostra chiaramente che per parlare di inclusione, nella maggior parte dei casi, il dirigente scolastico si rivolge ad uno specifico gruppo di lavoro definito dalla normativa in relazione ai BES. È inoltre interessante rilevare che in 21 *focus* su 25 i partecipanti sapevano di dover partecipare ad un *focus group* e che l'argomento di discussione sarebbe stata l'inclusione, ma solo il vicepresidente o il referente del GLHI o GLI conoscevano il criterio adottato per l'invito alla partecipazione che, di fatto, si era trasformato in una convocazione individuale con tanto di circolare interna. Solo in 4 casi i dirigenti scolastici avevano contattato informalmente alcuni insegnanti per individuare i criteri per selezionare il campione di testimoni privilegiati da invitare a partecipare.

Sappiamo che, dopo aver condotto i primi *focus group*, difficilmente si aggiungono informazioni a quelle già raccolte, ma nel nostro caso era indispensabile

---

<sup>1097</sup> Gruppo operante all'interno di ciascuna istituzione scolastica in attuazione della L. 104/92.

<sup>1098</sup> Gruppo di lavoro operante all'interno di ciascuna istituzione in attuazione del combinato disposto sui BES.

<sup>1099</sup> Referente di plesso.

effettuarli tutti proprio per individuare i criteri e le modalità che il dirigente scolastico aveva adottato per definire la composizione dei partecipanti.

Rispetto all'oggetto indagato è emerso che le azioni gestionali sono tutte ascrivibili al quadro normativo tranne in due contesti scolastici nei quali alcune azioni non sono direttamente contenute nella normativa. Una scuola utilizza gli insegnanti maggiormente formati sulle tematiche dell'inclusione per effettuare azioni di accompagnamento del percorso di progettazione, di gestione del processo di inclusione e di informazione e formazione del personale. Un'altra ha armonizzato i vari interventi all'interno di un unico progetto che conduce con il coinvolgimento della comunità locale e dei genitori in orario scolastico ed extrascolastico.

Tutte le scuole si muovono nel rispetto dei dettami normativi specifici per gli alunni con disabilità, DSA, BES, stranieri, adottati, ospedalizzati, impossibilitati alla frequenza per motivi di salute, etc. È stata predisposta tutta la documentazione prevista e sono stati attivati tutti i gruppi di lavoro anche se, a seguito dell'attivazione del GLI, alcune scuole hanno dichiarato un funzionamento ridotto del GLHI.

Durante quasi tutti i *focus* è emerso che l'uso del termine 'inclusione' piuttosto che 'integrazione' viene considerata una questione di natura squisitamente linguistica con poche ricadute nella pratica scolastica. Un insegnante ha sintetizzato il suo pensiero dicendo: "L'inclusione è politicamente corretta come lo era il diversamente abile o l'operatore ecologico, resta il fatto che l'operatore ecologico farà sempre lo spazzino, il diversamente abile in sedia a rotelle non potrà comunque salire le scale e l'inclusione nella scuola sarà sempre garantita, come ormai da quarant'anni, dalla presenza di quegli alunni che ci costringono a mettere in discussione il sistema perché sia garantito il diritto allo studio di tutti".

Durante i *focus group* è stato messo in evidenza il rischio di 'bessizzazione'<sup>1100</sup> che sta correndo la scuola italiana a seguito dell'emanazione del combinato disposto sui BES. Di fronte al massiccio ricorso all'attivazione dei percorsi previsti dalla normativa, i partecipanti ai *focus* hanno cercato di individuarne le motivazioni che sono risultate:

- garantire e tutelare i diritti degli alunni attraverso il rispetto della normativa;

---

<sup>1100</sup> Cfr. F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, cit.

- garantire e tutelare i docenti dall'aumento al ricorso di azioni vertenziali da parte delle famiglie nei momenti della valutazione;
- far emergere prassi già consolidate all'interno delle scuole, con particolare riferimento alla scuola primaria.

Quasi sempre l'approfondimento spontaneo sui BES è terminato con la stessa conclusione ben sintetizzata da un partecipante: "Le troppe leggi e procedure imbrigliano la scuola ma garantiscono un livello minimo di inclusione a tutti, basterebbe il buon senso degli insegnanti e la convinzione che l'inclusione è la strada giusta da percorrere e non avremmo più bisogno di così tante leggi; questo vorrei che verificassero prima di assumere nuovo personale con tante conoscenze ma con un approccio sempre più individualistico e meno di comunità".

Per quanto riguarda la creazione degli strumenti per poter procedere con le fasi successive, molte sono state le indicazioni che sono emerse dalla conduzione dei *focus group* e tutte sono state prese in considerazione.

#### Questionario 1. *Insex for Inclusion*:

- è stato concordato di coinvolgere tutto il personale che opera all'interno della scuola;
  - personale docente;
  - personale ATA, DSGA, assistenti amministrativi e collaboratori scolastici;
  - educatori, assistenti all'autonomia e alla comunicazione;
- genitori rappresentanti di classe/sezione e genitori membri del Consiglio di Circolo/Istituto;
- dirigente scolastico.

Le variabili introdotte prima del 'Questionario 1. *Index for Inclusion*' si riferiscono a: definire il ruolo ricoperto nella scuola del rispondente in relazione alle categorie precedentemente indicate; indicazione della tipologia di posto ricoperto dal personale docente e possesso o meno del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno; durata del rapporto con la scuola; tipologia di tempo scuola a cui ci si riferisce per la compilazione del questionario; funzione gestionale-organizzativa eventualmente ricoperta all'interno della scuola.

Ritengo opportuno evidenziare alcune scelte operate in relazione a quanto emerso nei *focus group*: è stato deciso di non richiedere il genere di appartenenza in quanto



alcuni partecipanti di sesso maschile della scuola primaria e dell'infanzia hanno rilevato che sarebbe potuto venire meno il loro anonimato essendo figure uniche nelle scuole di appartenenza, mentre è apparsa del tutto giustificata la molto più probabile perdita dell'anonimato per le figure uniche come il DSGA e il dirigente scolastico. Non si è richiesto il numero di anni di servizio complessivi ma la durata della permanenza nella scuola di servizio in quanto questo è stato ritenuto un elemento che può far variare la percezione dell'inclusione della scuola stessa in relazione alla sua conoscenza.

#### **5.4.2 Questionario 1. *Index for inclusion***

Dopo aver partecipato ai *focus group* alcune scuole hanno deciso di non partecipare al progetto di ricerca mentre la maggior parte ha deciso di partecipare alla compilazione del 'Questionario 1. *Index for inclusion*'.

La decisione di non modificare il questionario proposto dall'*Index*, seppur venga utilizzato per altri scopi rispetto a quelli indicati dagli autori, deriva da alcune considerazioni.

- L'idea era quella di far conoscere questo strumento e soprattutto il quadro valoriale a cui si riferisce. In altri termini, i *focus group* sono serviti anche per prendere familiarità con l'*Index* che è stato sempre presentato nella sua forma originale e sempre è stato specificato che il suo utilizzo in questa ricerca si limitava alla sua prima fase di attuazione, ovvero rilevare a che punto ciascuna scuola si trovasse nello sviluppo inclusivo.
- Preferire l'utilizzo di uno strumento già ampiamente in uso in ambito internazionale invece di costruirne uno nuovo.
- Cercare di utilizzare lo stesso linguaggio anche nello studio in Catalogna.
- Stimolare una prima riflessione sulle tematiche introdotte dall'*Index*; infatti, possiamo considerare che il primo passo verso lo sviluppo inclusivo delle scuole aderenti al progetto è stato proprio la partecipazione al *focus group* e la compilazione del Questionario *Index*.

Il questionario è stato proposto attraverso un Modulo di Google che ha previsto percorsi differenziati di compilazione per la parte introduttiva tesa a fornire le

caratteristiche dei rispondenti. Di seguito presentiamo su formato cartaceo la struttura delle variabili proposte a ciascun sottocampione.

### **Questionario 1. *Index for inclusion* – Docenti**

Prima di iniziare il questionario, le chiediamo di rispondere a queste brevi domande.

Indicare il proprio ruolo all'interno della scuola

- Insegnante curricolare
- Insegnante curricolare in possesso della specializzazione per il sostegno
- Insegnante di sostegno
- Insegnante di sostegno in possesso della specializzazione per il sostegno

Indicare da quanti anni ricopre il ruolo segnato precedentemente nell'attuale scuola di appartenenza

- Primo anno
- Da 1 a 5
- Da 5 a 10
- Da 10 a 15
- Da 15 a 20
- Da 20 a 25
- Da 25 a 30
- Oltre 30

Indicare l'ordine di scuola nel quale svolge il ruolo da lei indicato

- Scuola dell'INFANZIA
- Scuola PRIMARIA
- Scuola SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Indicare l'orario di funzionamento che maggiormente rappresenta il suo contesto scolastico

- Antimeridiano
- Antimeridiano e pomeridiano
- 24 ore
- 27 ore
- 30 ore
- 32 ore
- 40 ore (di funzionamento con organizzazione diversa dal Tempo Pieno)
- Tempo Pieno
- Tempo Prolungato

Indicare la sua tipologia di rapporto di lavoro

- Tempo indeterminato
- Tempo determinato

Indicare l'eventuale funzione organizzativa ricoperta all'interno della scuola

- Vicepreside
- Collaboratore del Dirigente
- Funzione Strumentale

- Referente
- Fiduciario/Referente di plesso
- Membro comitato di valutazione
- RSU

**Questionario 1. *Index for inclusion* – Dirigenti Scolastici, DSGA, Assistenti Amministrativi**

Prima di iniziare il questionario, le chiediamo di rispondere a queste brevi domande.

Indicare il proprio ruolo all'interno della scuola

- Dirigente Scolastico
- DSGA
- Assistente Amministrativo

Indicare da quanti anni ricopre il ruolo segnato precedentemente nell'attuale scuola di appartenenza

- Primo anno
- Da 1 a 5
- Da 5 a 10
- Da 10 a 15
- Da 15 a 20
- Da 20 a 25
- Da 25 a 30
- Oltre 30

**Questionario 1. *Index for inclusion* – Educatori e Collaboratori Scolastici**

Prima di iniziare il questionario, le chiediamo di rispondere a queste brevi domande.

Indicare il proprio ruolo all'interno della scuola

- Collaboratore Scolastico
- Educatore (assistente all'autonomia e alla comunicazione)

Indicare da quanti anni ricopre il ruolo segnato precedentemente nell'attuale scuola di appartenenza

- Primo anno
- Da 1 a 5
- Da 5 a 10
- Da 10 a 15
- Da 15 a 20
- Da 20 a 25
- Da 25 a 30
- Oltre 30

Indicare in quale ordine di scuola opera prevalentemente

- Scuola dell'INFANZIA
- Scuola PRIMARIA
- Scuola SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Indicare l'orario di funzionamento che maggiormente rappresenta il suo contesto scolastico

- Antimeridiano
- Antimeridiano e pomeridiano
- 24 ore
- 27 ore
- 30 ore
- 32 ore
- 40 ore (di funzionamento con organizzazione diversa dal Tempo Pieno)
- Tempo Pieno
- Tempo Prolungato

Indicare la tipologia del suo rapporto di lavoro

- Tempo indeterminato
- Tempo determinato

### **Questionario 1. *Index for inclusion* – Genitori**

Prima di iniziare il questionario, le chiediamo di rispondere a queste brevi domande.

Indicare il proprio ruolo all'interno della scuola

- Rappresentante Genitori
- Genitore membro del Consiglio di Istituto/Circolo

Indicare da quanti anni ricopre il ruolo segnato precedentemente nell'attuale scuola di appartenenza

- Primo anno
- Da 1 a 5
- Da 5 a 10
- Da 10 a 15
- Da 15 a 20
- Da 20 a 25
- Da 25 a 30
- Oltre 30

Indicare l'ordine di scuola frequentato da sua figlia/suo figlio

- Scuola dell'INFANZIA
- Scuola PRIMARIA
- Scuola SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Indicare l'orario di funzionamento che maggiormente rappresenta la scuola di sua figlia/suo figlio

- Antimeridiano
- Antimeridiano e pomeridiano
- 24 ore

- 27 ore
- 30 ore
- 32 ore
- 40 ore (di funzionamento con organizzazione diversa dal Tempo Pieno)
- Tempo Pieno
- Tempo Prolungato

Di seguito si riporta lo schema del ‘Questionario 1. *Index for inclusion*’ così come strutturato e presentato attraverso il Modulo di Google<sup>1101</sup>.

### Questionario 1. INDEX FOR INCLUSION

Indichi quanto concorda con le seguenti affermazioni in relazione alla sua scuola

CREARE CULTURE INCLUSIVE						
A.1. Costruire comunità						
	“Questa affermazione descrive la mia scuola...”	Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
1	Ciascuno è benvenuto					
2	Il personale coopera					
3	Gli alunni si aiutano l’un l’altro					
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente					
5	Il personale e le famiglie collaborano					
6	Il personale e i membri del Consiglio d’Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente					
7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica					
8	La scuola stimola a capire le relazioni tra persone, ovunque nel mondo					
9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere					
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco					

<sup>1101</sup> Il questionario è reperibile in T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., pp. 257-260.

11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade e la vita familiare degli alunni					
<b>A.2. Affermare valori inclusivi</b>						
“Questa affermazione descrive la mia scuola...”		Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
1	La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi					
2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani					
3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta					
4	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti					
5	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno					
6	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale					
7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione					
8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie					
9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi					
10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti					
<b>CREARE POLITICHE INCLUSIVE</b>						
<b>B.1. Sviluppare la scuola per tutti</b>						
“Questa affermazione descrive la mia scuola...”		Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato					
2	La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership					
3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti					
4	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate					
5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella					

	scuola					
6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale					
7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio					
8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni					
9	Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti					
10	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone					
11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti					
12	La scuola riduce la sua emissione di CO2 e l'utilizzo di acqua					
13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti					
<b>B.2. Organizzare il sostegno alla diversità</b>						
	“Questa affermazione descrive la mia scuola...”	Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate					
2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni					
3	Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola					
4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali					
5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano					

	inclusive					
6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curricolo					
7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile					
8	Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti					
9	Il bullismo viene contrastato					
<b>SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE</b>						
<b>C.1. Costruire curricoli per tutti</b>						
	“Questa affermazione descrive la mia scuola...”	Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo					
2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua					
3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo					
4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale					
5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale					
6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni					
7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo					
8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre					
9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche					
10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione					
11	Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla					



	musica e danno vita a creazioni personali					
12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi					
13	Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia					
C.2. Coordinare l'apprendimento						
"Questa affermazione descrive la mia scuola..."		Moltissimo	Abbastanza	Poco	Pochissimo	Ho bisogno di maggiori informazioni
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni					
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni					
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica					
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento					
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo					
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone					
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni					
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco					
9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare					
10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento					
11	Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento					

	e la partecipazione di tutti gli alunni					
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno					
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni					
14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate					
Le tre cose che mi piacciono di più di questa scuola						
1						
2						
3						
Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola						
1						
2						
3						

La compilazione è stata effettuata da 22 istituzioni scolastiche e in questa fase verrà fornita l'analisi dei risultati generali.

Il 'Questionario 1. *Index for Inclusion*' è stato compilato da 1837 persone ma è stato necessario provvedere ad una pulizia dei dati<sup>1102</sup> escludendo i questionari che non contenevano informazioni sufficienti alla loro analisi, per cui il campione si è ridotto a 1826 rispondenti appartenenti a diverse province toscane (Tabella 36 e Grafico 4).

		Provincia di appartenenza			Percentuale cumulativa
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	
Valido	Arezzo	51	2,8	2,8	2,8
	Firenze	189	10,4	10,4	13,1
	Grosseto	161	8,8	8,8	22,0
	Livorno	59	3,2	3,2	25,2

<sup>1102</sup> Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit.; R. Tincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit.

Lucca	168	9,2	9,2	34,4
Massa Carrara	230	12,6	12,6	47,0
Pistoia	403	22,1	22,1	69,1
Prato	379	20,8	20,8	89,8
Siena	186	10,2	10,2	100,0
Totale	1826	100,0	100,0	

Tabella 36 - Provincia di appartenenza

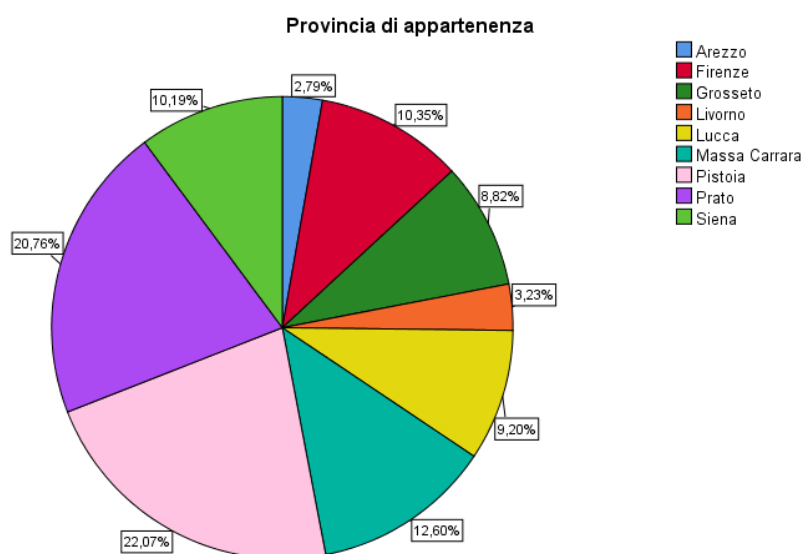


Grafico 4 - Provincia di appartenenza

Come possiamo notare ben il 42,9% dei questionari è stato compilato in due province toscane, Prato e Pistoia.

Una delle domande riguardava il ruolo ricoperto dai rispondenti all'interno della scuola e, anche se con diversa frequenza, possiamo registrare la partecipazione di tutti i ruoli previsti (Tabella 37 e Grafico 5).

#### Ruolo all'interno della scuola

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	Assistente Amministrativo	63	3,5	3,5	3,5
	Collaboratore Scolastico	114	6,2	6,2	9,7
	Dirigente Scolastico	13	,7	,7	10,4

DSGA	8	,4	,4	10,8
Educatore (assistente all'autonomia e alla comunicazione)	9	,5	,5	11,3
Insegnante curricolare	931	51,0	51,0	62,3
Insegnante di sostegno	188	10,3	10,3	72,6
Rappresentante dei genitori (Consiglio di classe, interclasse, intersezione)	431	23,6	23,6	96,2
Rappresentante dei genitori nel Consiglio di Circolo/Istituto	69	3,8	3,8	100,0
Totale	1826	100,0	100,0	

Tabella 37 - Ruolo all'interno della scuola

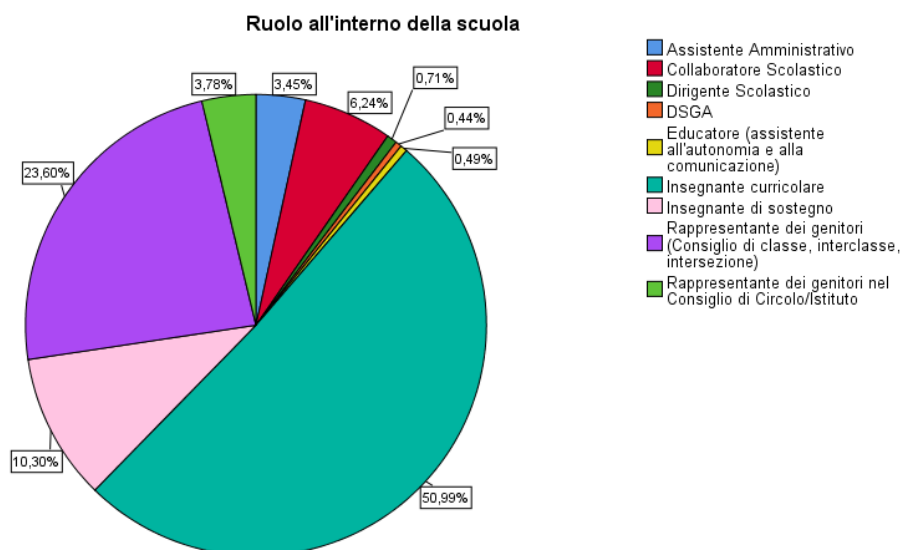


Grafico 5 - Ruolo all'interno della scuola

Dobbiamo mettere in evidenza che il 51% dei rispondenti è un insegnante curricolare e che solo 13 dirigenti scolastici hanno compilato il questionario mentre 9, pur sapendo che il proprio istituto aveva deciso di proseguire nella partecipazione al progetto e considerando le tematiche della ricerca, non hanno partecipato alla rilevazione. È necessario anche sottolineare che nessun questionario escluso nella fase di pulizia della matrice dei dati apparteneva ad un dirigente scolastico.

Il 61,3% dei rispondenti è un insegnante, di cui il 51% curricolare e il 10,3% di sostegno, o per essere più precisi, ricopre un posto di sostegno. Questa specificazione è necessaria in quanto ben il 42% degli insegnanti su posto di sostegno non è in possesso del titolo di specializzazione (Tabella 38).

		<b>Insegnanti di sostegno</b>			
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	In possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno	109	58,0	58,0	58,0
	Non in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno	79	42,0	42,0	100,0
	<b>Totale</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

*Tabella 38 - Insegnanti di sostegno in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno*

Va però ricordato che tra gli insegnanti curricolari il 13,5% è in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno pur ricoprendo un posto curricolare (Tabella 39).

		<b>Insegnanti curricolari</b>			
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	In possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno	126	13,5	13,5	13,5
	Non in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno	805	86,5	86,5	100,0
	<b>Totale</b>	<b>931</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

*Tabella 39 - Insegnanti curricolari in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno*

Su 1119 insegnanti rispondenti, 235 sono in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno, pari al 21% di tutti gli insegnanti e, dato alquanto rilevante, il 53,6% di questi ricopre attualmente un posto curricolare, pari a 126 unità di personale

(Tabella 40 e Grafico 6) a fronte di 79 posti di sostegno occupati da insegnanti senza titolo di specializzazione (Tabella 38).

#### Insegnanti con titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	Insegnante curricolare	126	53,6	53,6	53,6
	Insegnante di sostegno	109	46,4	46,4	100,0
Totale		235	100,0	100,0	

Tabella 40 - Ruolo ricoperto dagli insegnanti in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno

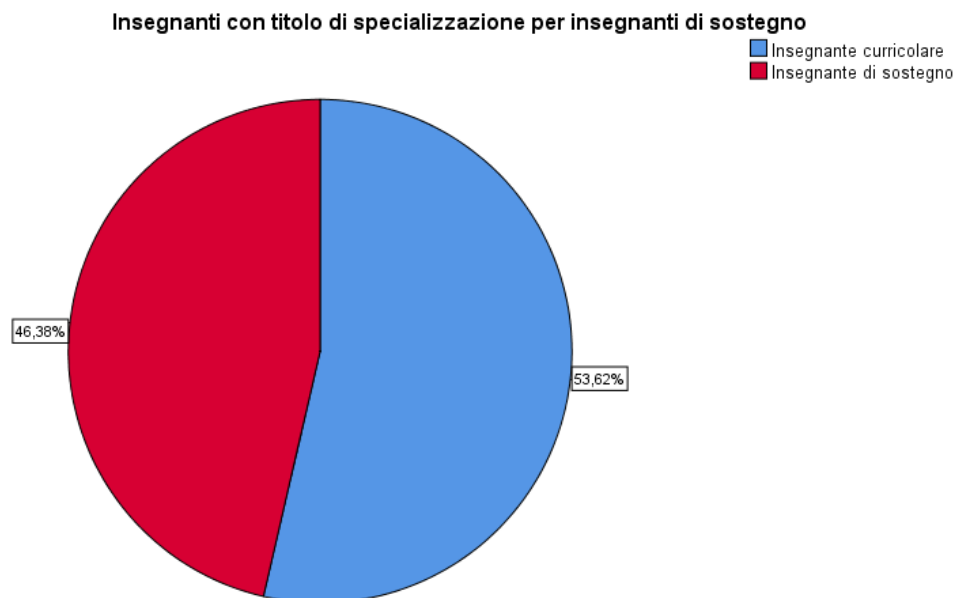


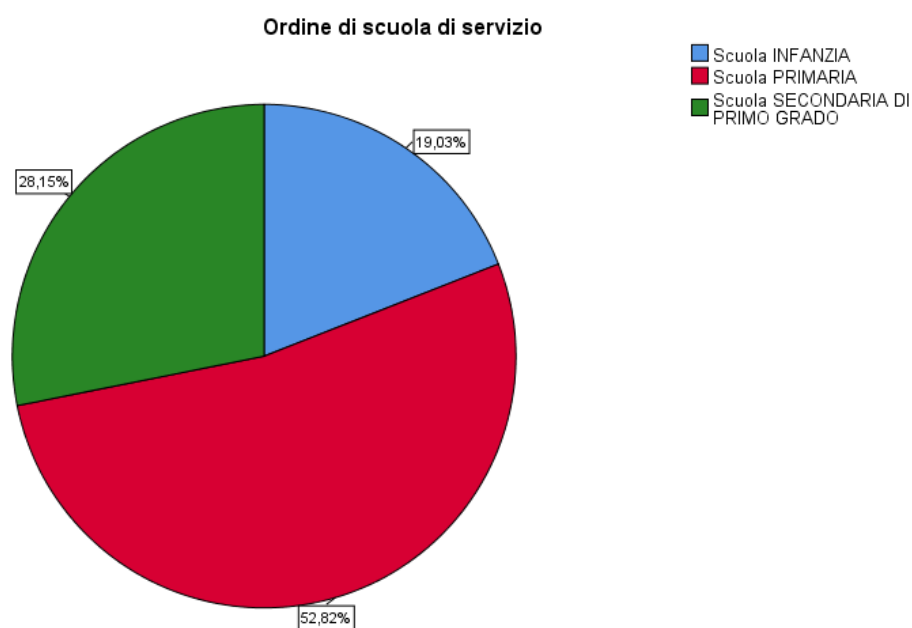
Grafico 6 - Ruolo ricoperto dagli insegnanti in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno

Questo aspetto ci potrebbe fornire una prima indicazione legata alla gestione del personale e all'attribuzione dei docenti alle classi, competenza diretta del dirigente scolastico, in ottica inclusiva. Gli insegnanti di sostegno senza titolo di specializzazione potrebbero essere assegnati alle classi dov'è presente un insegnante di sostegno in possesso del titolo di specializzazione, oppure, grazie all'autonomia scolastica, si potrebbe addirittura pensare ad una diversa utilizzazione del personale in relazione a dei

criteri condivisi per i quali si cerchi di mettere maggiormente a frutto le specifiche competenze degli insegnanti così come accade per un insegnante che possiede i titoli necessari per l'insegnamento della lingua inglese che è tenuto a impartire quest'insegnamento come minimo nelle proprie classi, se non addirittura a ricoprire un posto di specialista.

Dopo aver preso in considerazione la tipologia di posto ricoperto dagli insegnanti rispondenti e il possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno cerchiamo di completare il profilo degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca.

L'82% degli insegnanti ha un contratto a tempo indeterminato mentre il restante 18%, pari a 201 rispondenti, è personale precario; il 52,82% è insegnante di scuola primaria, il 28,15% di scuola secondaria di primo grado e il restante 19,03% di scuola dell'infanzia (Grafico 7).



*Grafico 7 - Ordine di scuola*

Un dato particolarmente significativo sembra essere il numero di anni di permanenza nella scuola presso la quale prestano servizio gli insegnanti (Grafico 8).

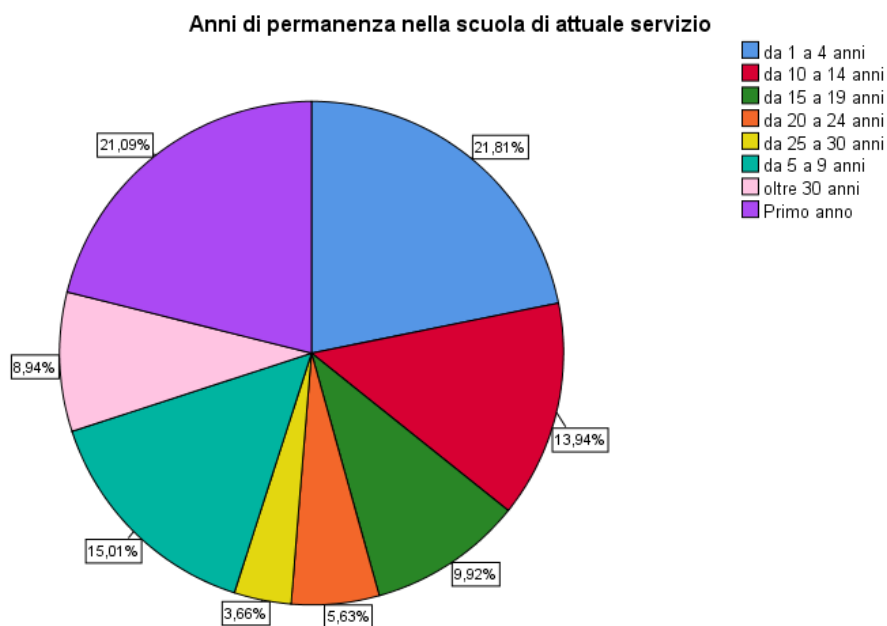


Grafico 8 - anni di permanenza nella scuola di attuale servizio

236 unità di personale, pari al 21,09% degli insegnanti, dichiarano di essere al primo anno di servizio in quella scuola e questi, sommati ai 244 pari al 21,81% che hanno da 1 a 4 anni di esperienza nella scuola di attuale servizio, arrivano a 480 unità di personale che corrispondono al 42,9% degli insegnanti. Va inoltre detto che solo 201 di questi sono personale precario, il che significa che le scuole hanno avuto la stabilizzazione dell'organico per più di 4 anni per il 57,1% dei casi.

La Tabella 41 rappresenta la complessità dell'organizzazione scolastica: nel questionario era possibile indicare l'eventuale funzione organizzativa svolta dal personale docente e i rispondenti hanno individuato 19 funzioni diverse che impegnano 422 insegnanti, restituendoci un quadro nel quale il 37,71% del personale docente rispondente è coinvolto nell'organizzazione della scuola.

Funzione organizzativa	Frequenza
Animatore digitale	3
Collaboratore del Dirigente Scolastico	28
Membro del GLI	8
Commissione continuità	2



Commissione PTOF	6
Autovalutazione e valutazione	30
Coordinatore di classe	17
Coordinatore di progetto	2
Coordinatore del curriculum	1
Coordinatore pedagogico	7
Fiduciario/Referente di plesso	96
Funzione strumentale	100
Membro commissione	8
Membro consiglio di istituto	7
Membro del gruppo di lavoro intercultura	4
Referente di un progetto	96
Referente e operatori CTS sportelli autismo e CAA	2
Responsabile dipartimento scientifico	3
Segretario di Dipartimento	2

Tabella 41 Funzioni organizzative ricoperte dal personale docente

Proseguendo nella lettura dei dati del ‘Questionario 1. *Index for inclusion*’ si procederà parallelamente con un’analisi descrittiva e con il “calcolo della media di inclusività”<sup>1103</sup>, dopo aver trasformato i riferimenti qualitativi relativi al grado di accordo con le affermazioni proposte in una scala Likert:

- Ho bisogno di maggiori informazioni = 0
- Pochissimo = 1
- Poco = 2
- Abbastanza = 3
- Moltissimo = 4

---

<sup>1103</sup> H. Demo, *Applicare l’Index per l’inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, cit., p. 149.

Verrà indicata anche la deviazione *standard* per poter apprezzare se esistono particolari categorie di personale oppure singole scuole che ottengono un livello medio di inclusività che si discosta significativamente dalla media di *item*. In un secondo momento questo particolare dato ci consentirà di collocare, rispetto alla normale, le 9 istituzioni scolastiche che hanno terminato il percorso di ricerca.

## Dimensione A.

### A.1. Costruire comunità

Questa sezione è costituita da 11 items tutti finalizzati a rilevare l'atteggiamento dei rispondenti in relazione ad affermazioni relative alla costruzione di comunità. I risultati ottenuti sono presentati attraverso 11 tabelle che riportano le frequenze delle risposte, ciascuna delle quali affiancata dal relativo grafico che rappresenta le percentuali di risposta secondo la sintesi riportata in Tabella 42.

Tabella	Grafico	Indicatore	
43	9	1	Ciascuno è benvenuto
44	10	2	Il personale coopera
45	11	3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro
46	12	4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente
47	13	5	Il personale e le famiglie collaborano
48	14	6	Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente
49	15	7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica
50	16	8	La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone ovunque nel mondo
51	17	9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere
52	18	10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco
53	19	11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni

Tabella 42 – Indici di sezione

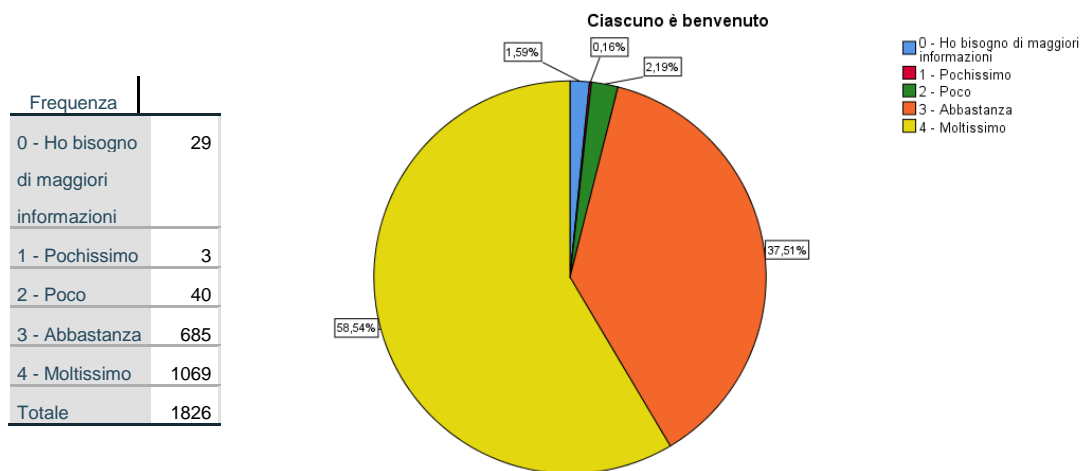


Tabella 43 - Grafico 9 – Indicatore 1 – A1

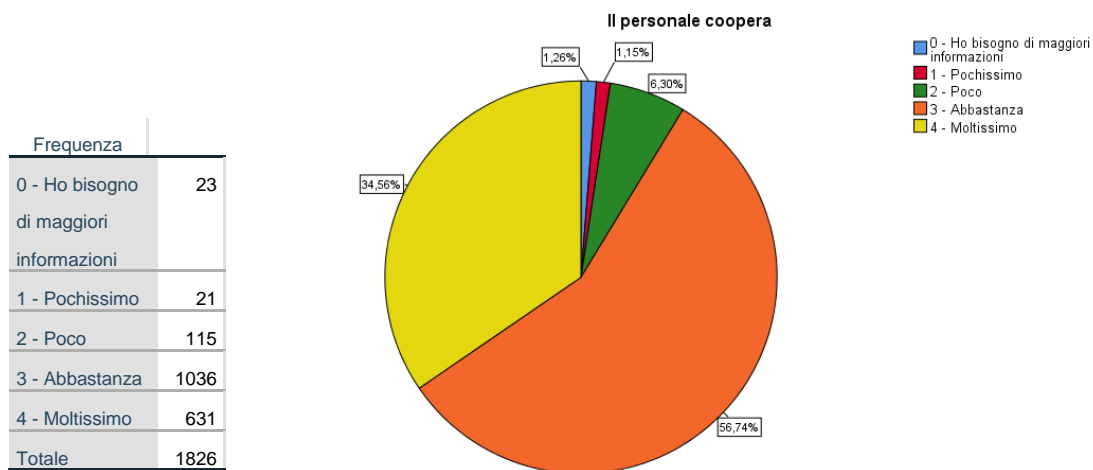


Tabella 44 - Grafico 10 – Indicatore 2 – A1

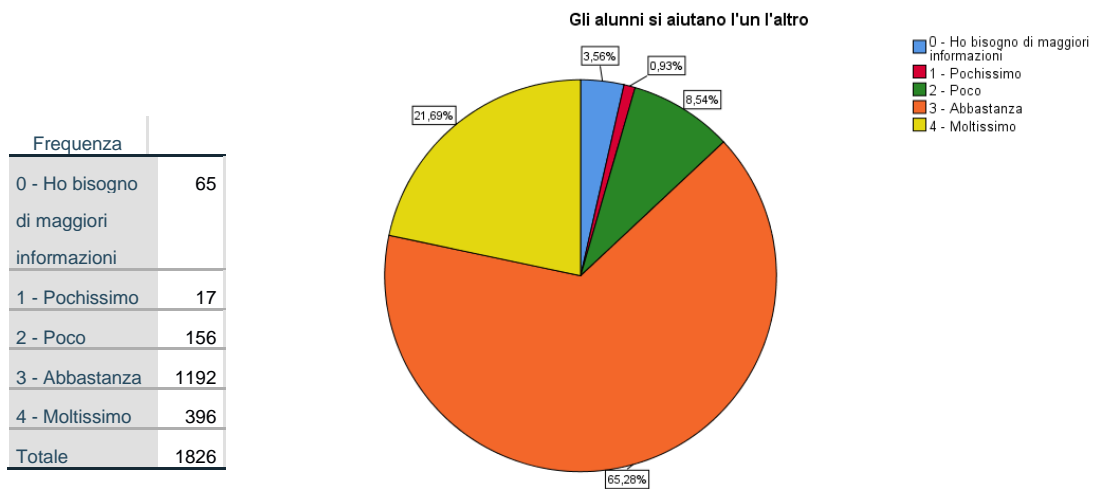


Tabella 45 - Grafico 11 – Indicatore 3 – A1

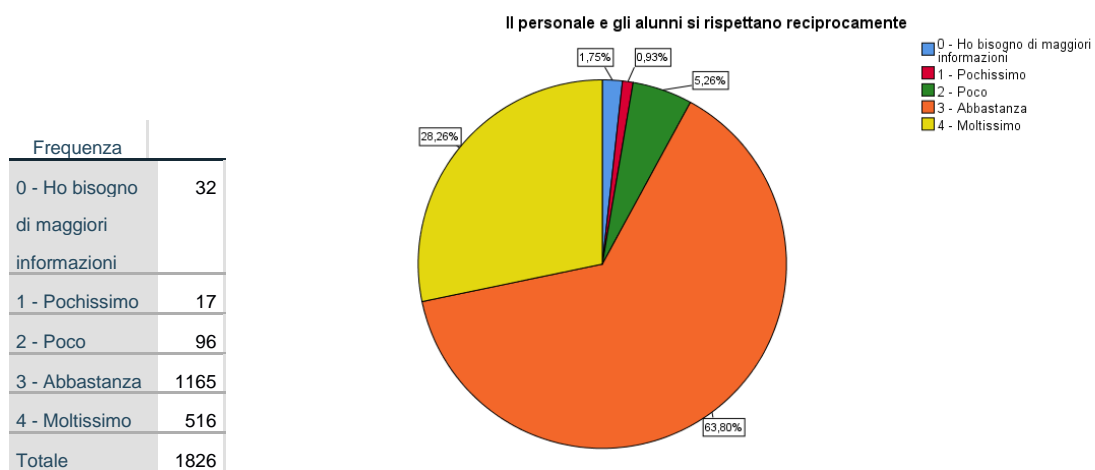


Tabella 46 - Grafico 12 – Indicatore 4 – A1

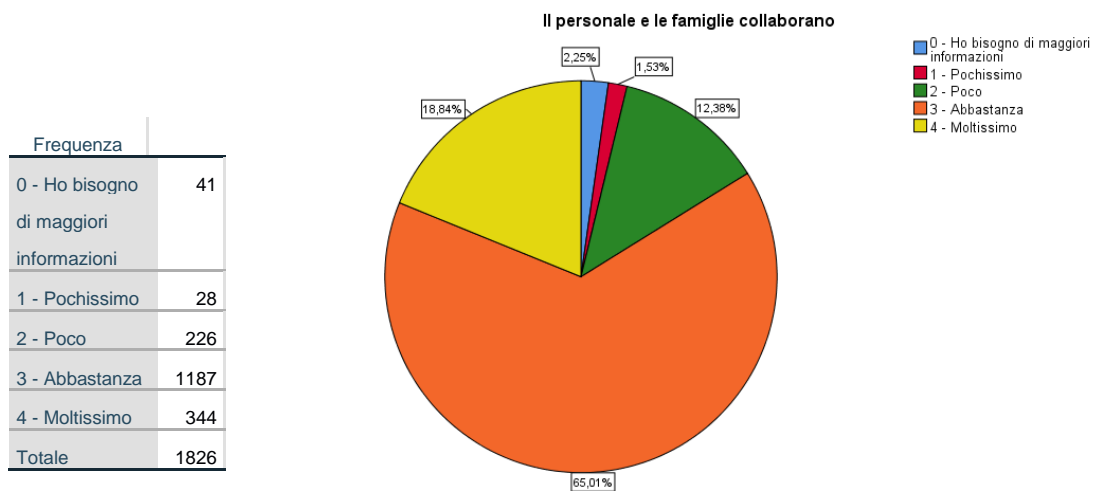


Tabella 47 - Grafico 13 – Indicatore 5 – A1

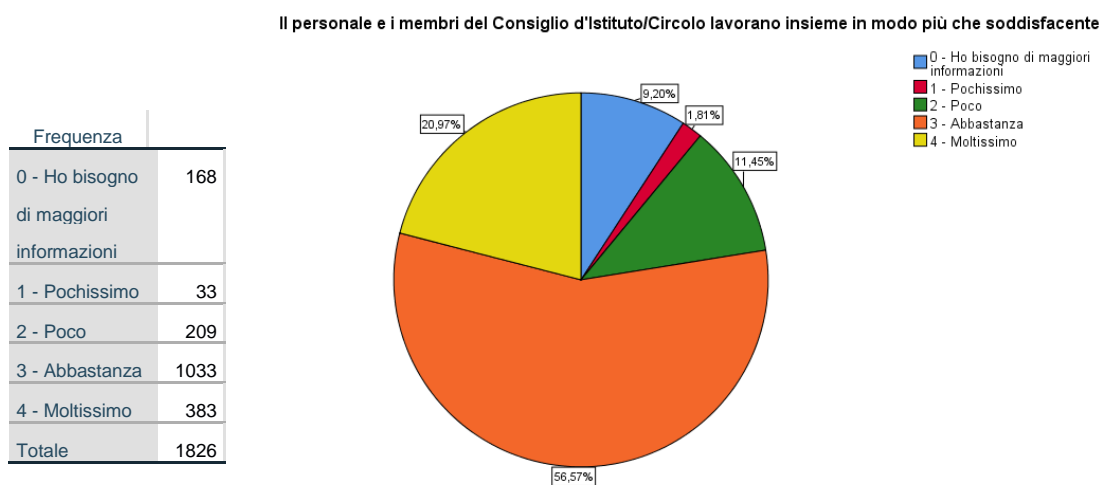


Tabella 48 - Grafico 14 – Indicatore 6 – A1

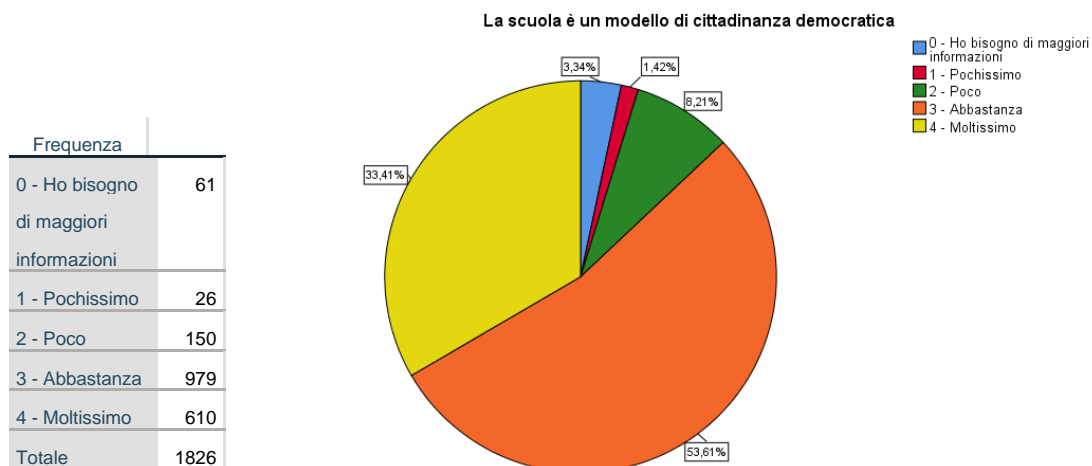


Tabella 49 - Grafico 15 – Indicatore 7 – A1



Tabella 50 - Grafico 16 – Indicatore 8 – A1

**Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	151
1 - Pochissimo	16
2 - Poco	238
3 - Abbastanza	1054
4 - Moltissimo	367
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

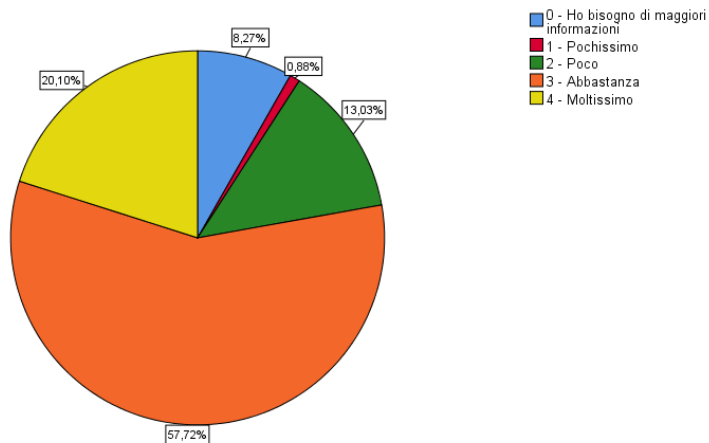


Tabella 51 - Grafico 17 – Indicatore 9 – A1

**La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	100
1 - Pochissimo	28
2 - Poco	265
3 - Abbastanza	1065
4 - Moltissimo	368
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

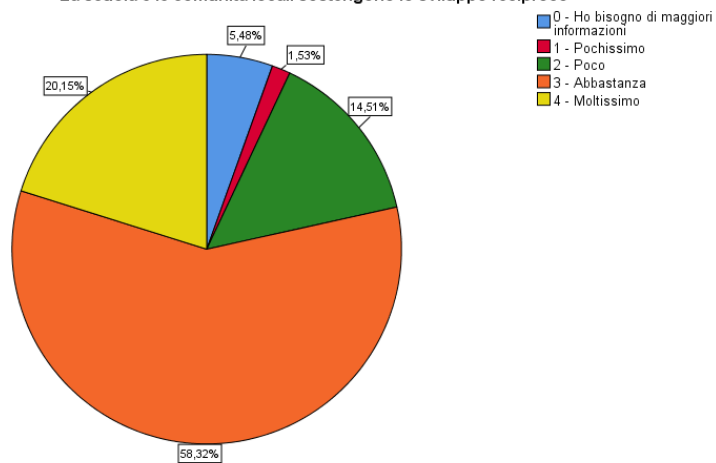


Tabella 52 - Grafico 18 – Indicatore 10 – A1

**Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade e la vita familiare degli alunni**

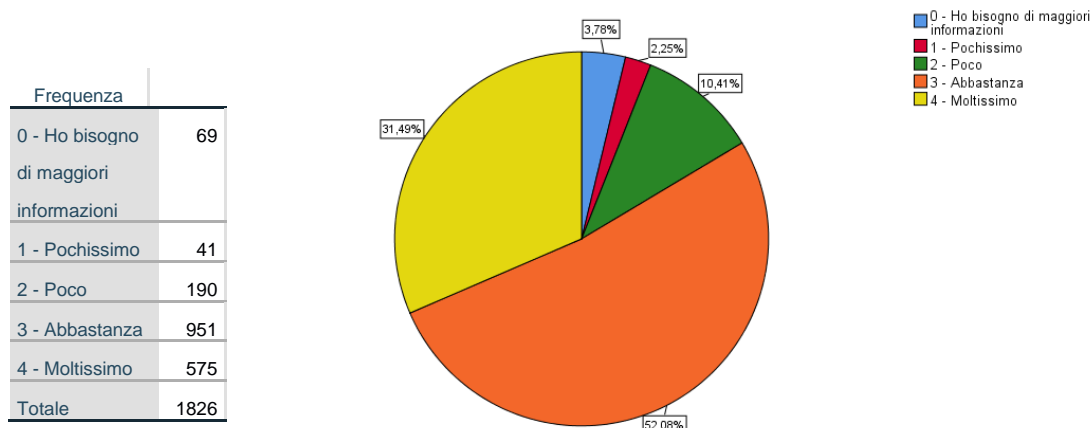


Tabella 53 - Grafico 19 – Indicatore 11 – A1

In Tabella 54 sono riportati gli indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione *standard*.

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
Ciascuno è benvenuto	1826	3,51	,703
Il personale coopera	1826	3,22	,720
Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	1826	3,16	,711
La scuola stimola a capire le relazioni tra persone, ovunque nel mondo	1826	3,15	,900
La scuola è un modello di cittadinanza democratica	1826	3,12	,871
Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade e la vita familiare degli alunni	1826	3,05	,920
Gli alunni si aiutano l'un l'altro	1826	3,01	,813
Il personale e le famiglie collaborano	1826	2,97	,758
La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	1826	2,86	,939



Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	1826	2,81	1,036
Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente	1826	2,78	1,085
Numero di casi validi (listwise)	1826		

Tabella 54 – Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard

Le risposte ottenute dal campione sono tutte generalmente positive, ma possiamo osservare come, all'interno del dato di positività indicato con il moltissimo e con l'abbastanza d'accordo all'affermazione proposta, solo una variabile acquisisce la maggioranza delle indicazioni nel suo grado più alto di manifestazione di accordo. Infatti, il Grafico 9 mostra che il 58,54% dei rispondenti è moltissimo d'accordo nel ritenere che nella scuola ciascuno è benvenuto e risultano residuali le indicazioni negative e la necessità di avere maggiori informazioni.

Considerando il livello medio di inclusività (Tabella 54) e il suo ordine decrescente, l'ultimo indicatore per livello di inclusività risulta essere 'Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente'. Analizzando la distribuzione percentuale delle risposte a questo *item*, (Grafico 14) possiamo notare che il poco accordo con l'affermazione viene indicato dall'11,45% dei rispondenti e che acquisisce una certa rilevanza anche la voce che esprime l'esigenza di maggiori informazioni che ottiene il 9,2% di indicazioni.

Scorrendo l'ordine del livello medio di inclusività generale, immediatamente sopra all'indicatore appena considerato troviamo l'indicatore 'Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere', la cui rappresentazione può essere analizzata nel Grafico 17. Il 13,03% dei rispondenti manifesta il poco accordo con l'affermazione, mentre l'8,27% necessita di maggiori informazioni.

Il calcolo del livello medio di inclusività generale (Tabella 54) ci consente di poter compiere comparazioni per gruppi omogenei interni al campione, in Tabella 55 se ne propone lo sviluppo per la 'Dimensione A. Creare culture inclusive', 'Sezione A.1. Creare comunità', dopo aver creato alcuni sottocampioni: docenti, famiglie, personale

amministrativo, personale collaboratore scolastico, educatori che operano all'interno della scuola e dirigenti scolastici.

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	Ciascuno è benvenuto	3,51	,703	3,54	3,53	3,07	3,46	3,44	3,69
2	Il personale coopera	3,22	,720	3,21	3,30	2,86	3,18	3,22	3,31
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3,01	,813	3,07	3,10	1,62	2,89	3,22	2,69
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	,711	3,20	3,19	2,38	3,10	3,56	3,31
5	Il personale e le famiglie collaborano	2,97	,758	2,97	3,02	2,44	3,07	3,00	2,77
6	Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente	2,78	1,085	2,81	2,77	2,51	2,72	2,22	3,54
7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica	3,12	,871	3,18	3,05	2,76	3,11	2,56	3,15
8	La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone ovunque nel mondo	3,15	,900	3,22	3,09	2,80	2,91	3,44	3,31
9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	2,81	1,036	2,89	2,73	2,25	2,68	2,78	2,92
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	2,86	,939	2,91	2,81	2,49	2,80	2,78	3,23
11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni	3,05	,920	3,18	2,91	2,25	2,90	3,33	3,23

Tabella 55 – Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività – Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità

Come evidenziato, compaiono due valori appartenenti al sottocampione del personale amministrativo che, relativamente agli indicatori n. 3 ‘Gli alunni si aiutano l'un l'altro’ e n. 4 ‘Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente’, presentano un livello medio di inclusività significativamente inferiore alla media del campione generale.

Nella Tabella 56 presentiamo lo sviluppo dei sottocampioni docenti: curricolari, di sostegno, non in possesso del titolo di specializzazione e in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno.

Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività								
Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Docenti curricolari	Docenti di sostegno	Docenti senza titolo di specializzazione	Docenti con titolo di specializzazione
1	Ciascuno è benvenuto	3,51	,703	3,54	3,53	3,57	3,52	3,60
2	Il personale coopera	3,22	,720	3,21	3,20	3,26	3,21	3,22
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3,01	,813	3,07	3,06	3,09	3,06	3,09
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	,711	3,20	3,20	3,20	3,18	3,25
5	Il personale e le famiglie collaborano	2,97	,758	2,97	2,98	2,93	2,96	2,98
6	Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente	2,78	1,085	2,81	2,81	2,80	2,80	2,85
7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica	3,12	,871	3,18	3,20	3,11	3,18	3,19
8	La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone ovunque nel mondo	3,15	,900	3,22	3,23	3,16	3,21	3,26
9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	2,81	1,036	2,89	2,90	2,82	2,89	2,86
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	2,86	,939	2,91	2,92	2,89	2,91	2,93
11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni	3,05	,920	3,18	3,18	3,16	3,16	3,24

Tabella 56 – Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità

Appare immediatamente evidente che tra i sottocampioni del personale docente non si registrano valori che si discostino significativamente dal livello medio di inclusività generale. Abbiamo ritenuto opportuno effettuare quest'analisi nell'intento di mettere in evidenza se 'lavorare su posto di sostegno' oppure 'possedere il titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno' potessero in qualche modo fornire un quadro valoriale differente.

## Dimensione A.

### A.2. Affermare valori inclusivi

Questa sezione è costituita da 10 *items*, tutti finalizzati a rilevare l'atteggiamento dei rispondenti in relazione alle asserzioni relative all'affermare valori inclusivi. I risultati ottenuti sono presentati attraverso 10 tabelle che riportano le frequenze delle risposte, ciascuna delle quali affiancata dal relativo grafico che rappresenta le percentuali di risposta secondo il quadro riportato in Tabella 57.

Tabella	Grafico	Indicatore	
58	20	1	La scuola sviluppa valori inclusivi
59	21	2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani
60	22	3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta
61	23	4	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti
62	24	5	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno
63	25	6	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale
64	26	7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione
65	27	8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie
66	28	9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi
67	29	10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti

Tabella 57 – Indicatori di sezione

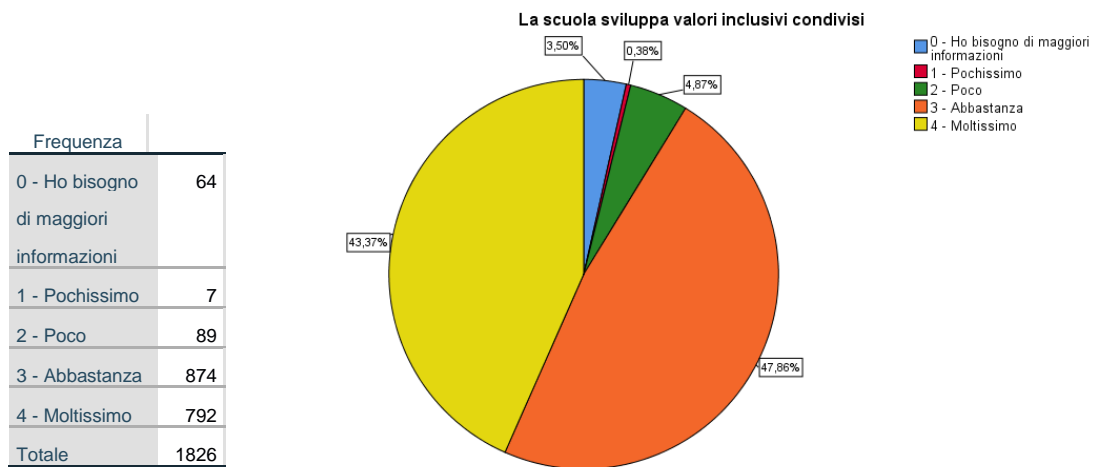


Tabella 58 - Grafico 20 – Indicatore 1 – A2



Tabella 59 - Grafico 21 – Indicatore 2 – A2

Il Grafico 21 mostra che il 58,71% dei rispondenti esprime il massimo grado di concordanza con l'indicatore 'La scuola promuove il rispetto dei diritti umani' e la Tabella 60 evidenzia che solo 2 persone hanno una concordanza minima con l'affermazione. Questo indicatore in Tabella 69 risulta essere quello con il livello di inclusività più alto della sezione A.2.

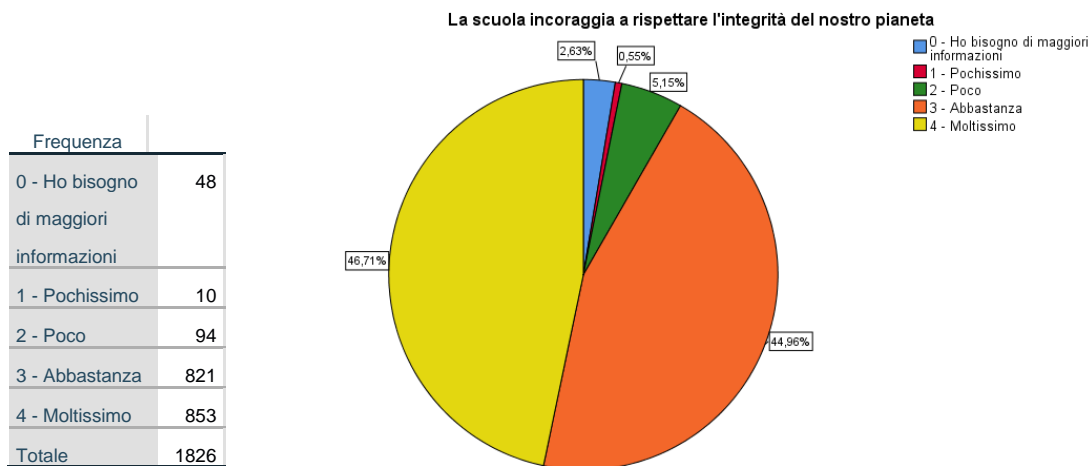


Tabella 60 - Grafico 22 – Indicatore 3 – A2

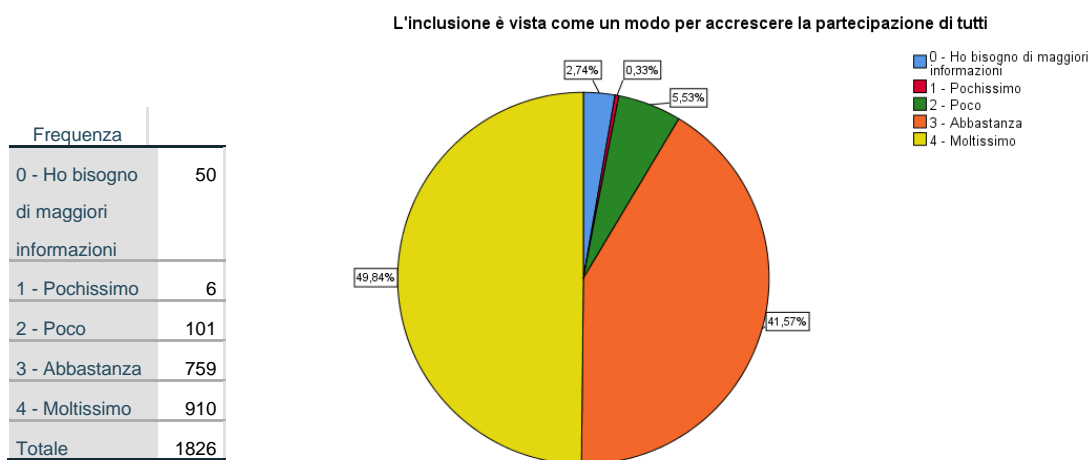


Tabella 61 - Grafico 23 – Indicatore 4 – A2

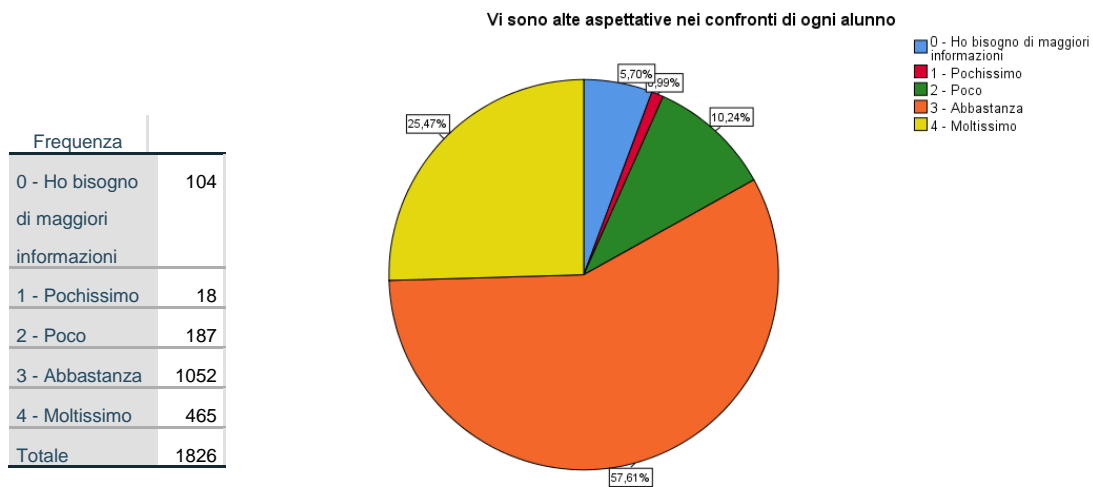


Tabella 62 - Grafico 24 – Indicatore 5 – A2



Tabella 63 - Grafico 25 Indicatore 6 – A2

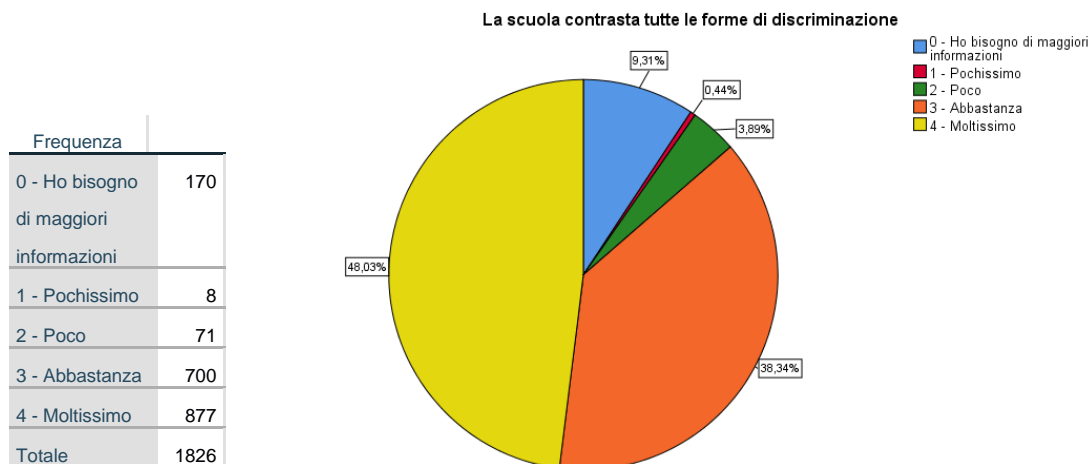


Tabella 64 - Grafico 26 – Indicatore 7 – A2

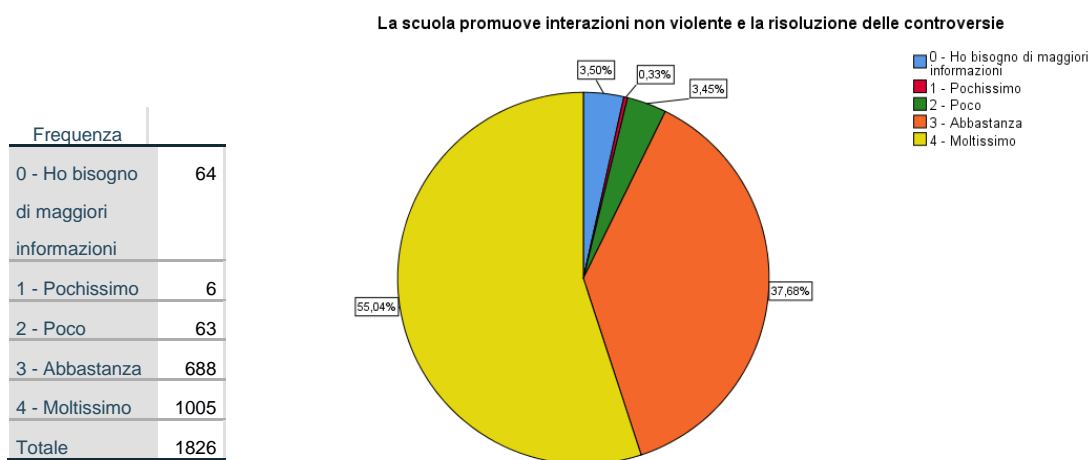


Tabella 65 - Grafico 27 – Indicatore 8 – A2

‘La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie’ è un altro indicatore per il quale viene espresso un grado di concordanza massimo pari al 55.04% delle risposte fornite e, in Tabella 68, si colloca in seconda posizione rispetto al livello medio di inclusività di sezione.



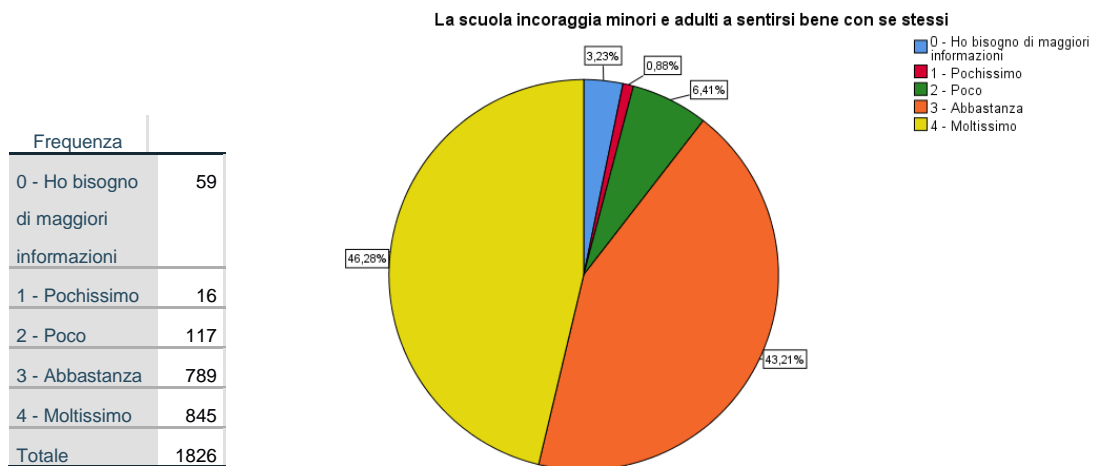


Tabella 66 - Grafico 28 – Indicatore 9 – A2

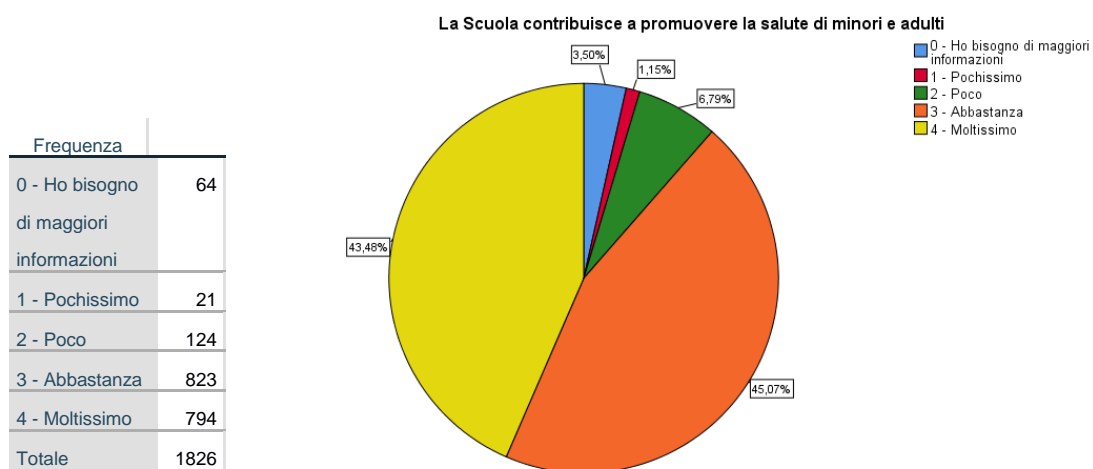


Tabella 67 - Grafico 29 – Indicatore 10 – A2

In Tabella 68 sono riportati gli indicatori della sezione A.2. posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione *standard*.

### Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale

	N	Media	Deviazione std.
La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	1826	3,51	,711
La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	1826	3,40	,866
L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	1826	3,35	,830
La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	1826	3,33	,819
La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	1826	3,28	,879
La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	1826	3,27	,860
La Scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	1826	3,24	,899
La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	1826	3,15	1,163
Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	1826	3,15	,993
Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno	1826	2,96	,953
Numero di casi validi (listwise)	1826		

Tabella 68 – indicatori della sezione A.2. posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard

Appare interessante rilevare che l'ultima posizione del livello medio di inclusività della sezione A.2. è occupata dall'indicatore 'Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno'. Andando a considerare il Grafico 24 possiamo osservare che il grado di concordanza con l'affermazione proposta si distribuisce maggiormente sull'indicazione 'abbastanza' facendo registrare il 57,61% delle risposte, ma acquisisce un certo peso anche la risposta 'poco' che raggiunge il 10,24%. La specifica questione rimanda alle aspettative che le persone hanno nei confronti degli alunni e il dato fa riflettere sul fatto che, almeno in parte, non ci si aspetti molto da alcuni studenti e diventa un dato preoccupante se al grado di aspettativa corrisponde il grado di investimento di energie. Non a caso, infatti, l'indicatore immediatamente precedente, ovvero al penultimo posto

dell'ordine della Tabella 68, è relativo alla valorizzazione di ciascun alunno, il livello medio di inclusività è più alto di 0,19 punti e il Grafico 25 mostra come le risposte 'moltissimo' e 'abbastanza' abbiano una percentuale molto ravvicinata, con una prevalenza a favore di 'abbastanza' che raccoglie 35 risposte.

Nella Tabella 69 sono riportati i livelli medi di inclusività per i sottocampioni individuati e posti a confronto con il livello medio di inclusività generale già riportato in Tabella 68.

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	La scuola sviluppa valori inclusivi	3,27	,860	3,43	3,04	2,79	2,79	3,22	3,38
2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	3,51	,711	3,60	3,40	3,17	3,17	3,22	3,69
3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	3,33	,819	3,37	3,36	3,00	3,00	3,33	3,46
4	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	3,35	,830	3,49	3,18	2,86	2,86	3,56	3,38
5	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno	2,96	,953	3,05	2,97	2,11	2,11	2,89	2,31
6	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	3,15	,993	3,31	2,97	2,24	2,24	3,00	2,54
7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	3,15	1,163	3,26	3,01	2,69	2,69	3,22	3,62
8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	3,40	,866	3,54	3,23	2,94	2,94	3,33	3,69
9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	3,28	,879	3,44	3,06	2,69	2,69	3,11	3,62
10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	3,24	,899	3,35	3,04	2,93	2,93	3,33	3,54

Tabella 69 - Livelli medi di inclusività per i sottocampioni individuati e posti a confronto con il livello medio di inclusività generale

Nello sviluppo del livello medio di inclusività per i sottocampioni individuati per la sezione A.2. non si registrano discostamenti significativi dalla media, infatti, tutti i risultati ottenuti cadono all'interno del calcolo della deviazione *standard*.

Situazione che si conferma nell'analizzare le differenze interne al sottocampione dei docenti (Tabella 70).

Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività								
Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Docenti curricolari	Docenti di sostegno	Docenti senza titolo di specializzazione	Docenti con titolo di specializzazione
1	La scuola sviluppa valori inclusivi	3,27	,860	3,43	3,44	3,37	3,43	3,42
2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	3,51	,711	3,60	3,61	3,52	3,59	3,61
3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	3,33	,819	3,37	3,39	3,24	3,39	3,28
4	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	3,35	,830	3,49	3,50	3,46	3,49	3,49
5	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno	2,96	,953	3,05	3,06	3,01	3,05	3,07
6	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	3,15	,993	3,31	3,33	3,24	3,31	3,31
7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	3,15	1,163	3,26	3,28	3,13	3,27	3,20
8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	3,40	,866	3,54	3,56	3,41	3,53	3,54
9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	3,28	,879	3,44	3,45	3,37	3,43	3,48
10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	3,24	,899	3,35	3,37	3,29	3,35	3,37

Tabella 70 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi

## Dimensione B.

### B.1. Sviluppare la scuola per tutti

Questa sezione è costituita da 13 *items*, tutti finalizzati a rilevare l'atteggiamento dei rispondenti in relazione ad affermazioni relative allo sviluppo di una scuola per tutti. I risultati ottenuti sono presentati attraverso 13 tabelle che riportano le frequenze delle

risposte, ciascuna delle quali è affiancata dal relativo grafico che rappresenta le percentuali di risposta secondo la Tabella 71.

Tabella	Grafico	Indicatore	
72	30	1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato
73	31	2	La scuola ha un approccio inclusivo alla <i>leadership</i>
74	32	3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti
75	33	4	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate
76	34	5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola
77	35	6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale
78	36	7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio
79	37	8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni
80	38	9	Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti
81	39	10	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone
82	40	11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti
83	41	12	La scuola riduce le sue emissioni di CO <sub>2</sub> e l'utilizzo dell'acqua
84	42	13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti

Tabella 71 – Indicatori di sezione

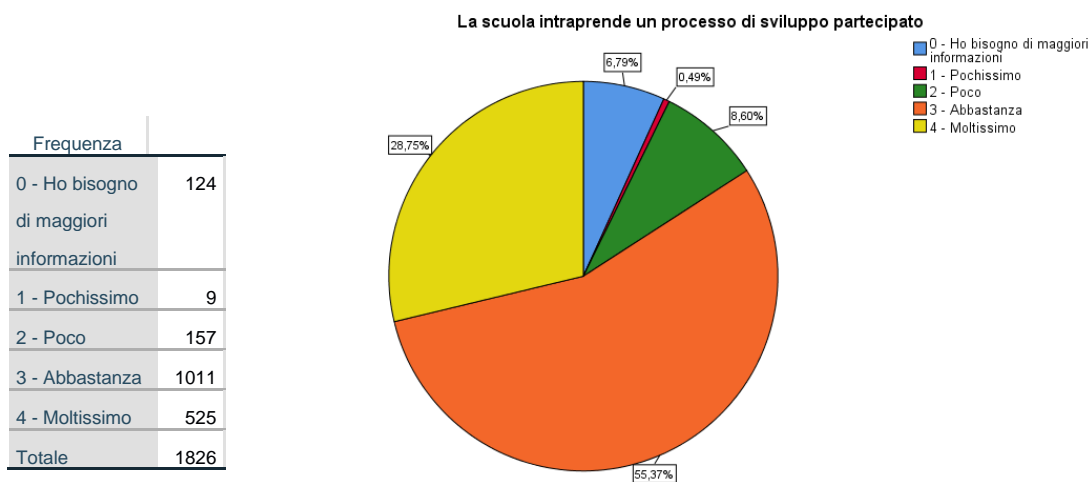


Tabella 72 - Grafico 30 – Indicatore 1 – B1

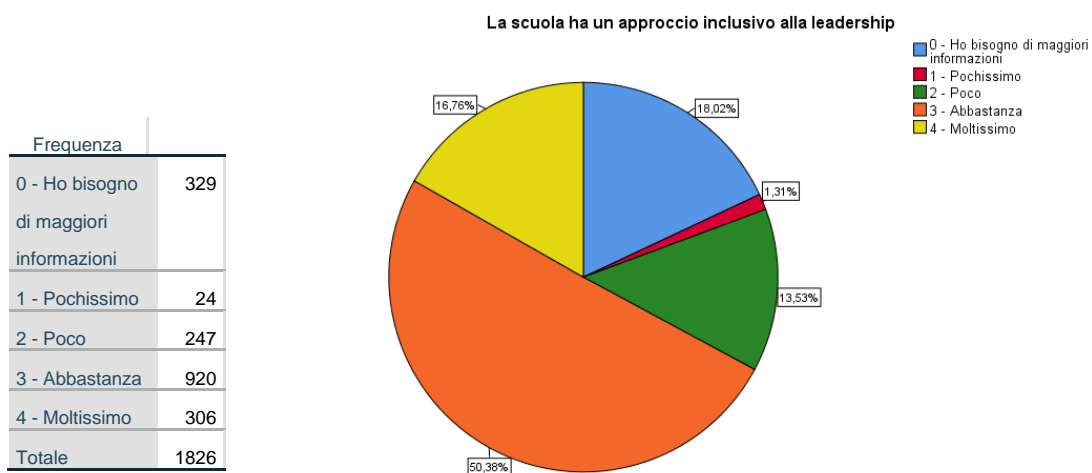


Tabella 73 - Grafico 31– Indicatore 2 – B1

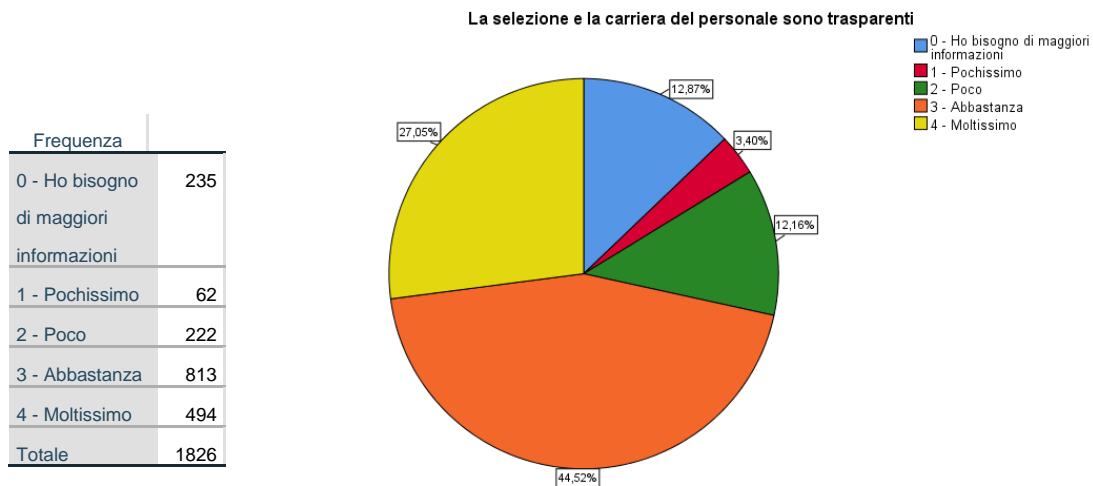


Tabella 74 - Grafico 32– Indicatore 3 – B1



Tabella 75 - Grafico 33– Indicatore 4 – B1

I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	188
1 - Pochissimo	38
2 - Poco	145
3 - Abbastanza	740
4 - Moltissimo	715
Totale	1826

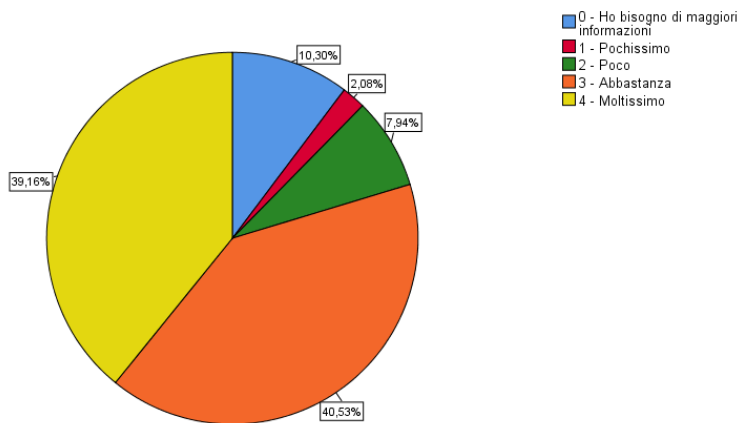


Tabella 76 - Grafico 34- Indicatore 5 – B1

La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	54
1 - Pochissimo	7
2 - Poco	51
3 - Abbastanza	643
4 - Moltissimo	1071
Totale	1826

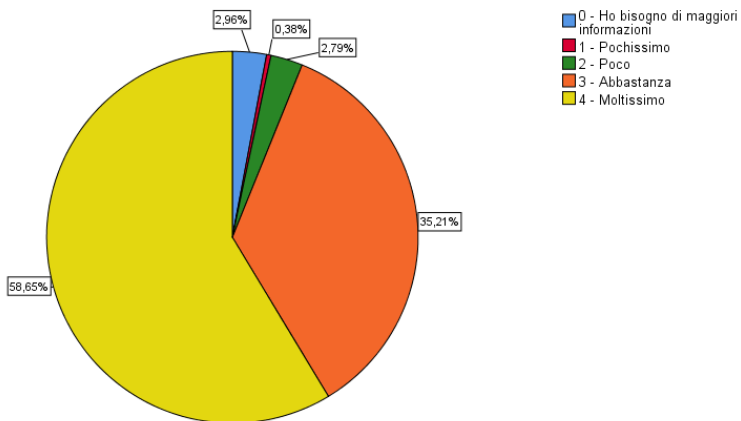


Tabella 77 - Grafico 35- Indicatore 6 – B1



Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	57
1 - Pochissimo	8
2 - Poco	57
3 - Abbastanza	638
4 - Moltissimo	1066
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

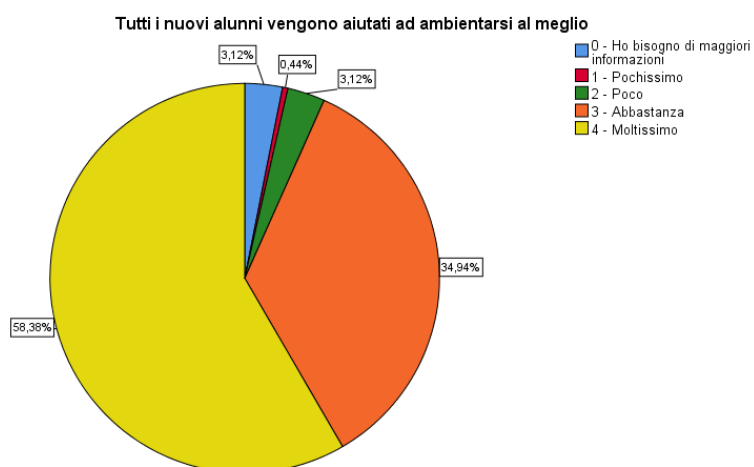


Tabella 78 - Grafico 36– Indicatore 7 – B1

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	85
1 - Pochissimo	28
2 - Poco	140
3 - Abbastanza	763
4 - Moltissimo	810
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

**Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni**

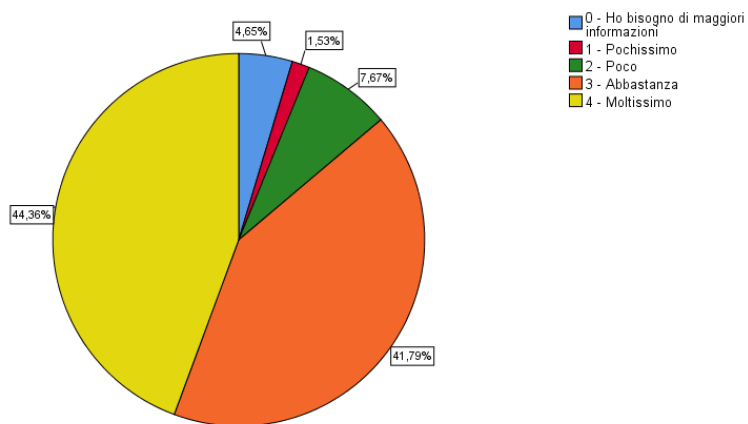
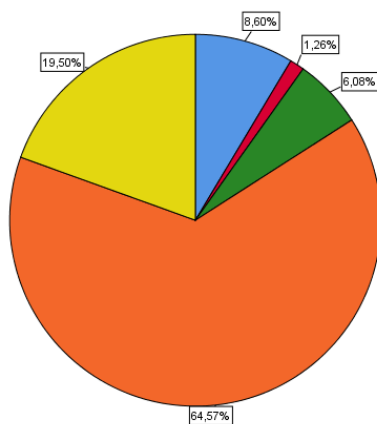


Tabella 79 - Grafico 37– Indicatore 8 – B1

**Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	157
1 - Pochissimo	23
2 - Poco	111
3 - Abbastanza	1179
4 - Moltissimo	356
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

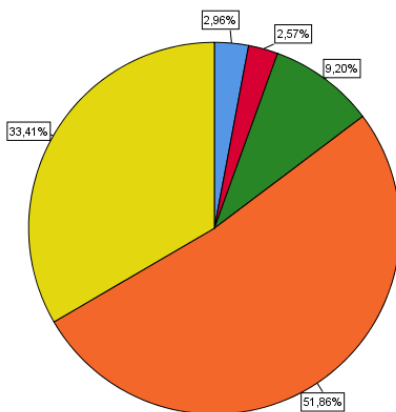


- 0 - Ho bisogno di maggiori informazioni
- 1 - Pochissimo
- 2 - Poco
- 3 - Abbastanza
- 4 - Moltissimo

Tabella 80 - Grafico 38 – Indicatore 9 – B1

**La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	54
1 - Pochissimo	47
2 - Poco	168
3 - Abbastanza	947
4 - Moltissimo	610
<b>Totale</b>	<b>1826</b>



- 0 - Ho bisogno di maggiori informazioni
- 1 - Pochissimo
- 2 - Poco
- 3 - Abbastanza
- 4 - Moltissimo

Tabella 81 - Grafico 39 – Indicatore 10 – B1

Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	58
1 - Pochissimo	60
2 - Poco	252
3 - Abbastanza	940
4 - Moltissimo	516
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

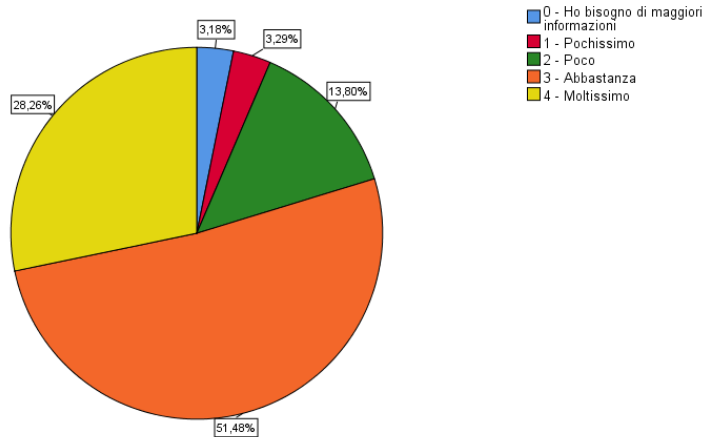


Tabella 82 - Grafico 40 – Indicatore 11 – B1

La scuola riduce la sua emissione di anidride carbonica e l'utilizzo di acqua

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	508
1 - Pochissimo	71
2 - Poco	257
3 - Abbastanza	773
4 - Moltissimo	217
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

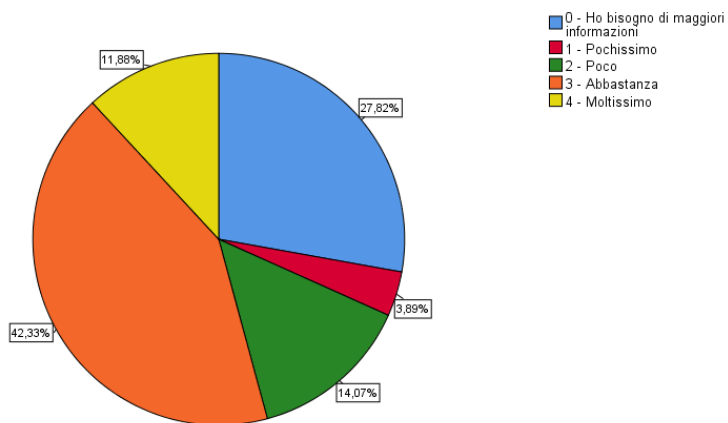


Tabella 83 - Grafico 41 – Indicatore 12 – B1

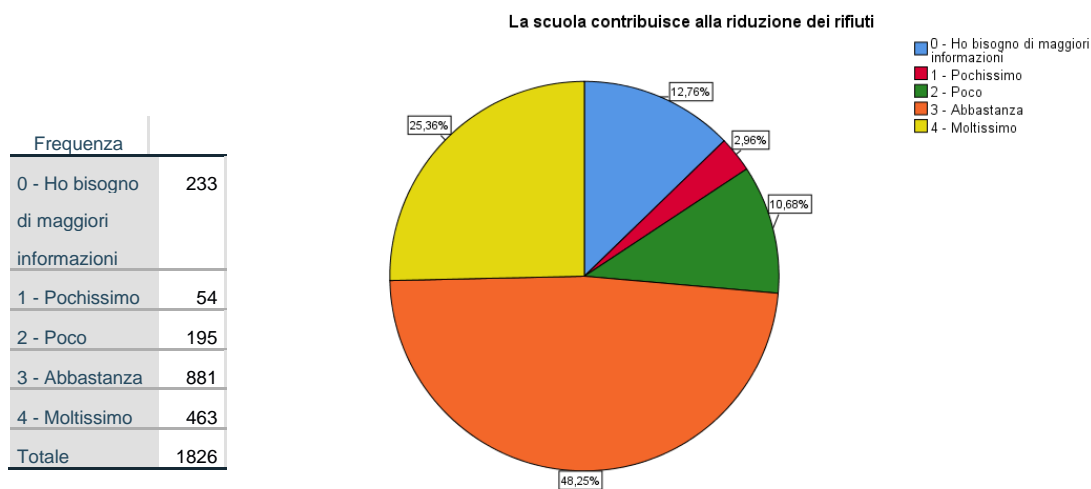


Tabella 84 - Grafico 42 – Indicatore 13 – B1

In Tabella 88 sono riportati gli indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione *standard*.

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	1826	3,46	,826
Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	1826	3,45	,843
Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	1826	3,20	,981
La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	1826	3,10	,886
La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	1826	2,99	1,002
Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	1826	2,98	,915

I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	1826	2,96	1,217
Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti	1826	2,85	1,029
Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate	1826	2,75	1,114
La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	1826	2,70	1,241
La selezione e la carriera del personale sono trasparenti	1826	2,69	1,263
La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership	1826	2,47	1,301
La scuola riduce la sua emissione di anidride carbonica e l'utilizzo di acqua	1826	2,07	1,431
Numero di casi validi ( <i>listwise</i> )	1826		

Tabella 85 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard

Per quanto riguarda la ‘Dimensione B. Creare politiche inclusive’, ‘Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti’, appare interessante soffermare la nostra attenzione non tanto sui risultati complessivi che si attestano comunque su dati di positività, quanto sulla voce ‘Ho bisogno di maggiori informazioni’ che acquisisce un certo grado di significatività rispetto alla dimensione precedente. Infatti, in ben 5 indicatori supera il 10% di indicazioni e in particolare negli indicatori:

- La scuola ha un approccio inclusivo alla *leadership*, 18,02% (Grafico 31);
- La selezione e la carriera del personale sono trasparenti, 12,87% (Grafico 32);
- I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola, 10,30% (Grafico 34);
- La scuola riduce le sue emissioni di CO<sub>2</sub> e l'utilizzo dell'acqua, 27,82% (Grafico 41);
- La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti, 12,76% (Grafico 42).

Riguardo all'indicatore 'La scuola riduce le sue emissioni di CO<sub>2</sub> e l'utilizzo dell'acqua', oltre al dato già evidenziato, il 14,07% concorda pochissimo con l'affermazione proposta, dato superiore a quello relativo al massimo grado esprimibile che viene indicato dall'11,88% dei rispondenti, facendo registrare, per la prima volta, un grado maggiore di disaccordo rispetto al grado massimo di accordo esprimibile. Il livello di inclusività si attesta a 2,07, ovvero 0,7 punti in più rispetto a 2 che, nella nostra tabella, corrisponde all'indicazione 'poco'.

I singoli sottocampioni considerati, negli indicatori evidenziati, non fanno registrare una significativa distanza dalla media generale anche se il personale amministrativo, le famiglie e gli educatori ottengono un livello medio di inclusività inferiore ma pur sempre all'interno della deviazione *standard* (Tabella 86).

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	2,99	1,002	3,08	2,84	2,66	2,90	2,89	3,23
2	La scuola ha un approccio inclusivo alla <i>leadship</i>	2,47	1,301	2,62	2,15	2,11	2,44	2,56	3,31
3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti	2,69	1,263	2,95	2,08	3,10	2,58	2,22	3,62
4	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate	2,75	1,114	2,89	2,45	2,75	2,71	2,44	3,23
5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	2,96	1,217	3,27	2,19	3,07	3,19	2,33	3,54
6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	3,46	,826	3,57	3,27	3,24	3,37	3,33	3,77
7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	3,45	,843	3,55	3,34	2,77	3,35	3,33	3,69
8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	3,20	,981	3,29	3,15	2,42	2,95	3,11	3,54
9	Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti	2,85	1,029	2,95	2,78	2,11	2,63	2,44	3,23
10	La scuola rende le proprie strutture	3,10	,886	3,16	3,05	3,06	2,82	2,78	3,38

	fisicamente accessibili a tutte le persone								
11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	2,98	,915	3,03	2,94	2,77	2,82	2,67	3,54
12	La scuola riduce le sue emissioni di CO <sub>2</sub> e l'utilizzo dell'acqua	2,07	1,431	2,15	1,79	1,87	2,64	1,56	2,15
13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	2,70	1,241	2,80	2,47	2,46	2,96	2,33	2,92

Tabella 86 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti

La Tabella 87 mostra che ancora una volta non ci sono discostamenti significativi dal livello medio di inclusività generale per i sottocampioni dei docenti.

Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività								
Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Docenti curricolari	Docenti di sostegno	Docenti senza titolo di specializzazione	Docenti con titolo di specializzazione
1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	2,99	1,002	3,08	3,08	3,10	3,08	3,08
2	La scuola ha un approccio inclusivo alla <i>leadership</i>	2,47	1,301	2,62	2,61	2,68	2,61	2,69
3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti	2,69	1,263	2,95	2,96	2,92	2,93	3,02
4	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate	2,75	1,114	2,89	2,89	2,91	2,88	2,92
5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	2,96	1,217	3,27	3,26	3,36	3,27	3,30
6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	3,46	,826	3,57	3,58	3,52	3,57	3,56
7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	3,45	,843	3,55	3,56	3,51	3,55	3,54
8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	3,20	,981	3,29	3,31	3,16	3,29	3,26
9	Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti	2,85	1,029	2,95	2,97	2,84	2,96	2,90
10	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	3,10	,886	3,16	3,14	3,22	3,16	3,14
11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	2,98	,915	3,03	3,02	3,05	3,03	3,03

12	La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo dell'acqua	2,07	1,431	2,15	2,14	2,20	2,13	2,21
13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	2,70	1,241	2,80	2,79	2,84	2,81	2,77

Tabella 87 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti

## Dimensione B.

### B.2. Organizzare il sostegno alla diversità

Questa sezione è costituita da 9 *items*, tutti finalizzati a rilevare l'atteggiamento dei rispondenti in relazione ad affermazioni relative a organizzare il sostegno alla diversità. I risultati ottenuti sono presentati attraverso 9 tabelle che riportano le frequenze delle risposte, ciascuna delle quali è affiancata dal relativo grafico che rappresenta le percentuali di risposta così come riportato in Tabella 88.

Tabella	Grafico	Indicatore	
89	43	1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate
90	44	2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni
91	45	3	Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola
92	46	4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali
93	47	5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive
94	48	6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum
95	49	7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile
96	50	8	Gli ostacoli rispetto all'accesso alla frequenza della scuola vengono ridotti
97	51	9	Il bullismo viene contrastato

Tabella 88



Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	177
1 - Pochissimo	18
2 - Poco	156
3 - Abbastanza	947
4 - Moltissimo	528
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

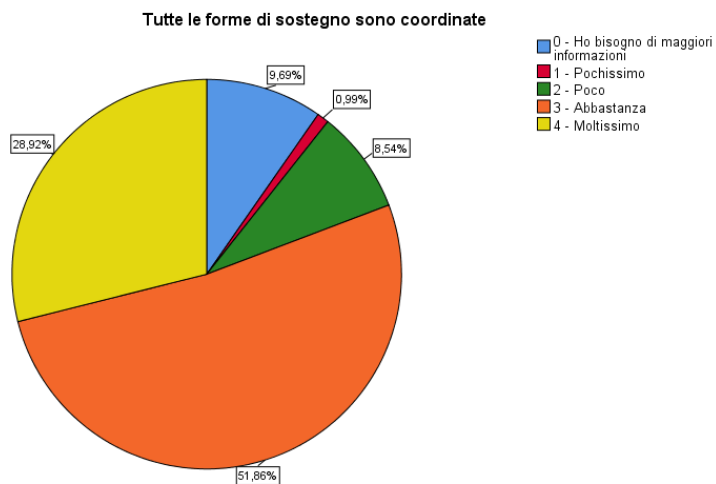


Tabella 89 - Grafico 43 – Indicatore 1 – B2

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	180
1 - Pochissimo	15
2 - Poco	147
3 - Abbastanza	937
4 - Moltissimo	547
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

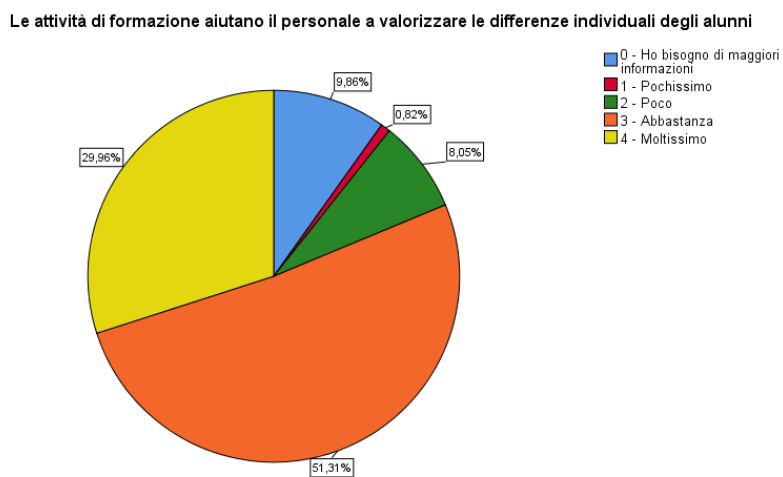


Tabella 90 - Grafico 44 – Indicatore 2 – B2

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	272
1 - Pochissimo	35
2 - Poco	186
3 - Abbastanza	813
4 - Moltissimo	520
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

**Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola**

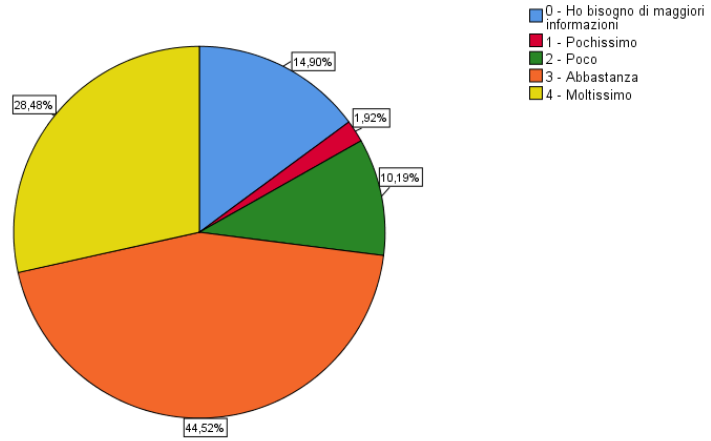


Tabella 91 - Grafico 45 – Indicatore 3 – B2

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	361
1 - Pochissimo	11
2 - Poco	83
3 - Abbastanza	796
4 - Moltissimo	575
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

**La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali**

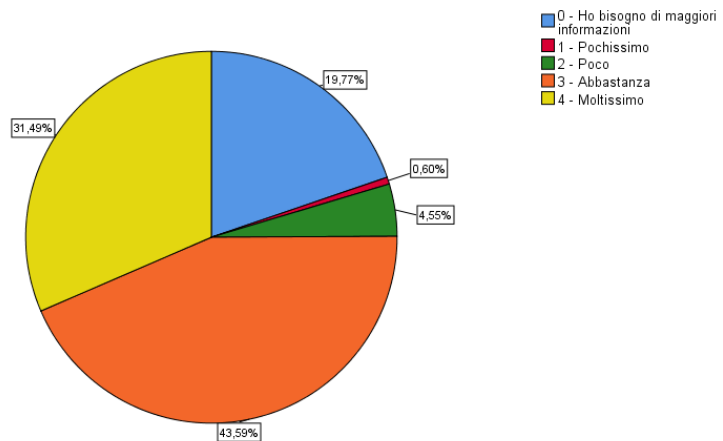


Tabella 92 - Grafico 46 – Indicatore 4 – B2

**La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	209
1 - Pochissimo	10
2 - Poco	81
3 - Abbastanza	813
4 - Moltissimo	713
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

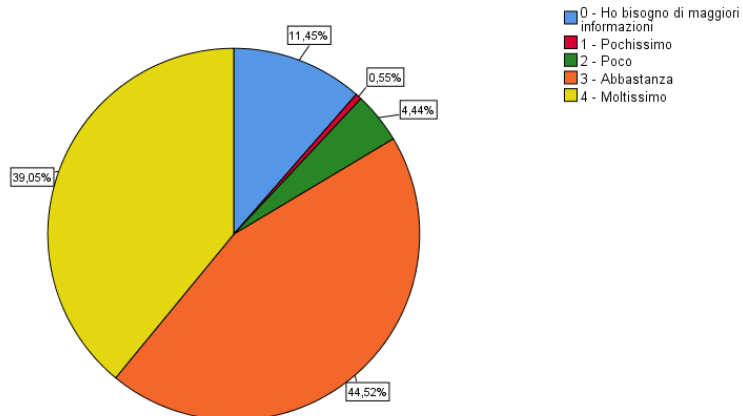


Tabella 93 - Grafico 47 – Indicatore 5 – B2

**Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curricolo**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	184
1 - Pochissimo	11
2 - Poco	109
3 - Abbastanza	916
4 - Moltissimo	606
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

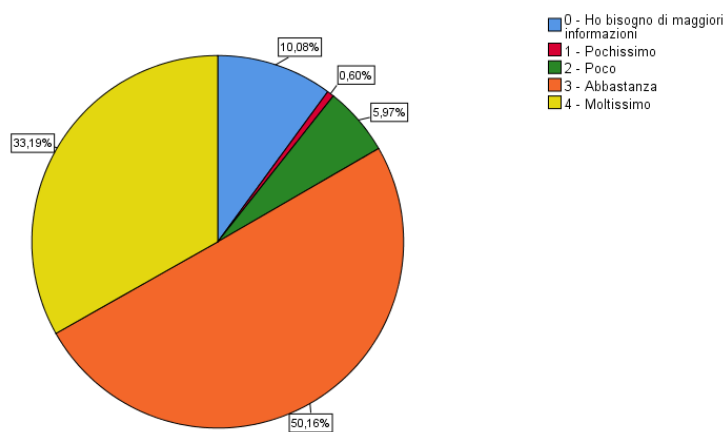


Tabella 94 - Grafico 48 – Indicatore 6 – B2

**Le pressioni al ricorso a misure disciplinari vengono contenute il più possibile**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	205
1 - Pochissimo	12
2 - Poco	55
3 - Abbastanza	914
4 - Moltissimo	640
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

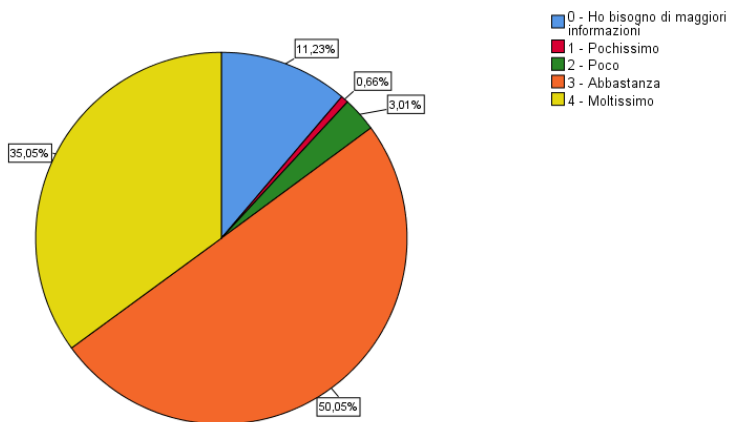


Tabella 95 - Grafico 49 – Indicatore 7 – B2

**Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	165
1 - Pochissimo	13
2 - Poco	76
3 - Abbastanza	929
4 - Moltissimo	643
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

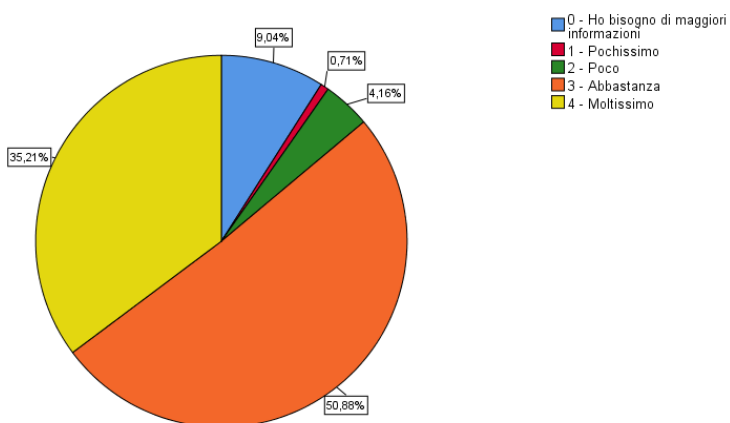


Tabella 96 - Grafico 50 – Indicatore 8 – B2

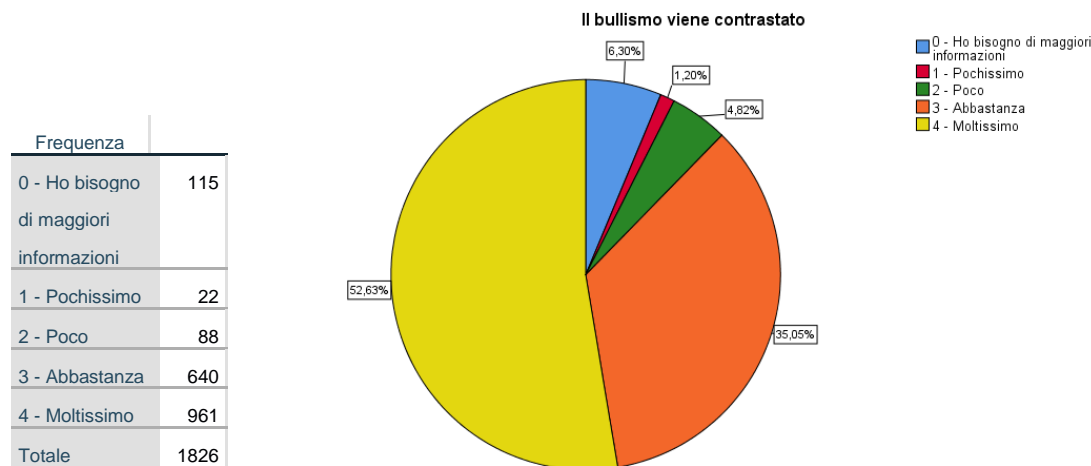


Tabella 97 - Grafico 51 – Indicatore 9 – B2

Nella Tabella 98 sono riportati gli indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione *standard*.

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
Il bullismo viene contrastato	1826	3,27	1,058
Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti	1826	3,03	1,112
La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	1826	2,99	1,220
Le pressioni al ricorso a misure disciplinari vengono contenute il più possibile	1826	2,97	1,190
Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	1826	2,96	1,150
Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni	1826	2,91	1,137

Tutte le forme di sostegno sono coordinate	1826	2,89	1,129
Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola	1826	2,70	1,309
La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali	1826	2,66	1,433
Numero di casi validi ( <i>listwise</i> )	1826		

Tabella 98 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard

Come per la sezione precedente riscontriamo che la necessità di avere maggiori informazioni raggiunge percentuali superiori al 10% negli indicatori:

- Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola, 14,90% (Grafico 45);
- La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali, 19,77% (Grafico 46);
- La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive, 11,45% (Grafico 47);
- Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum, 10,08%, (Grafico 48);
- Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile, 11,23% (Grafico 49).

L'indicazione 'Ho bisogno di maggiori informazioni', come nella sezione precedente, non è adottata da uno specifico sottocampione (Tabelle 99 e 100) ma viene indicata da tutte le componenti coinvolte nell'indagine.

Nell'ordine dei livelli medi di inclusività generale (Tabella 98) si colloca all'ultimo posto l'indicatore 'La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali' con livello di 2,66 che viene sostanzialmente confermato da tutte le componenti del campione, con una flessione che rientra comunque nella deviazione *standard* del sottocampione delle famiglie (Tabella 99).

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate	2,89	1,129	3,06	2,52	2,83	2,89	2,78	3,31
2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni	2,91	1,137	3,13	2,48	2,41	2,82	2,67	3,23
3	Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola	2,70	1,309	2,85	2,33	2,68	2,85	2,00	3,15
4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali	2,66	1,433	2,92	2,01	2,65	2,80	3,56	3,77
5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	2,99	1,220	3,30	2,36	2,65	2,86	3,44	3,46
6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	2,96	1,150	3,21	2,57	2,07	2,73	2,78	2,92
7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile	2,97	1,190	3,13	2,77	2,28	2,64	2,78	3,46
8	Gli ostacoli rispetto all'accesso alla frequenza della scuola vengono ridotti	3,03	1,112	3,19	2,75	2,49	2,82	3,11	3,69
9	Il bullismo viene contrastato	3,27	1,058	3,44	3,02	2,66	2,98	3,44	3,69

Tabella 99 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità

Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività									
Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Docenti curricolari	Docenti di sostegno	Docenti senza titolo di specializzazione	Docenti con titolo di specializzazione	
1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate	2,89	1,129	3,06	3,05	3,14	3,04	3,13	
2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni	2,91	1,137	3,13	3,14	3,12	3,12	3,18	
3	Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola	2,70	1,309	2,85	2,83	2,95	2,86	2,80	
4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali	2,66	1,433	2,92	2,93	2,90	2,89	3,04	

5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	2,99	1,220	3,30	3,28	3,37	3,30	3,31
6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curricolo	2,96	1,150	3,21	3,22	3,19	3,21	3,23
7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile	2,97	1,190	3,13	3,13	3,14	3,12	3,20
8	Gli ostacoli rispetto all'accesso alla frequenza della scuola vengono ridotti	3,03	1,112	3,19	3,20	3,16	3,17	3,29
9	Il bullismo viene contrastato	3,27	1,058	3,44	3,44	3,42	3,43	3,47

Tabella 100 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità

Prima di prendere in considerazione l'ultima dimensione dell'*Index* si ritiene opportuno soffermarci sull'analisi della 'Dimensione B. Creare politiche inclusive'.

Come abbiamo visto, per alcune affermazioni delle due sezioni, oltre il 10% dei rispondenti ha espresso la necessità di avere maggiori informazioni, questa condizione è relativa a 10 indicatori su 22 pari al 45,45% delle affermazioni proposte. Dato alquanto interessante se si considera che è emerso proprio nella dimensione 'Creare politiche inclusive' che ha lo scopo di sviluppare l'inclusione della sua dimensione gestionale e organizzativa attraverso l'adozione di processi decisionali democratici e condivisi.

## Dimensione C.

### C.1. Costruire curricoli per tutti

Questa sezione è costituita da 13 *items*, tutti finalizzati a rilevare l'atteggiamento dei rispondenti in relazione ad affermazioni relative al costruire curricoli per tutti. I risultati ottenuti sono presentati attraverso 13 tabelle che riportano le frequenze delle risposte, ciascuna delle quali è affiancata dal relativo grafico che rappresenta le percentuali di risposta secondo il quadro della Tabella 101.

Tabella	Grafico	Indicatore	
102	52	1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo



103	53	2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua
104	54	3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo
105	55	4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale
106	56	5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale
107	57	6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni
108	58	7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo
109	59	8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre
110	60	9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche
111	61	10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione
112	62	11	Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali
113	63	12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi
114	64	13	Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia

Tabella 101

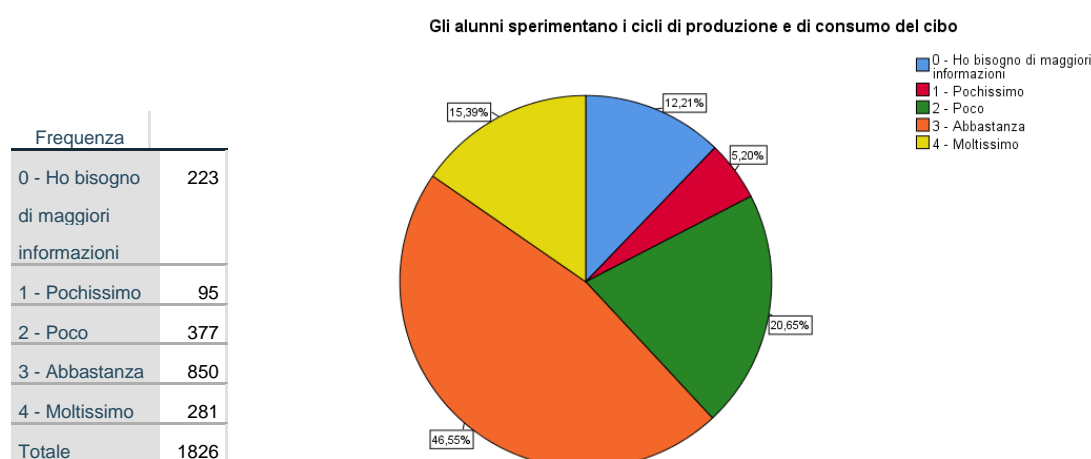


Tabella 102 - Grafico 52 – Indicatore 1 – C1

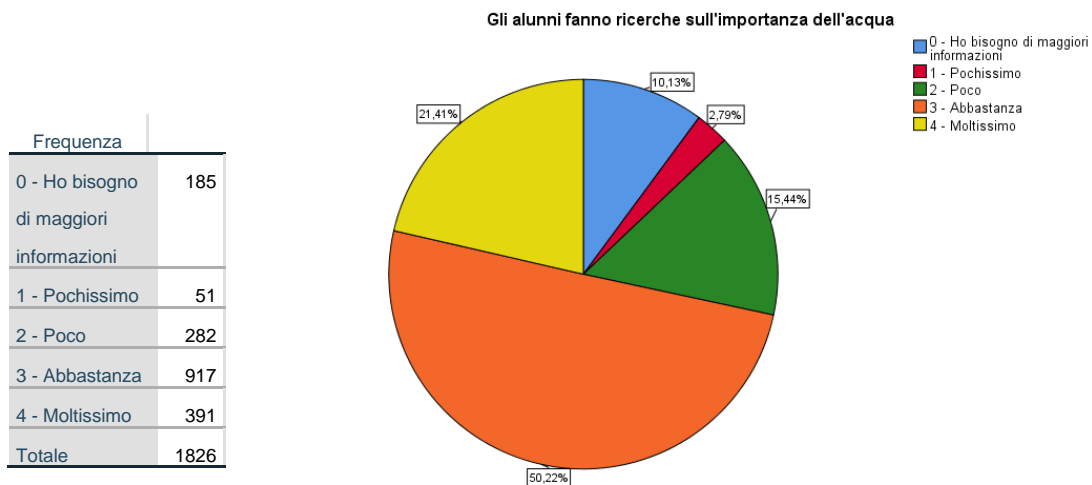


Tabella 103 - Grafico 53– Indicatore 2 – C1

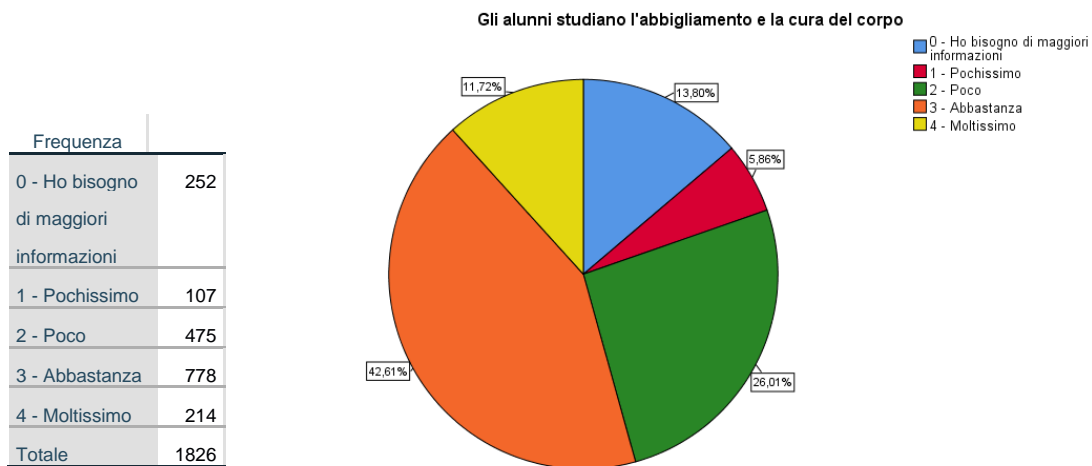


Tabella 104 - Grafico 54 – Indicatore 3 – C1

**Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	316
1 - Pochissimo	111
2 - Poco	443
3 - Abbastanza	760
4 - Moltissimo	196
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

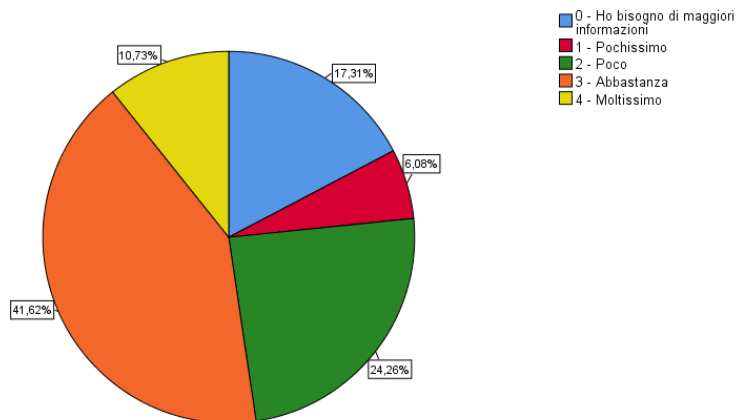


Tabella 105 - Grafico 55 – Indicatore 4 – C1

**Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	314
1 - Pochissimo	76
2 - Poco	400
3 - Abbastanza	835
4 - Moltissimo	201
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

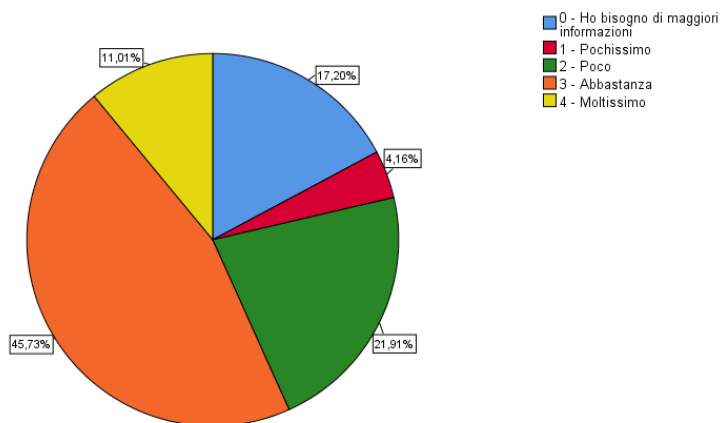


Tabella 106 - Grafico 56 - - Indicatore 5 – C1

Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	133
1 - Pochissimo	41
2 - Poco	178
3 - Abbastanza	971
4 - Moltissimo	503
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

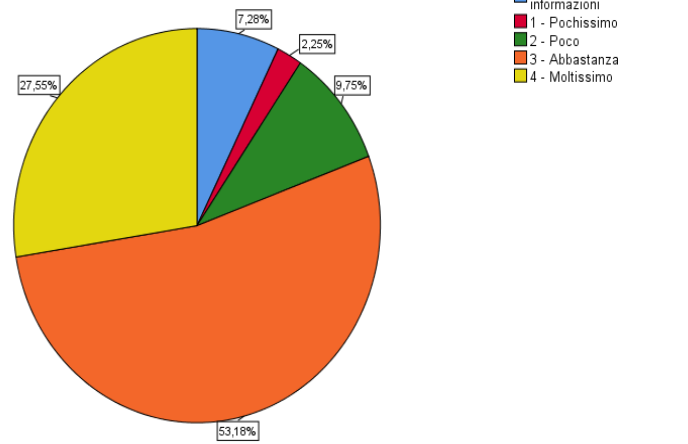


Tabella 107 - Grafico 57 – Indicatore 6 – C1

Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	206
1 - Pochissimo	44
2 - Poco	158
3 - Abbastanza	938
4 - Moltissimo	480
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

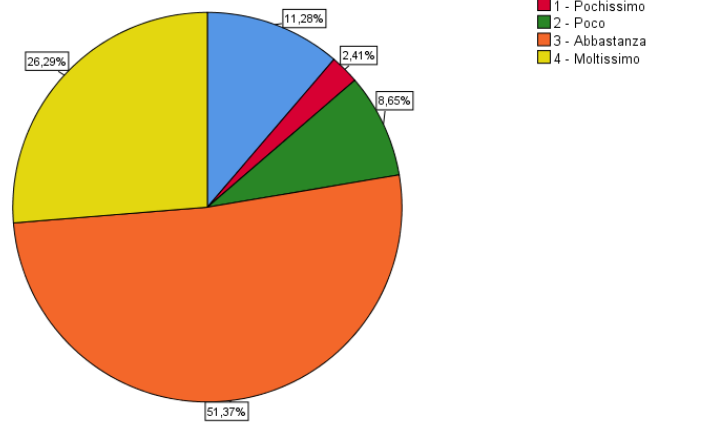


Tabella 108 - Grafico 58 – Indicatore 7 – C1

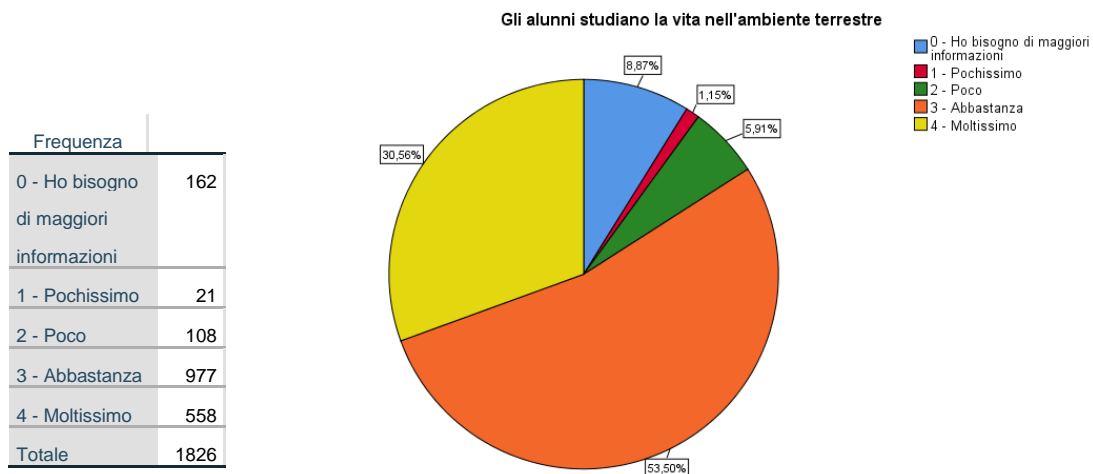


Tabella 109 - Grafico 59 – Indicatore 8 – C1

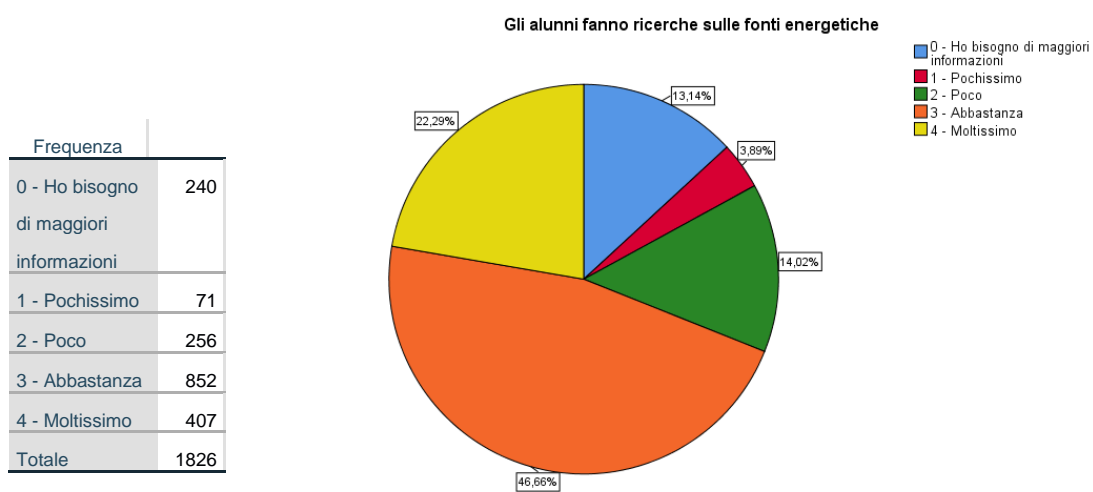


Tabella 110 - Grafico 60 – Indicatore 9 – C1

**Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	168
1 - Pochissimo	51
2 - Poco	233
3 - Abbastanza	896
4 - Moltissimo	478
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

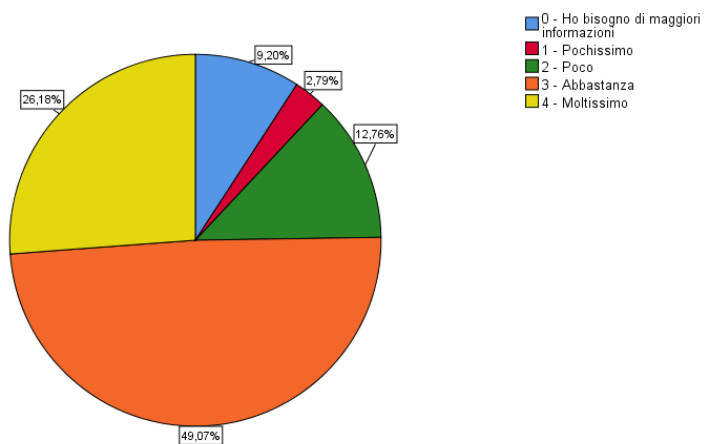


Tabella 111 - Grafico 61 – Indicatore 10 – C1

**Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	118
1 - Pochissimo	47
2 - Poco	240
3 - Abbastanza	868
4 - Moltissimo	553
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

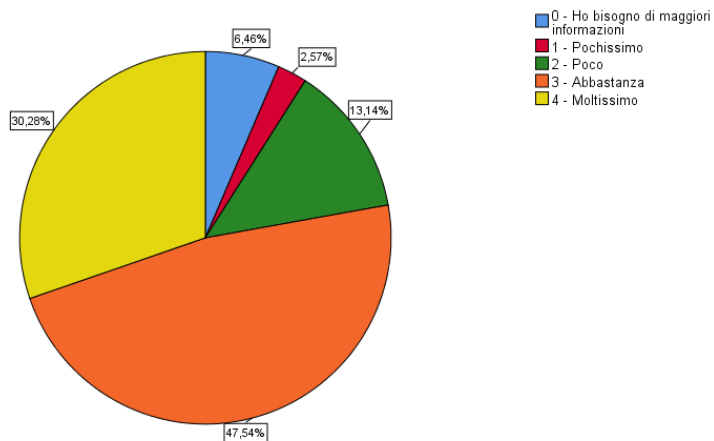


Tabella 112 - Grafico 62 – Indicatore 11 – C1

Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	230
1 - Pochissimo	85
2 - Poco	363
3 - Abbastanza	892
4 - Moltissimo	256
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

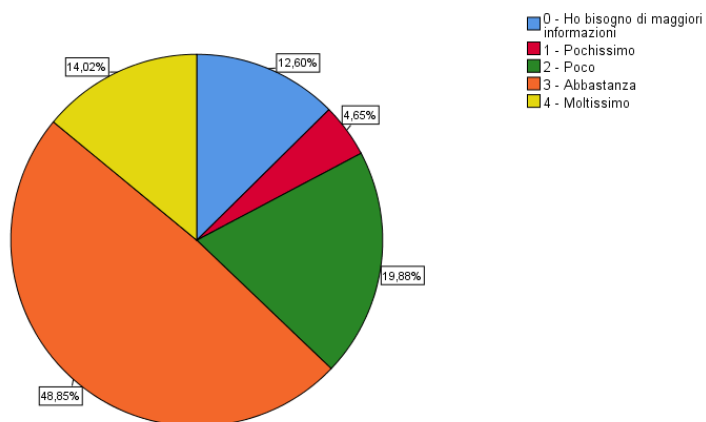


Tabella 113 - Grafico 63 – Indicatore 12 – C1

Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	234
1 - Pochissimo	91
2 - Poco	335
3 - Abbastanza	885
4 - Moltissimo	281
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

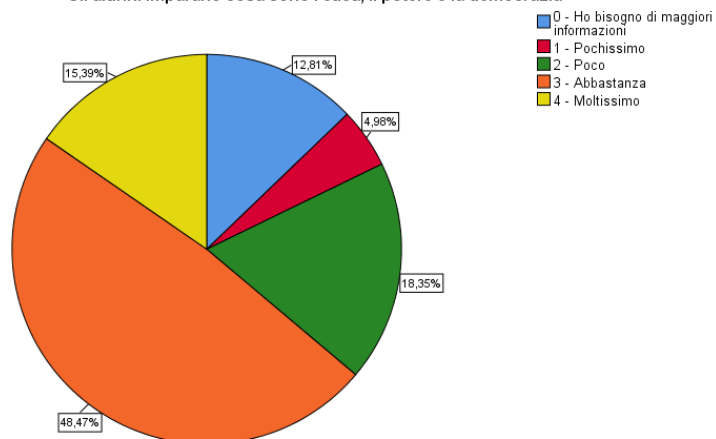


Tabella 114 - Grafico 64 – Indicatore 13 – C1

Nella Tabella 115 sono riportati gli indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione *standard*.

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	1826	2,96	1,099
Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	1826	2,93	1,055
Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	1826	2,91	1,054
Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	1826	2,80	1,136
Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	1826	2,79	1,191
Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua	1826	2,70	1,141
Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche	1826	2,61	1,245
Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia	1826	2,49	1,195
Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo	1826	2,48	1,181
Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi	1826	2,47	1,174
Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo	1826	2,33	1,183
Gli alunni riflettano su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	1826	2,29	1,242



Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale	1826	2,22	1,245
Numero di casi validi ( <i>listwise</i> )	1826		

Tabella 115 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard

Come abbiamo detto nel capitolo dedicato all'*Index for Inclusion*, la 'Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive' è stata modificata rispetto alla precedente edizione ponendo un'attenzione particolare al curricolo al quale è dedicata questa specifica sezione.

Interessante rilevare che, a differenza di quanto accaduto nelle precedenti dimensioni dove questo dato si è manifestato una sola volta, in 6 indicatori sui 13 che compongono la sezione, i rispondenti hanno optato per la risposta 'poco' in percentuali maggiori rispetto al 'moltissimo', facendo scivolare il livello di inclusività medio (Tabella 115) verso punteggi in alcuni casi più vicini al 2, che rappresenta la voce 'poco', piuttosto che al 3, che indica la voce 'abbastanza'.

- Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo, poco 20,65%, moltissimo 15,39% (Grafico 52)
- Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo, poco 26,01%, moltissimo 11,72% (Grafico 54)
- Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale, poco 24,26%, moltissimo 10,73% (Grafico 55)
- Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale, poco 21,91%, Moltissimo 11,01% (Grafico 56)
- Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi, poco 19,88, moltissimo 14,02 (Grafico 63)
- Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia, poco 18,35, moltissimo 15,39% (Grafico 64)

Dato particolarmente evidente in alcuni sottocampioni che, pur restando all'interno della deviazione *standard*, scendono sotto i 2 punti che corrispondono all'indicazione 'poco' (Tabella 116).

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricula per tutti									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo	2,48	1,181	2,47	2,54	1,77	2,66	2,44	2,69
2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua	2,70	1,141	2,76	2,65	1,97	2,73	2,78	2,92
3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo	2,33	1,183	2,47	2,13	1,32	2,39	2,00	2,23
4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale	2,22	1,245	2,32	2,15	1,38	2,16	1,56	2,46
5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	2,29	1,242	2,44	2,11	1,39	2,14	2,00	2,77
6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	2,91	1,054	3,08	2,77	2,00	2,51	2,44	3,31
7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	2,79	1,191	2,86	2,83	1,83	2,51	2,78	3,15
8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	2,96	1,099	3,07	2,96	1,90	2,54	2,78	3,15
9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche	2,61	1,245	2,69	2,58	1,75	2,45	2,33	3,15
10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	2,80	1,136	2,89	2,75	2,08	2,55	2,78	3,23
11	Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	2,93	1,055	3,04	2,89	1,93	2,60	2,67	3,08
12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi	2,47	1,174	2,57	2,47	1,49	2,04	2,44	2,85
13	Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia	2,49	1,195	2,59	2,41	1,73	2,27	2,44	2,62

Tabella 116 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricula per tutti

Nella Tabella 117 presentiamo lo sviluppo dei sottocampioni docenti: curricolari, di sostegno, non in possesso del titolo di specializzazione, in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno.

Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività								
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Docenti curricolari	Docenti di sostegno	Docenti senza titolo di specializzazione	Docenti con titolo di specializzazione
1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo	2,48	1,181	2,47	2,50	2,36	2,48	2,45
2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua	2,70	1,141	2,76	2,78	2,66	2,76	2,78
3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo	2,33	1,183	2,47	2,49	2,37	2,49	2,43
4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale	2,22	1,245	2,32	2,33	2,26	2,32	2,31
5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	2,29	1,242	2,44	2,46	2,37	2,45	2,40
6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	2,91	1,054	3,08	3,10	2,96	3,09	3,04
7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	2,79	1,191	2,86	2,85	2,87	2,84	2,92
8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	2,96	1,099	3,07	3,07	3,03	3,06	3,08
9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche	2,61	1,245	2,69	2,69	2,68	2,70	2,68
10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	2,80	1,136	2,89	2,89	2,90	2,90	2,85
11	Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	2,93	1,055	3,04	3,06	2,93	3,05	3,01
12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi	2,47	1,174	2,57	2,58	2,53	2,57	2,58
13	Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia	2,49	1,195	2,59	2,61	2,48	2,59	2,58

Tabella 117 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti

## Dimensione C.

### C.2. Coordinare l'apprendimento

Questa sezione è costituita da 14 *items*, tutti finalizzati a rilevare l'atteggiamento dei rispondenti in relazione ad affermazioni relative a coordinare l'apprendimento. I risultati ottenuti sono presentati attraverso 14 tabelle che riportano le frequenze delle

risposte, ciascuna delle quali è affiancata dal relativo grafico che rappresenta le percentuali di risposta (Tabella 118).

Tabella	Grafico	Indicatore	
119	65	1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni
120	66	2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni
121	67	3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica
122	68	4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento
123	69	5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo
124	70	6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone
125	71	7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni
126	72	8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco
127	73	9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare
128	74	10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento
129	75	11	Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni
130	76	12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno
131	77	13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni
132	78	14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate

*Tabella 118*

Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	89
1 - Pochissimo	14
2 - Poco	82
3 - Abbastanza	803
4 - Moltissimo	838
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

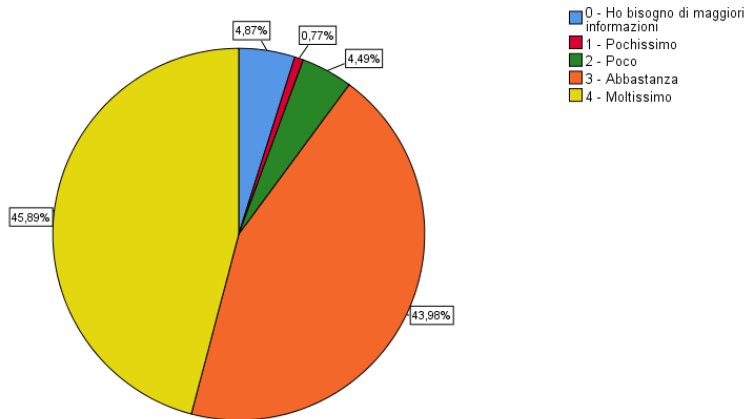


Tabella 119 - Grafico 65 – Indicatore 1 – C2

Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	79
1 - Pochissimo	14
2 - Poco	81
3 - Abbastanza	832
4 - Moltissimo	820
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

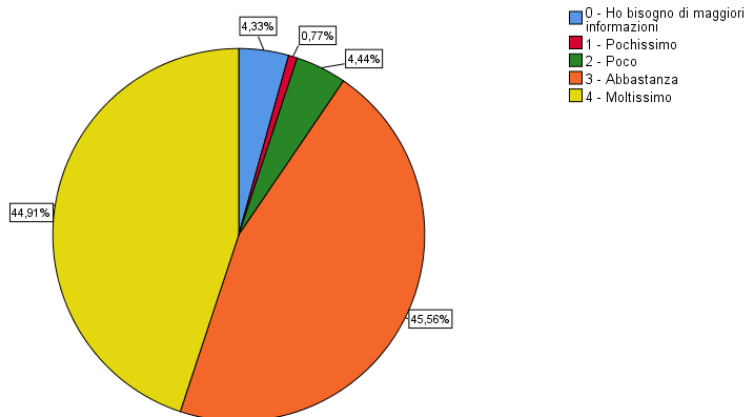


Tabella 120 - Grafico 66 – Indicatore 2 – C2

**Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	90
1 - Pochissimo	21
2 - Poco	99
3 - Abbastanza	712
4 - Moltissimo	904
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

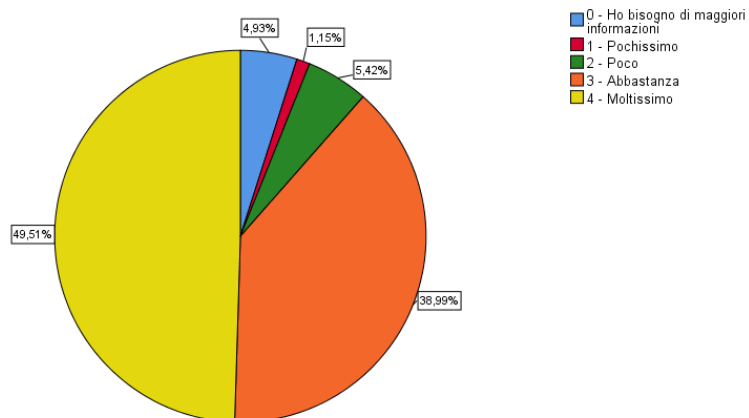


Tabella 121 - Grafico 67 – Indicatore 3 – C2

**Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	86
1 - Pochissimo	16
2 - Poco	101
3 - Abbastanza	805
4 - Moltissimo	818
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

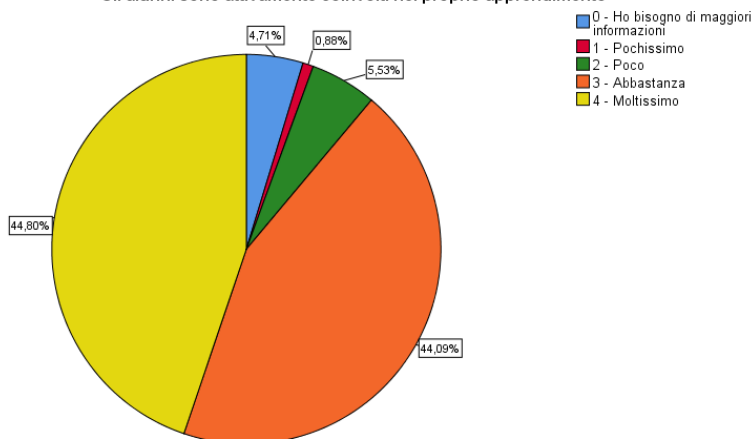


Tabella 122 - Grafico 68 – Indicatore 4 – C2

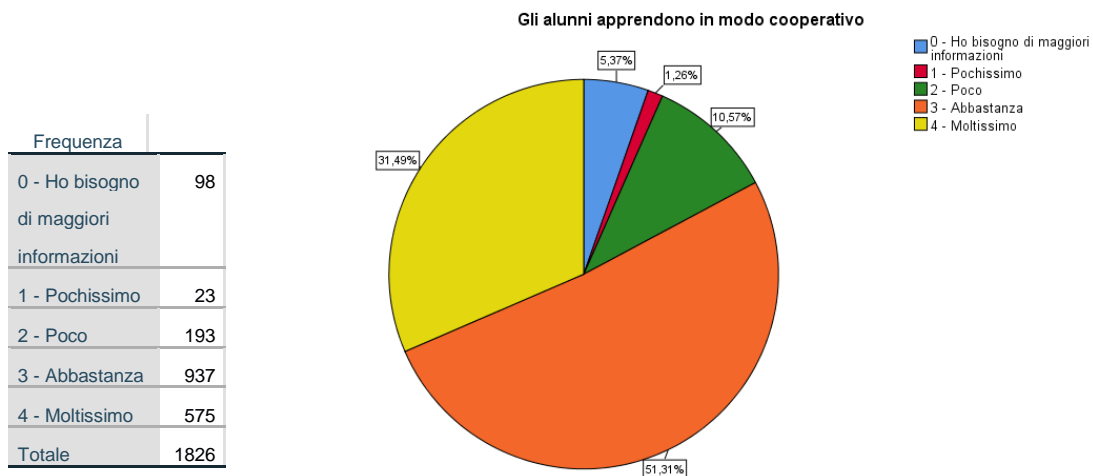


Tabella 123 - Grafico 69 – Indicatore 5 – C2

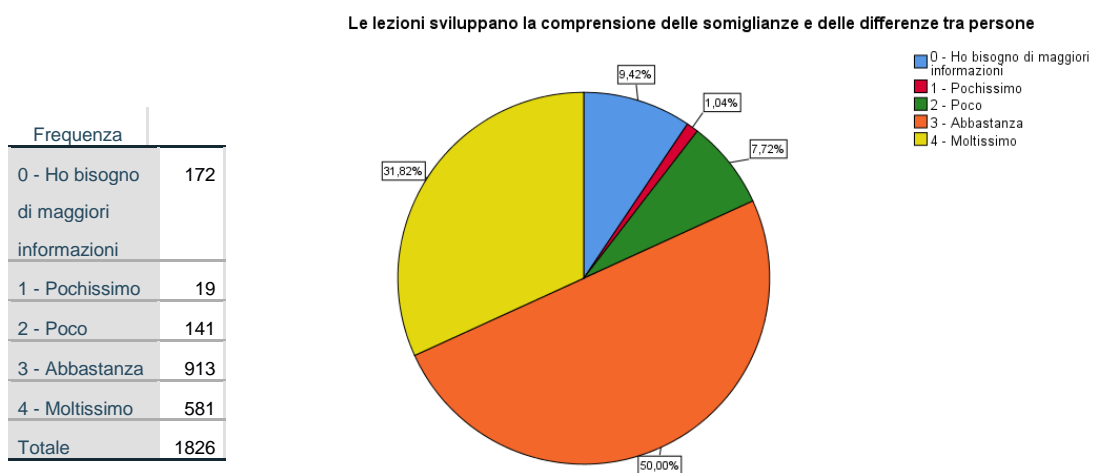


Tabella 124 - Grafico 70 – Indicatore 6 – C2

**La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	142
1 - Pochissimo	20
2 - Poco	121
3 - Abbastanza	947
4 - Moltissimo	596
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

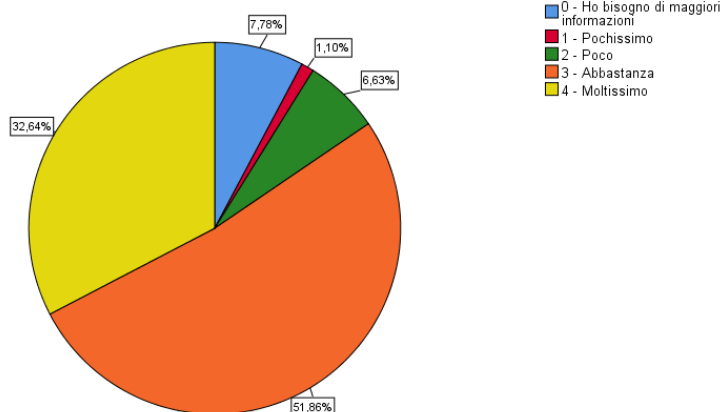


Tabella 125 - Grafico 71 – Indicatore 7 – C2

**La disciplina è basata sul rispetto reciproco**

Frequenza	
0 - Ho bisogno di maggiori informazioni	60
1 - Pochissimo	24
2 - Poco	59
3 - Abbastanza	696
4 - Moltissimo	987
<b>Totale</b>	<b>1826</b>

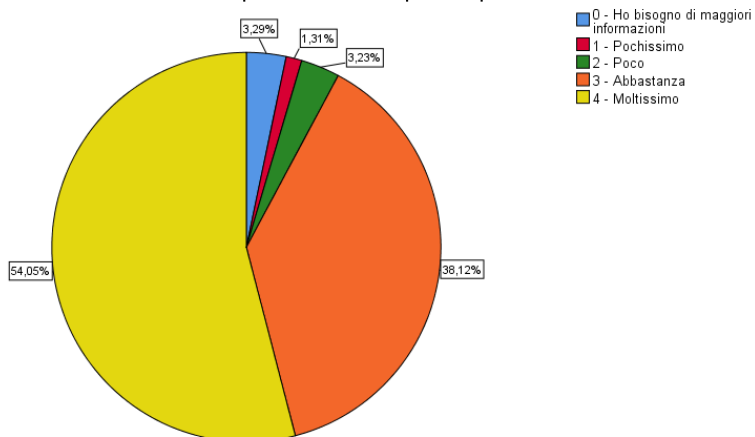


Tabella 126 - Grafico 72 – Indicatore 8 – C2





Tabella 127 - Grafico 73 – Indicatore 9 – C2

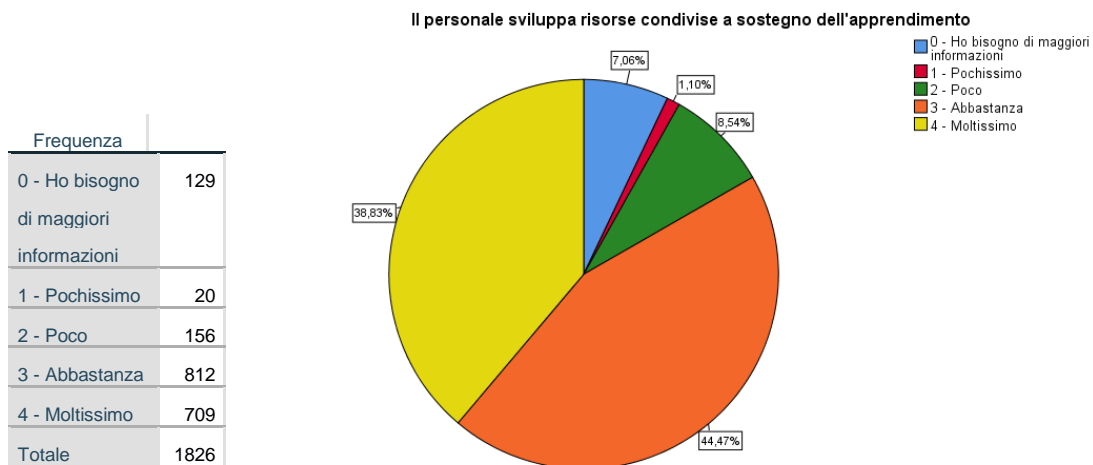


Tabella 128 - Grafico 74 – Indicatore 10 – C2

**Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni**

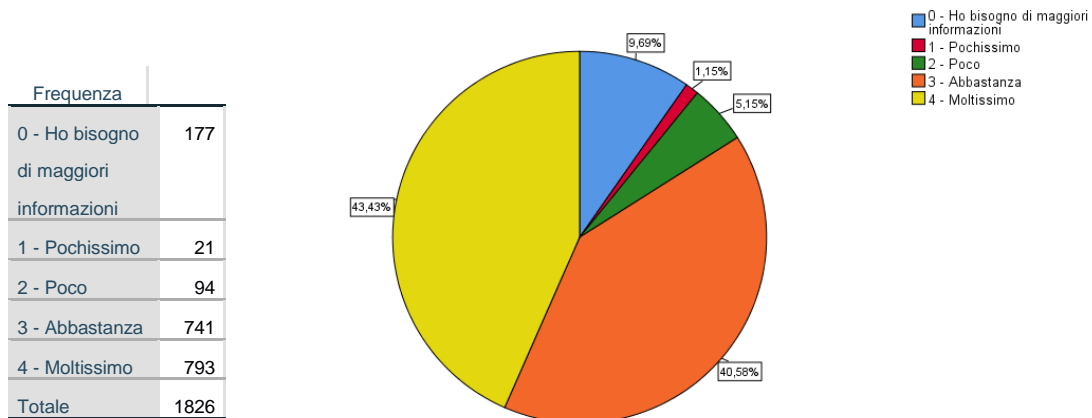


Tabella 129 - Grafico 75 – Indicatore 11 – C2

**Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno**

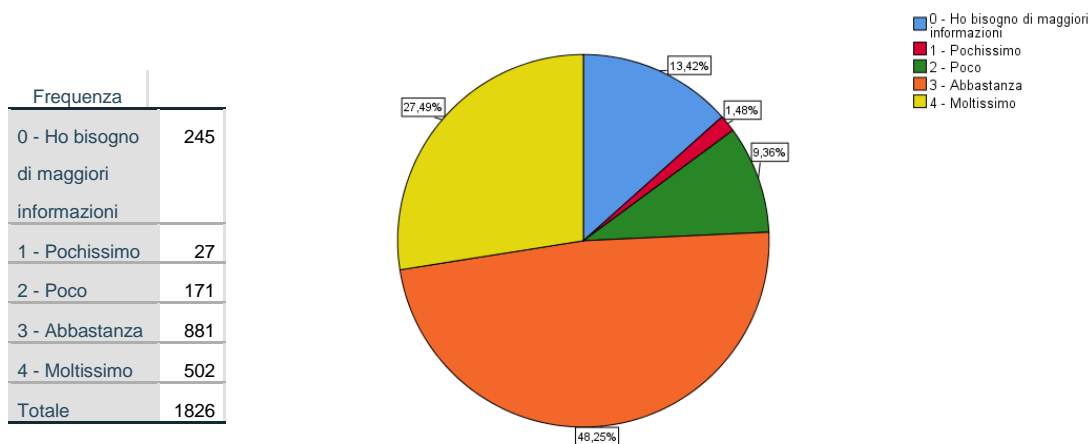


Tabella 130 - Grafico 76 – Indicatore 12 – C2

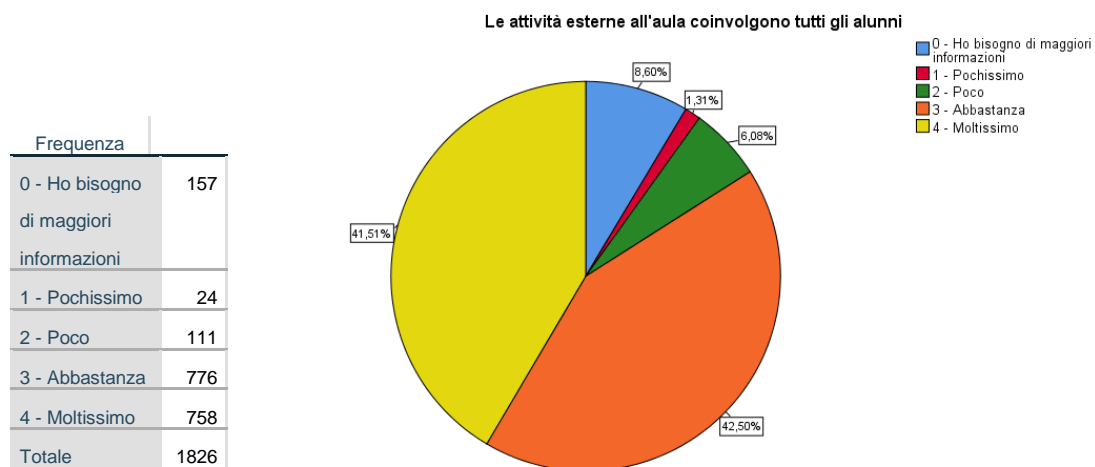


Tabella 131 - Grafico 77 – Indicatore 13 – C2

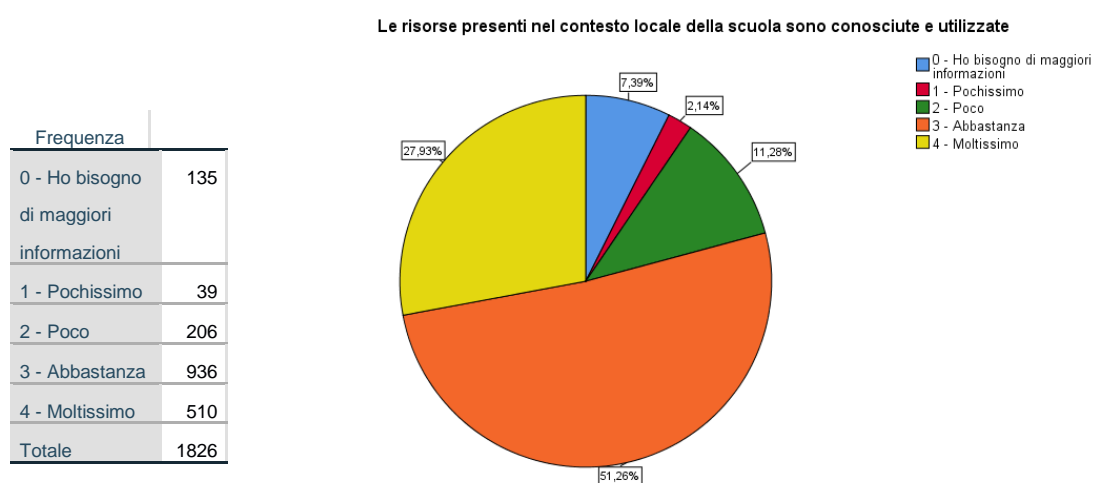


Tabella 132 - Grafico 78 – Indicatore 14 – C2

In Tabella 133 sono riportati gli indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione *standard*.

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
La disciplina è basata sul rispetto reciproco	1826	3,38	,880

Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	1826	3,27	,983
Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	1826	3,26	,920
Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	1826	3,25	,954
Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	1826	3,23	,953
Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare	1826	3,23	,954
Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	1826	3,07	1,139
Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento	1826	3,07	1,072
Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	1826	3,07	1,183
Gli alunni apprendono in modo cooperativo	1826	3,02	,977
La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	1826	3,00	1,066
Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	1826	2,94	1,132
Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	1826	2,90	1,065
Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	1826	2,75	1,254
Numero di casi validi ( <i>listwise</i> )	1826		

Tabella 133 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard

L'andamento di questa sezione fa registrare nuovamente risultati positivi con una sola anomalia nell'andamento rappresentata dall'indicatore 'Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno' che, oltre a collocarsi all'ultimo posto del livello di inclusività generale, fa registrare un 13,42% di rispondenti che necessitano di maggiori informazioni. Questa indicazione appare generalizzata per questo indicatore, in quanto non si registrano discostamenti significativi nei sottocampioni (Tabella 134).

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25	,954	3,49	3,00	1,94	2,80	3,78	3,31
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26	,920	3,45	3,12	1,93	2,87	3,44	2,92
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27	,983	3,48	3,10	1,89	2,87	2,89	3,08
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23	,953	3,42	3,16	1,73	2,81	2,67	2,85
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3,02	,977	3,16	3,01	1,73	2,62	2,78	2,62
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2,94	1,132	3,15	2,75	1,58	2,54	2,89	2,62
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3,00	1,066	3,19	2,85	1,87	2,59	2,89	2,69
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38	,880	3,53	3,28	2,46	2,98	3,11	3,54
9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare	3,23	,954	3,35	3,14	2,48	2,91	3,00	3,38
10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento	3,07	1,072	3,24	2,87	2,42	2,71	2,78	3,23
11	Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	3,07	1,183	3,30	2,68	2,39	2,91	3,11	3,23
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	2,75	1,254	2,86	2,85	1,41	2,15	2,22	2,31

13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	3,07	1,139	3,21	2,97	1,92	2,81	2,33	3,69
14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	2,90	1,065	3,01	2,80	2,25	2,74	2,11	3,46

Tabella 134 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento

Analizzando la Tabella 134 possiamo evidenziare molti livelli medi di inclusività della componente appartenente al personale amministrativo che si discostano dalla media generale in modo significativo andando oltre la deviazione *standard*.

- Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni, 0,356 sotto la deviazione *standard*.
- Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni, 0,41 sotto la deviazione *standard*.
- Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica, 0,397 sotto la deviazione *standard*.
- Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento, 0,547 sotto la deviazione *standard*.
- Gli alunni apprendono in modo cooperativo, 0,313 sotto la deviazione *standard*.
- Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone, 0,228 sotto la deviazione *standard*.
- La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni, 0,064 sotto la deviazione *standard*.
- La disciplina è basata sul rispetto reciproco, 0,04 sotto la deviazione *standard*.
- Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno, 0,086 sotto la deviazione *standard*.
- Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni, 0,011 sotto la deviazione *standard*.

Questo dato ci fa riflettere su quanto le prassi di coordinamento dell'apprendimento siano condivise con il personale amministrativo che forse conosce gli aspetti maggiormente legati al proprio specifico ruolo. Questo dato mette ancora una volta in evidenza una difficoltà nella 'Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive' che, nella prima sezione 'C.1. Costruire curricoli per tutti', ha acquisito carattere di parziale

negatività, mentre nella sezione ‘C.2. Coordinare l’apprendimento’ si manifesta attraverso la significativa distanza delle risposte fornite dal personale amministrativo rispetto al quadro generale.

Non si evidenziano invece significative differenze all’interno del sottocampione docenti, neppure in relazione alle specifiche categorie considerate (Tabella 135).

Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività								
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l’apprendimento								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Docenti curriculari	Docenti di sostegno	Docenti senza titolo di specializzazione	Docenti con titolo di specializzazione
1	Le attività per l’apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25	,954	3,49	3,05	3,43	3,49	3,47
2	Le attività per l’apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26	,920	3,45	3,14	3,38	3,46	3,40
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27	,983	3,48	2,83	3,37	3,50	3,40
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23	,953	3,42	2,93	3,28	3,45	3,30
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3,02	,977	3,16	3,28	3,02	3,19	3,04
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2,94	1,132	3,15	3,22	3,01	3,18	3,07
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3,00	1,066	3,19	3,13	3,16	3,20	3,19
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38	,880	3,53	3,20	3,38	3,54	3,47
9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare	3,23	,954	3,35	3,44	3,35	3,34	3,38
10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell’apprendimento	3,07	1,072	3,24	3,05	3,22	3,23	3,26
11	Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	3,07	1,183	3,30	3,14	3,56	3,26	3,44
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all’apprendimento di ciascun alunno	2,75	1,254	2,86	2,83	2,98	2,85	2,88
13	Le attività esterne all’aula coinvolgono tutti gli alunni	3,07	1,139	3,21	2,93	3,09	3,24	3,13
14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	2,90	1,065	3,01	3,28	2,99	3,00	3,03

Tabella 135 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l’apprendimento

Prendendo in esame gli indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività generale, considerando quelli che non raggiungono una media di 3 punti e ricordando inoltre che 3 corrisponde alla voce 'abbastanza', il primo dei valori positivi, emergono gli aspetti sui quali le scuole potrebbero progettare azioni di miglioramento e vengono di seguito riportati in ordine decrescente.

Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.1. Costruire comunità (Tabella 54), 4 indicatori su 11:

- Il personale e le famiglie collaborano;
- La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco;
- Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere;
- Il personale e i membri del Consiglio di Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente.

Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi (Tabella 68), 1 indicatore su 10:

- Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.

Dimensione B. Costruire politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti (Tabella 85), 9 indicatori su 13:

- La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato;
- Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti;
- I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola;
- Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti;
- Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate;
- La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti;
- La selezione e la carriera del personale sono trasparenti;
- La scuola ha un approccio inclusivo alla *Leadership*;
- La scuola riduce la sua emissione di anidride carbonica e l'utilizzo di acqua.

Dimensione B. Costruire politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità (Tabella 98), 7 indicatori su 9:



- La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive;
- Le pressioni al ricorso a misure disciplinari vengono contenute il più possibile;
- Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum;
- Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni;
- Tutte le forme di sostegno sono coordinate;
- Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola;
- La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti (Tabella 116), tutti i 13 indicatori:

- Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre;
- Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali;
- Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni;
- Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione;
- Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo;
- Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua;
- Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche;
- Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia;
- Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo;
- Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi;
- Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo;
- Gli alunni riflettano su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale;
- Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento (Tabella 133), 3 indicatori su 14:

- Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone;
- Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate;
- Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno.

Nel prosieguo del lavoro i risultati del questionario *Index* saranno ripresi per analizzare il livello di inclusività delle scuole che hanno completato il percorso di ricerca. Procedendo infatti secondo un disegno *Mixed Methods* i risultati ottenuti da tecniche e strumenti diversi devono essere messi in relazione nella loro fase di interpretazione che deve avvenire alla luce di tutti i risultati raccolti. Abbiamo proceduto alla parziale analisi dei dati derivanti dal questionario *Index* nella consapevolezza che molte sarebbero le operazioni da poter compiere, ma abbiamo ritenuto opportuno limitarci a quelle che sembravano essere più funzionali al nostro scopo.

### **5.4.3 Questionario generale**

La definizione del questionario generale deriva interamente dalle indicazioni emerse dai *focus group*. Nelle figure 30, 31 e 32 si riporta il 'Questionario generale' che le scuole hanno dovuto compilare in un'unica copia in formato elettronico.

Denominazione dell'Istituzione scolastica \_\_\_\_\_

Indicare il ruolo/i ruoli, la funzione/le funzioni di chi provvede alla compilazione del questionario \_\_\_\_\_

Dati docenti

Ordine di scuola	N° docenti curricolari	N° docenti di sostegno
Scuola dell'infanzia		
Scuola primaria		
Scuola secondaria di primo grado		

Dati personale ATA e educatori con funzioni di assistenza all'autonomia e alla comunicazione

Tipologia di personale	Unità di personale
Assistenti Amministrativi	
Collaboratori Scolastici	
Educatori con funzioni di assistenza all'autonomia e alla comunicazione	

*Figura 30 – Questionario generale*

Dati rappresentanti genitori

Ordine di scuola	N° genitori rappresentanti di classe/sezione	N° genitori membri del Consiglio di Circolo/Istituto
Scuola dell'infanzia		
Scuola primaria		
Scuola secondaria di primo grado		

Dati spazi

Ordine di scuola	N° plessi	N° sezioni/classi	N° spazi dedicati ad attività laboratoriali	N° spazi dedicati ad interventi individualizzati/sostegno
Scuola dell'infanzia				
Scuola primaria				
Scuola secondaria di primo grado				

Dati alunni

	Totale alunni	Certificati Art. 3. c. 3. L.104/92	Certificati Art. 3. c. 1. L.104/92	DSA	Altri Disturbi Evolutivi Specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia										
Scuola primaria										
Scuola secondaria di primo grado										

*Figura 31 – Questionario generale*

Composizione dello staff

Richieste	Risposte
Numero di insegnanti individuati come Funzioni Strumentali (indipendentemente dall'attribuzione intera o parziale)	
Descrivere l'ambito di azione di ciascuna Funzione	
Numero di referenti	
Descrivere l'ambito di azione di ciascun referente	

Dati relativi alla gestione dei processi di inclusione

Richieste	Risposte
I processi di inclusione sono codificati all'interno dell'Istituzione Scolastica?	
Come sono stati codificati?	
Indicare in quali documenti si può ritrovare la codifica dei processi (PTOF, PAI, Protocolli, RAV, Piano di miglioramento, etc.) I documenti che saranno indicati dovranno essere inviati in allegato al presente questionario	
Sono state promosse azioni di formazione sulle tematiche di inclusione?	
Le azioni di formazione sulle tematiche dell'inclusione a quale tipologia di personale della scuola erano rivolte?	
Descrivere sommariamente le tematiche affrontate per ciascun corso con l'indicazione del personale coinvolto.	

Figura 32 – Questionario generale

Come possiamo notare il ‘Questionario generale’ è costituito da domande destinate a rilevare la consistenza organica del personale docente e ATA (Figura 30), il numero di rappresentanti dei genitori (Figura 31), il numero dei plessi dell’istituzione scolastica e delle sezioni/classi oltre che l’eventuale presenza di spazi con destinazioni d’uso diverse (Figura 31). È presente inoltre una sezione specifica per rilevare i dati degli alunni, la cui suddivisione in categorie (Figura 31) è il frutto di quanto emerso dai *focus group*. L’ultima parte riguarda la consistenza, la composizione e le funzioni dello *staff* che collabora con il dirigente scolastico e i dati relativi alla gestione dei processi di inclusione (Figura 32).

I dati saranno forniti per ciascuna scuola identificata tramite lo stesso codice di anonimizzazione usato per il ‘Questionario *Index*’.

---

Scuola 02

---

La scuola 02 appartiene alla provincia di Firenze ed è composta da tre plessi di

scuola dell'infanzia, 2 di scuola primaria e 1 di scuola secondaria di primo grado (Grafico 82). Possiamo notare l'alto numero di spazi dedicati alle attività laboratoriali e anche la presenza di spazi dedicati ad interventi individualizzati, almeno uno per plesso (Grafico 82). All'interno della scuola operano 159 docenti dei quali 23 di sostegno (Grafico 79), oltre al personale docente ci sono 6 assistenti amministrativi, 17 operatori scolastici e 6 educatori con funzioni di assistenza all'autonomia e alla comunicazione. Il grafico 80 è dedicato ai rappresentanti dei genitori che, come spesso accade, vede una loro sottorappresentanza all'interno del consiglio di circolo/istituto. Frequentano le scuole dell'istituto 1374 alunni dei quali il 40% appartiene alla cosiddetta categoria dei BES (Grafico 83) così come ulteriormente specificato nella tabella 136 e nel grafico 83. La tipologia di BES maggiormente rappresentata in tutti gli ordini di scuola è quella degli alunni stranieri (grafici 85, 86 e 87), ma è interessante rilevare l'alto numero di 'altre tipologie di BES' (Grafico 87) della scuola secondaria di primo grado che arriva a rappresentare il 17% del totale dei BES di quest'ordine scolastico.

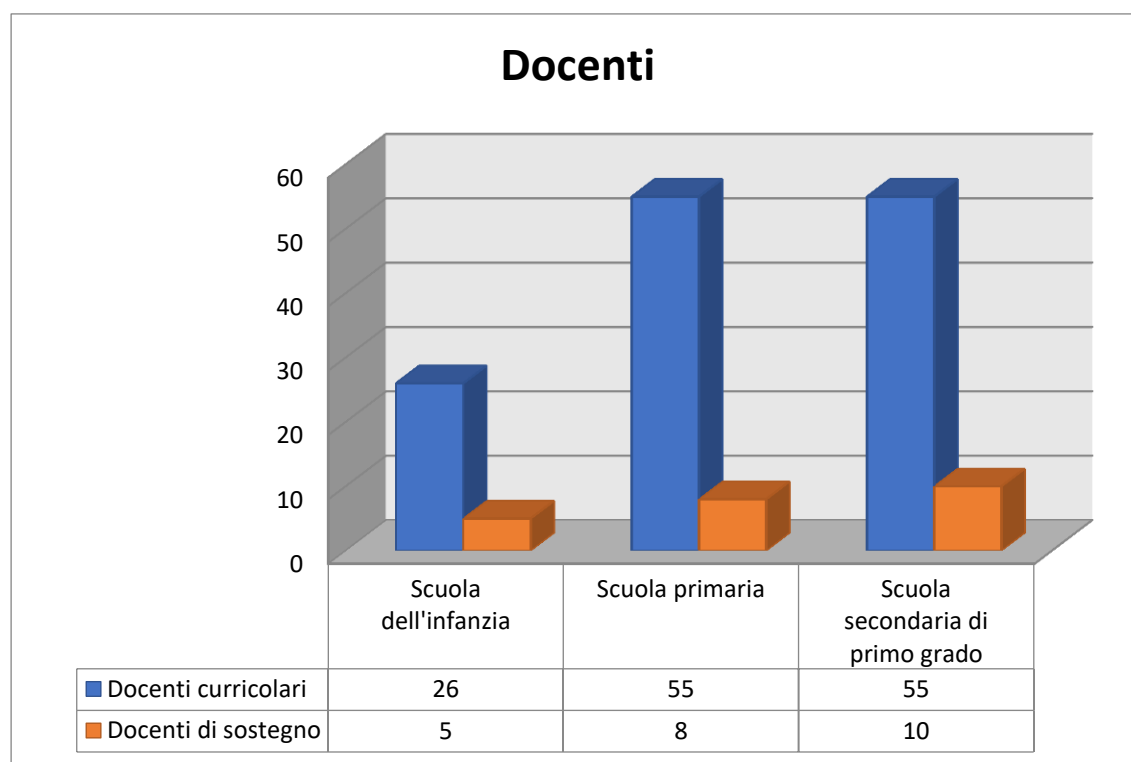


Grafico 79 – Docenti Scuola 02

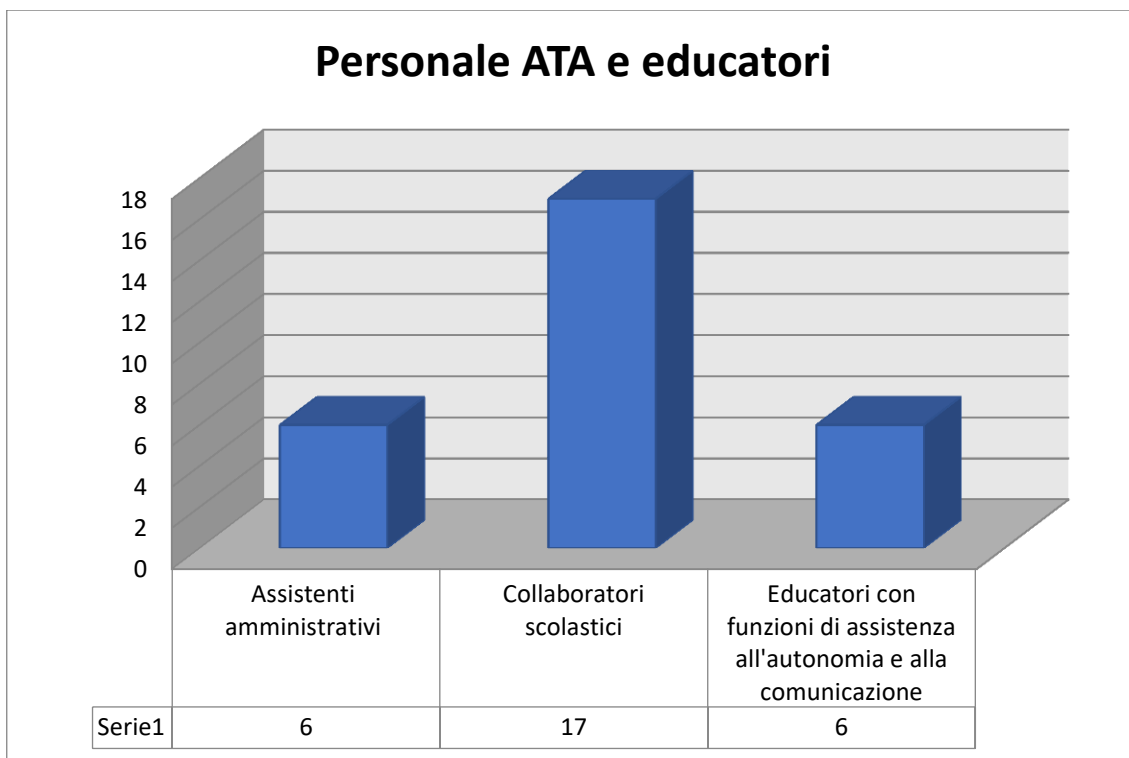


Grafico 80 – Personale ATA e educatori Scuola 02

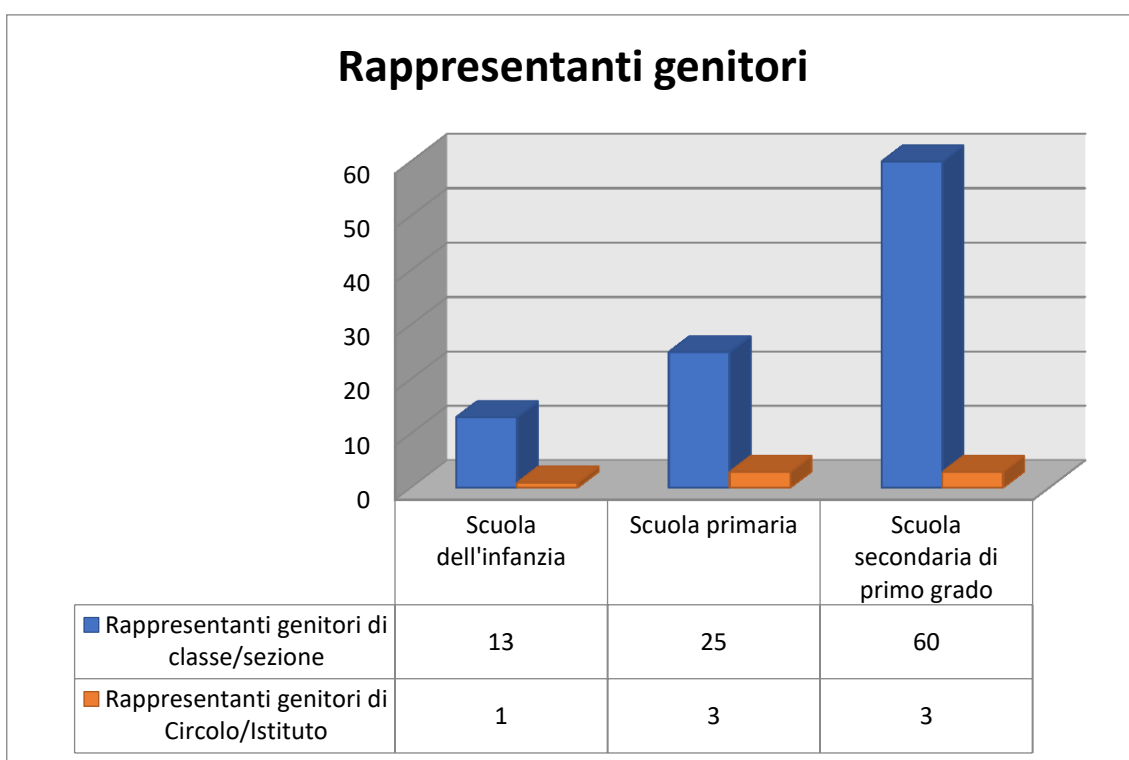


Grafico 81 – Rappresentante genitori Scuola 02

## Spazi

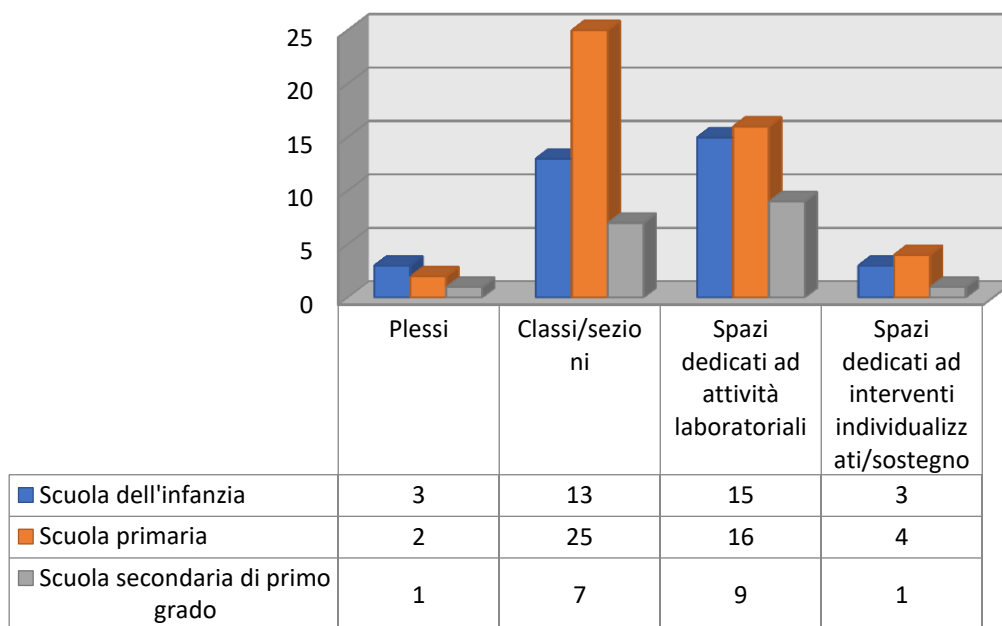


Grafico 82 – Spazi Scuola 02

## Alunni

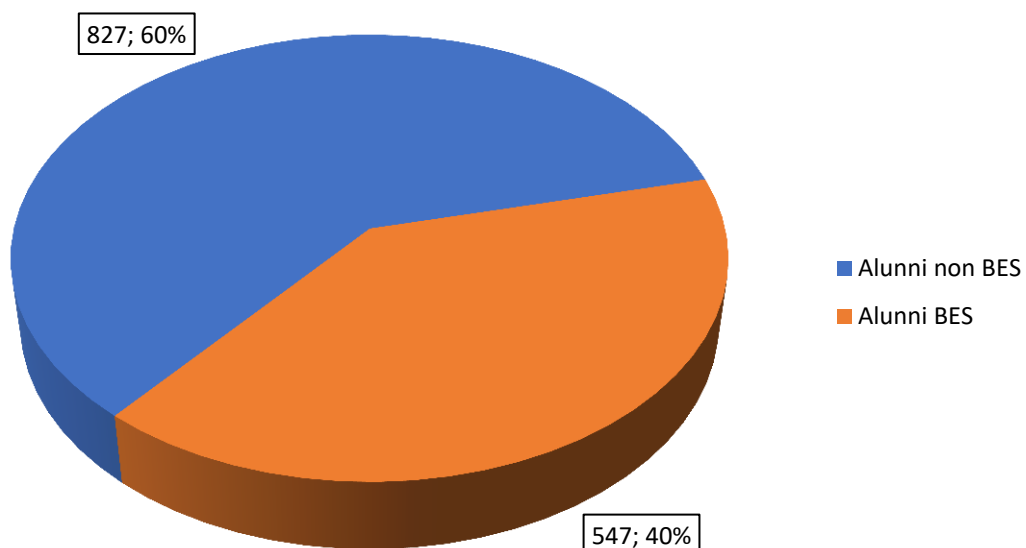


Grafico 83 – Alunni Scuola 02

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES	Totale alunni
Scuola dell'infanzia	4	2	0	0	1	115	0	7	0	330
Scuola primaria	6	7	8	0	11	181	0	11	11	571
Scuola secondaria di primo grado	8	8	15	0	10	108	2	15	35	473

Tabella 136 – Distribuzione alunni Scuola 02

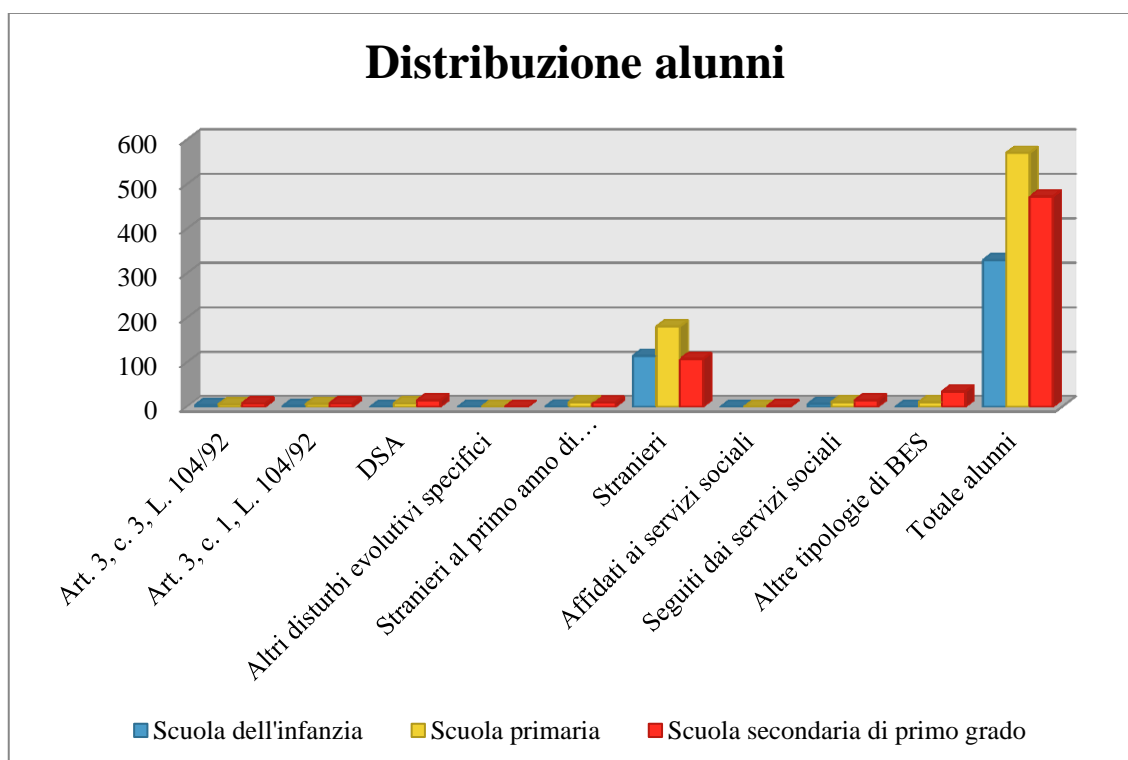


Grafico 84 – Distribuzione alunni Scuola 02



## BES Scuola dell'infanzia

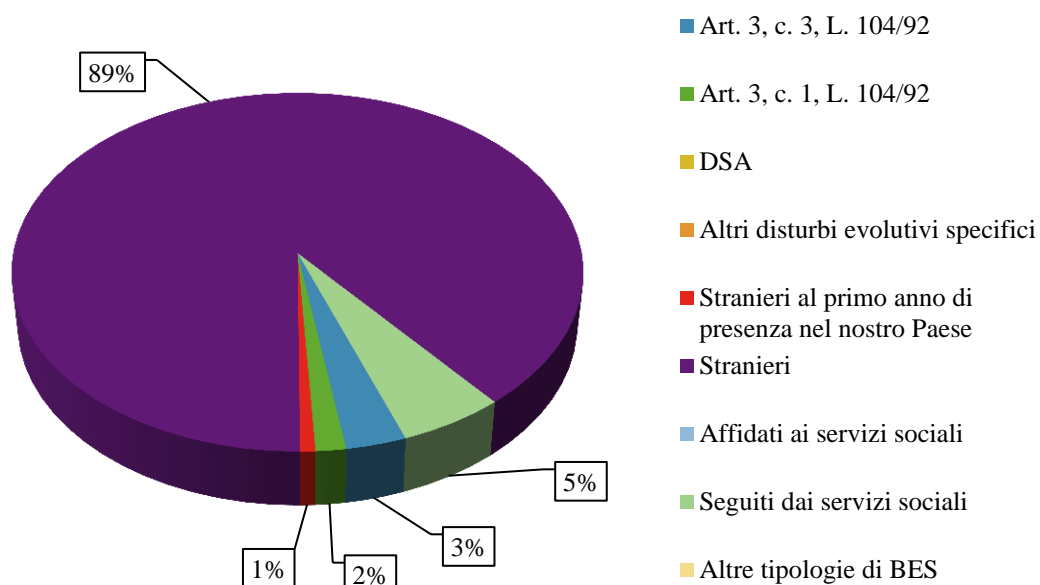


Grafico 85 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 02

## BES Scuola primaria

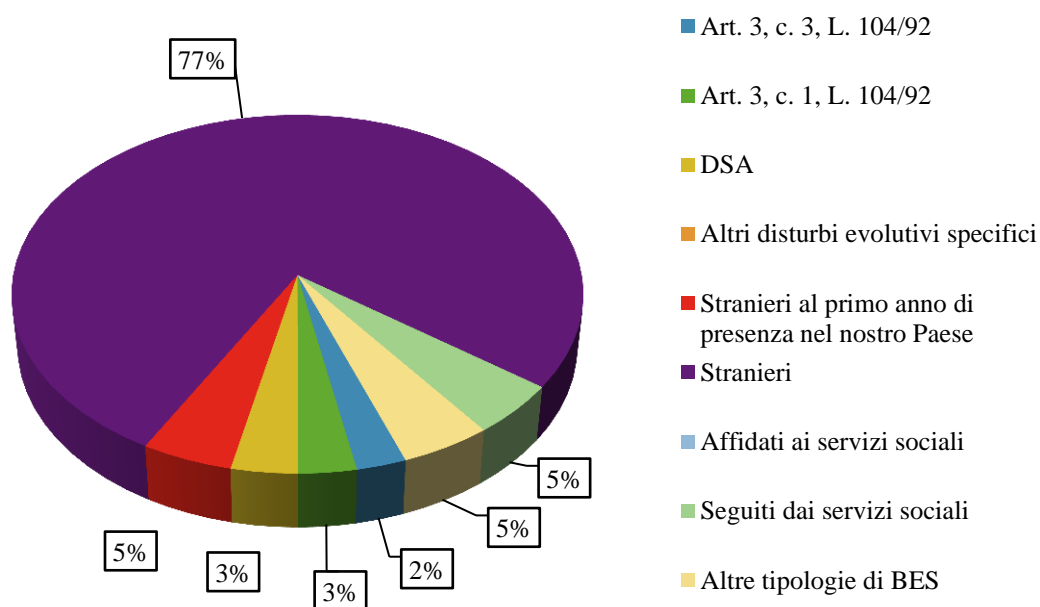


Grafico 86 – Alunni BES scuola primaria Scuola 02

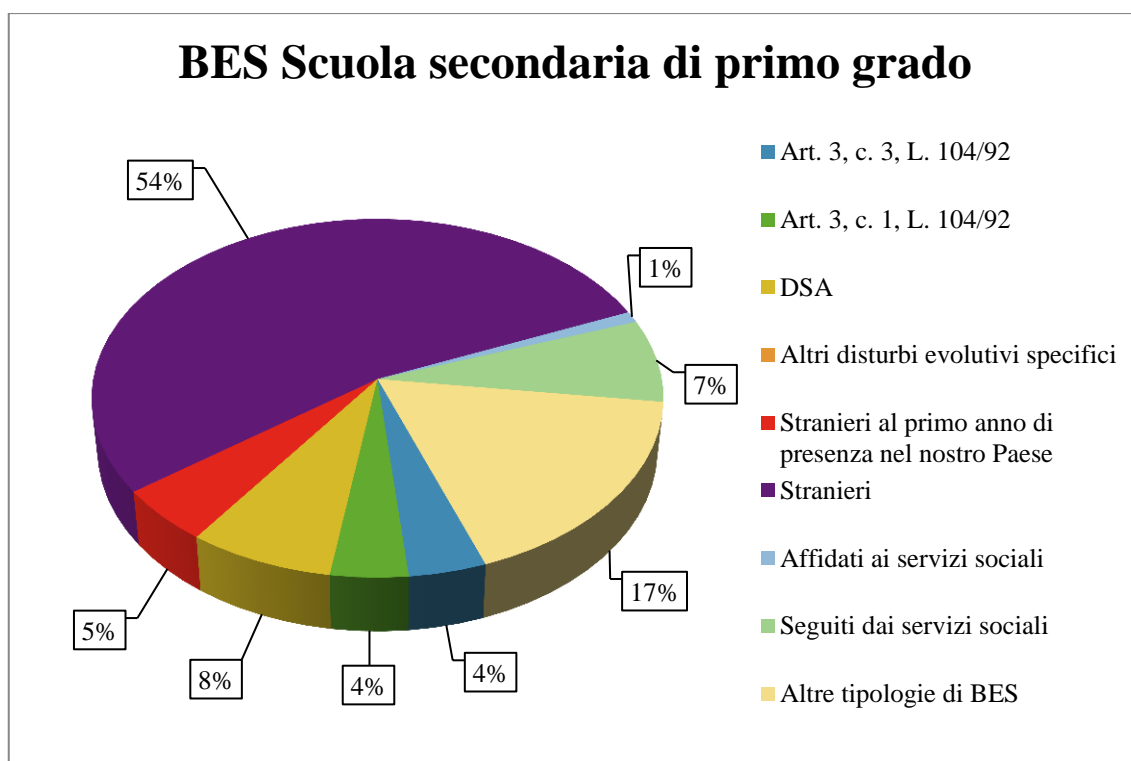


Grafico 87 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 02

#### Scuola 05

La scuola 05 appartiene alla provincia di Grosseto. All'interno dell'istituto operano 60 insegnanti tra curricolari e di materia e 7 di sostegno (Grafico 88). Gli insegnanti sono distribuiti in 4 sezioni in due diversi plessi della scuola dell'infanzia, 15 classi di 2 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado di 9 classi (Grafico 91). Le scuole dell'infanzia accolgono complessivamente 102 bambini, le scuole primarie ne accolgono 284 mentre la scuola secondaria di primo grado è frequentata da 208 studenti (Tabella 137 e Grafico 93). A differenza della precedente istituzione scolastica, il numero delle cosiddette 'altre tipologie di BES' è superiore al numero degli alunni stranieri, facendo addirittura registrare 19 (Tabella 137) bambini segnalati alla scuola dell'infanzia, pari al 54% di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali di quest'ordine di scuola (Grafico 94). La stessa tipologia di alunni è rappresentata per il 40% nella scuola primaria rispetto alla totalità dei BES di quest'ordine di scuola (Grafico 95). Nella scuola secondaria di primo grado le tipologie di BES maggiormente rappresentate sono i DSA e gli alunni stranieri, ciascuno per il 28% (Grafico 96).

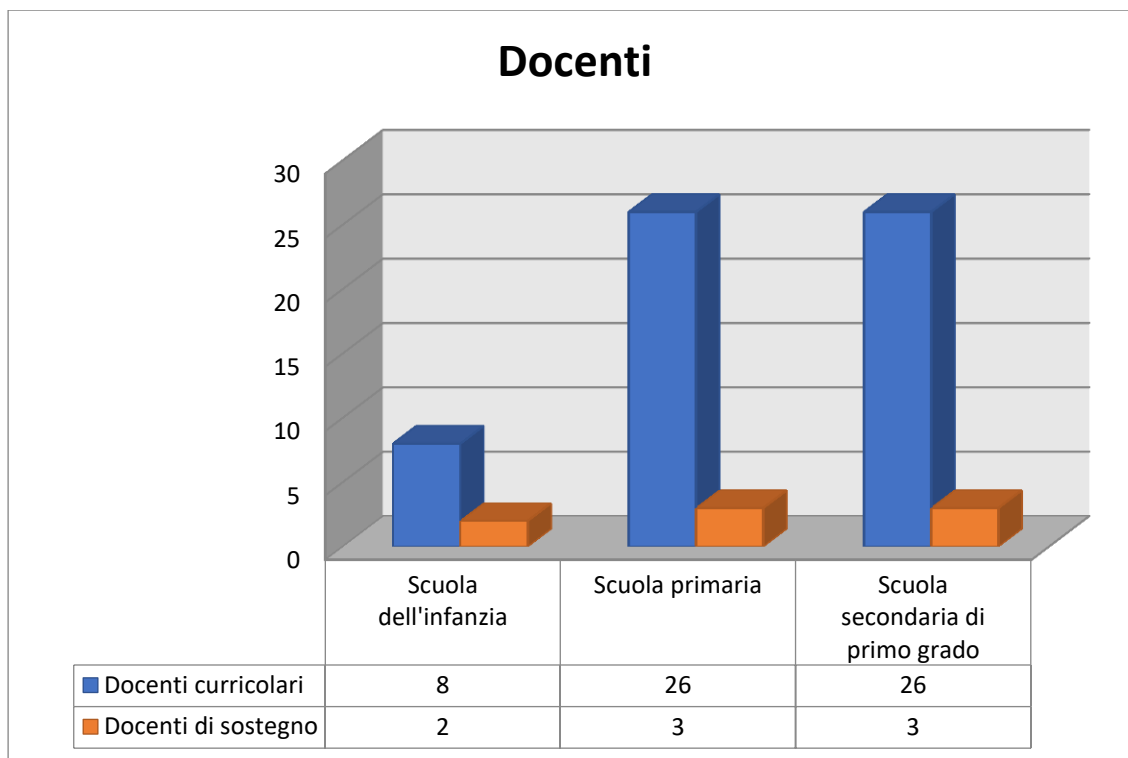


Grafico 88 – Docenti Scuola 05

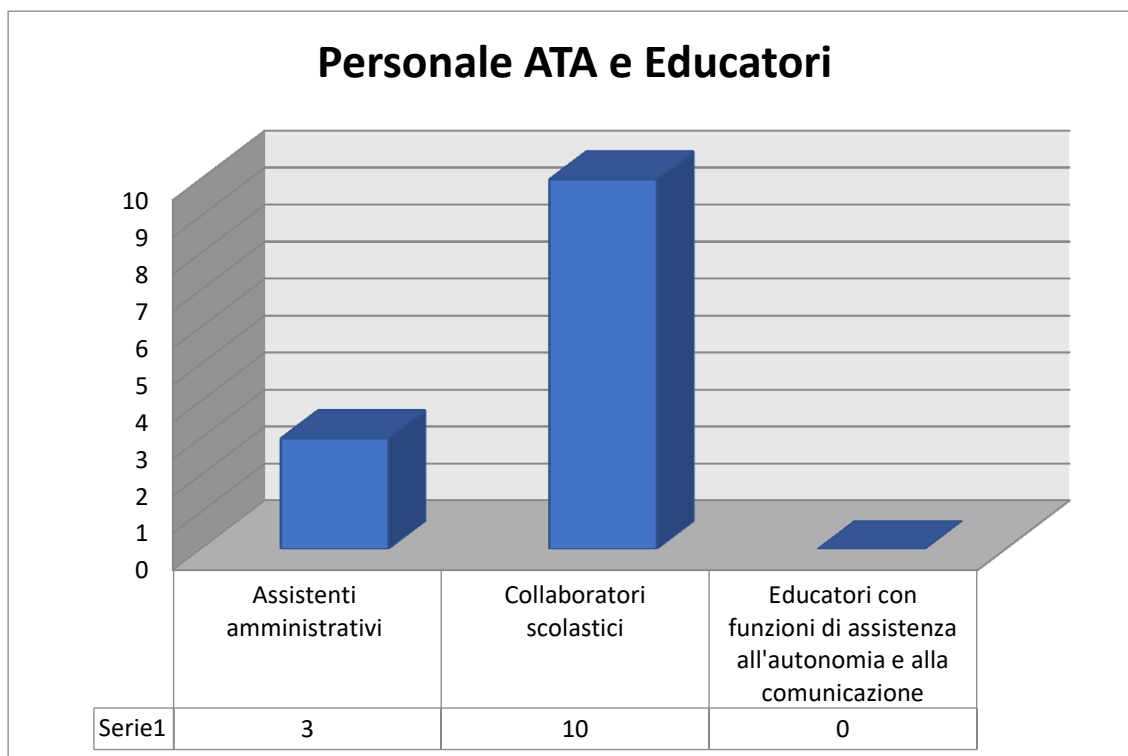


Grafico 89 – Personale ATA e educatori Scuola 05

## Rappresentanti genitori

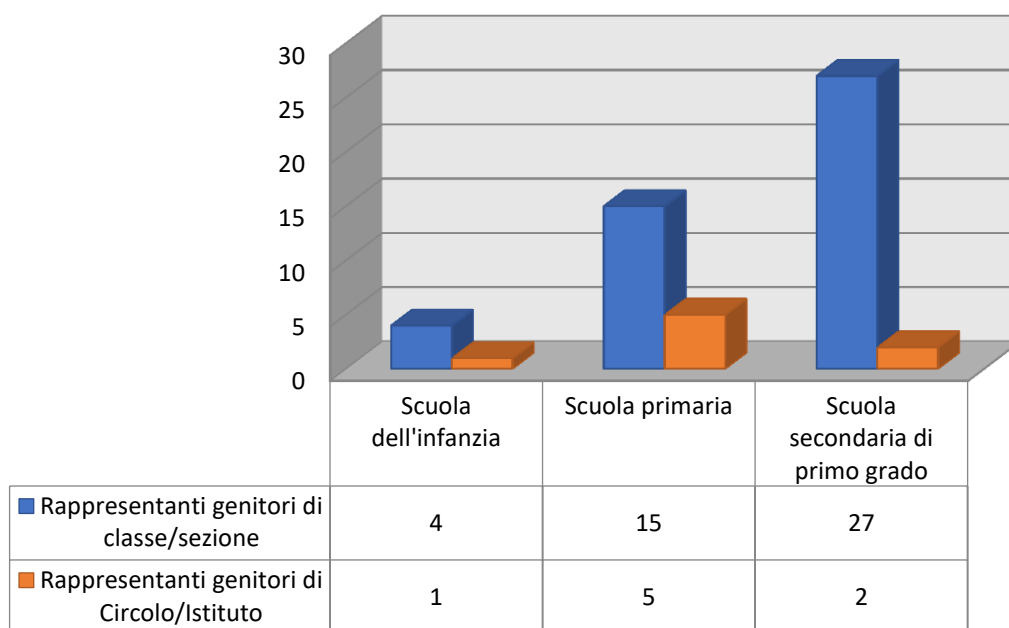


Grafico 90 – Rappresentanti genitori Scuola 05

## Spazi

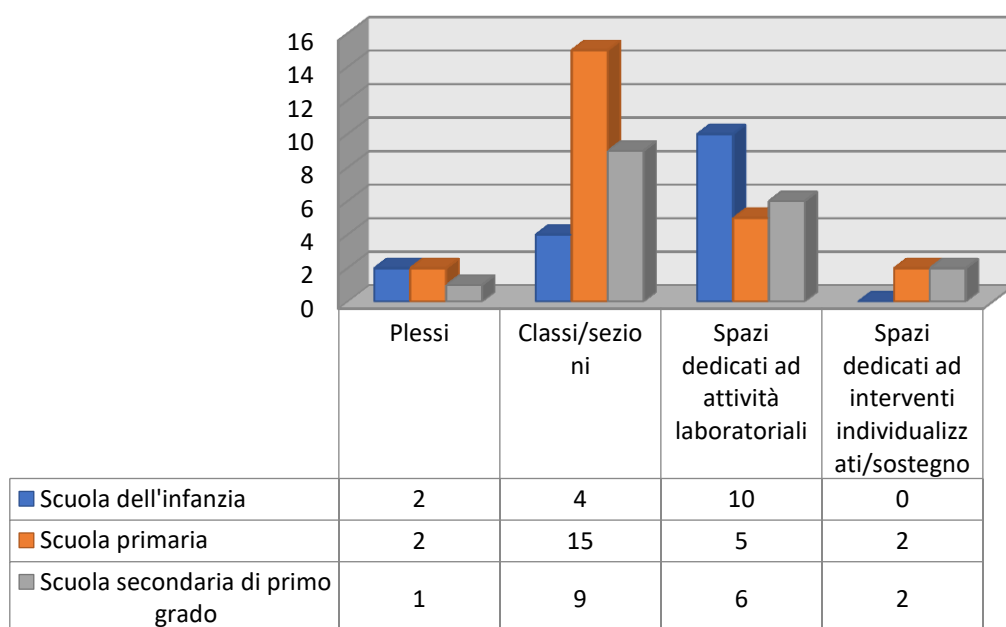


Grafico 91 – Spazi Scuola 05

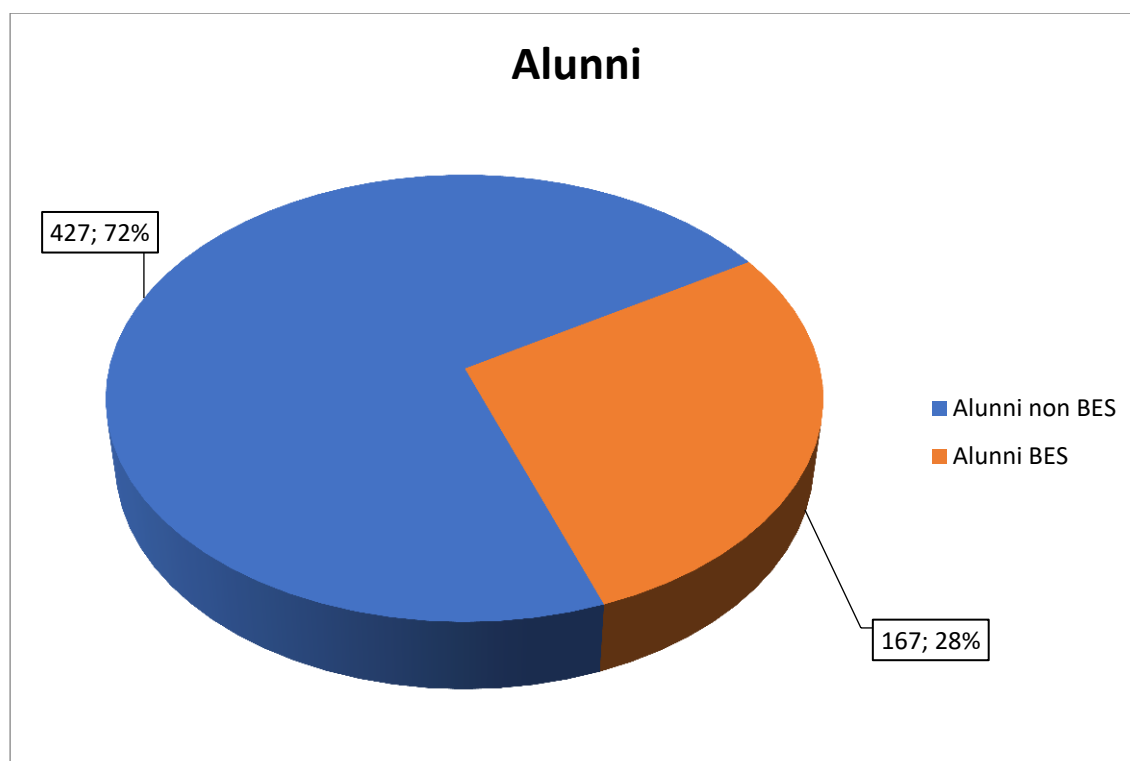


Grafico 92 – Alunni Scuola 05

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES	Totale alunni
Scuola dell'infanzia	2	0	0	1	0	11	1	1	19	102
Scuola primaria	0	5	13	3	0	22	1	1	30	284
Scuola secondaria di primo grado	0	4	16	2	0	16	2	2	15	208

Tabella 137 – Distribuzione alunni Scuola 05

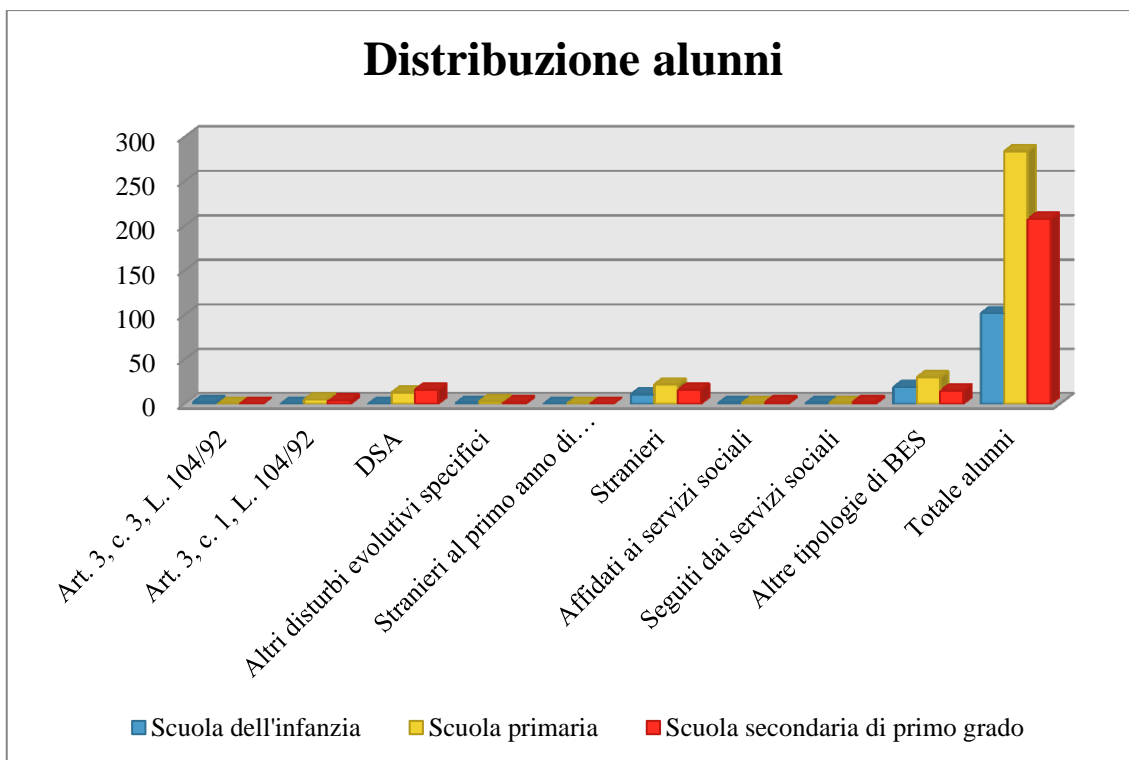


Grafico 93 – Distribuzione alunni Scuola 05

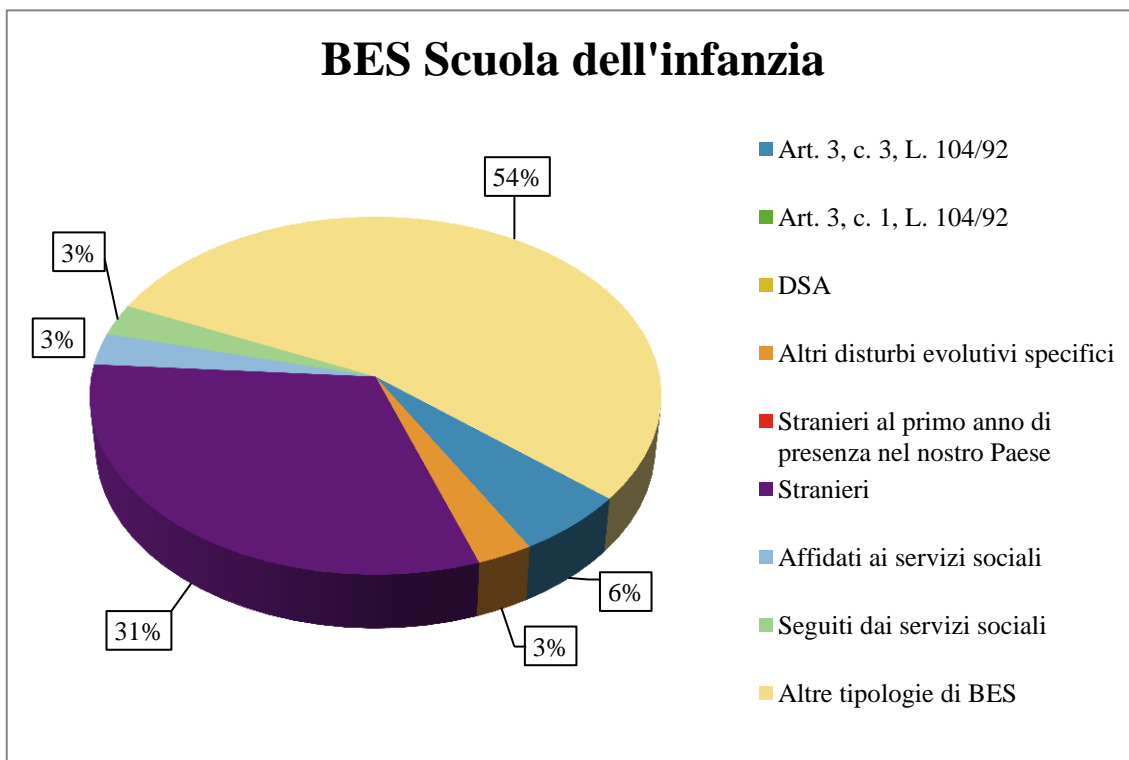


Grafico 94 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 05

## BES Scuola primaria

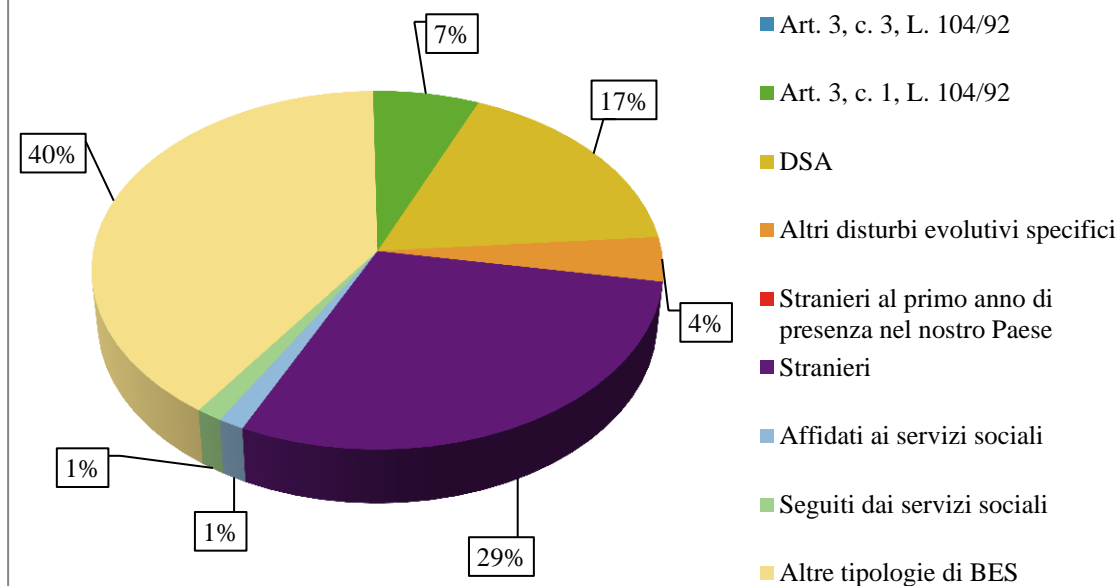


Grafico 95 – Alunni BES scuola primaria Scuola 05

## Scuola secondaria di primo grado

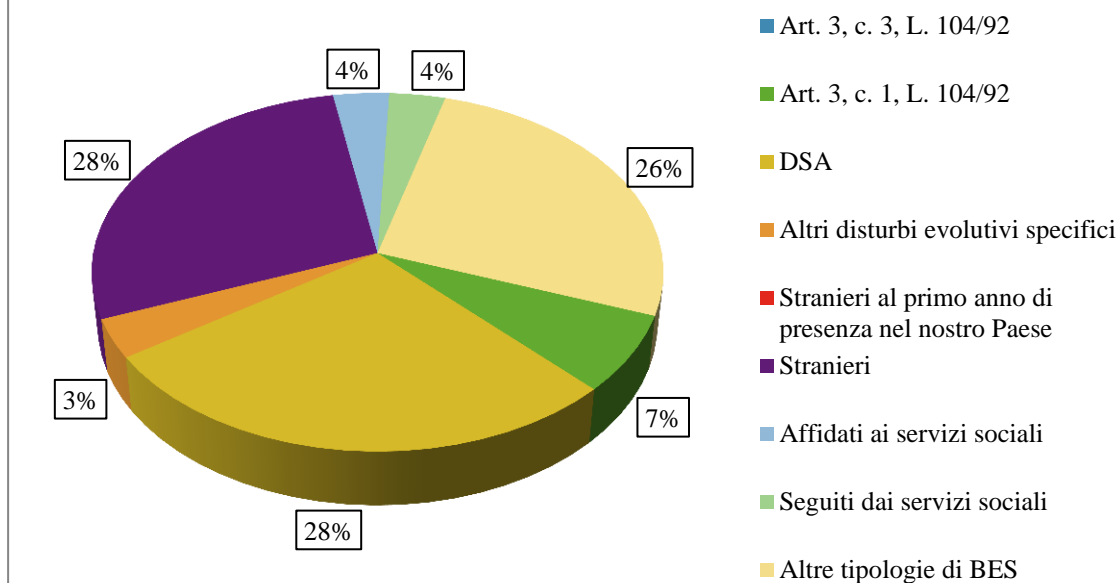


Grafico 96 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 05

---

## Scuola 09

---

Questa istituzione scolastica appartiene alla provincia di Massa Carrara ed ha un'organizzazione interna leggermente differente dalle altre essendo una Direzione Didattica, infatti sono presenti 4 plessi di scuola dell'infanzia per un totale di 13 sezioni e 4 plessi di scuola primaria per un totale di 29 classi; in ciascun edificio è presente uno spazio dedicato ad attività laboratoriali e uno per interventi individualizzati (Grafico 98). Interessante rilevare che sono stati indicati come rappresentanti di classe/sezione un numero inferiore di una unità rispetto alle classi funzionanti (Grafico 99) e ancora una volta, all'interno del consiglio di circolo i genitori della scuola dell'infanzia sono presenti con una sola unità. Ci sono 78 insegnanti curricolari e 18,5 insegnanti di sostegno (Grafico 97). Gli alunni dell'istituto sono complessivamente 836, dei quali 267 risultano BES (Grafico 101), così come da Tabella 138 e Grafico 102.

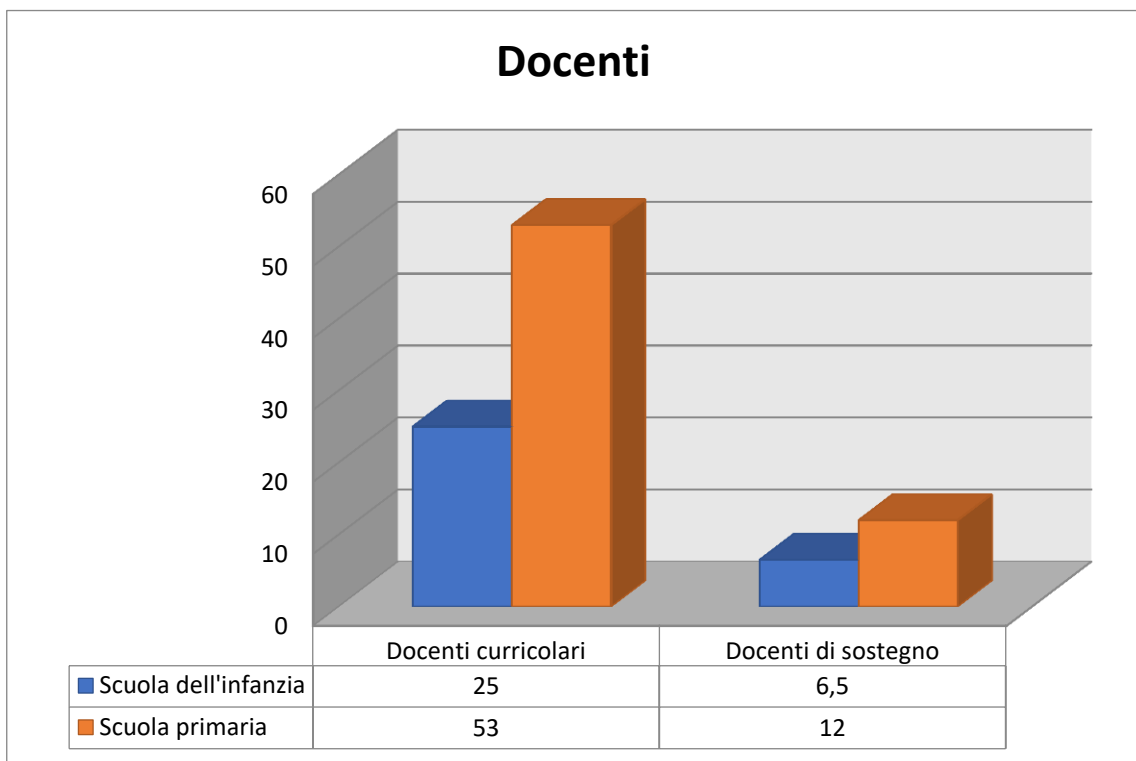


Grafico 97 – Docenti Scuola 09



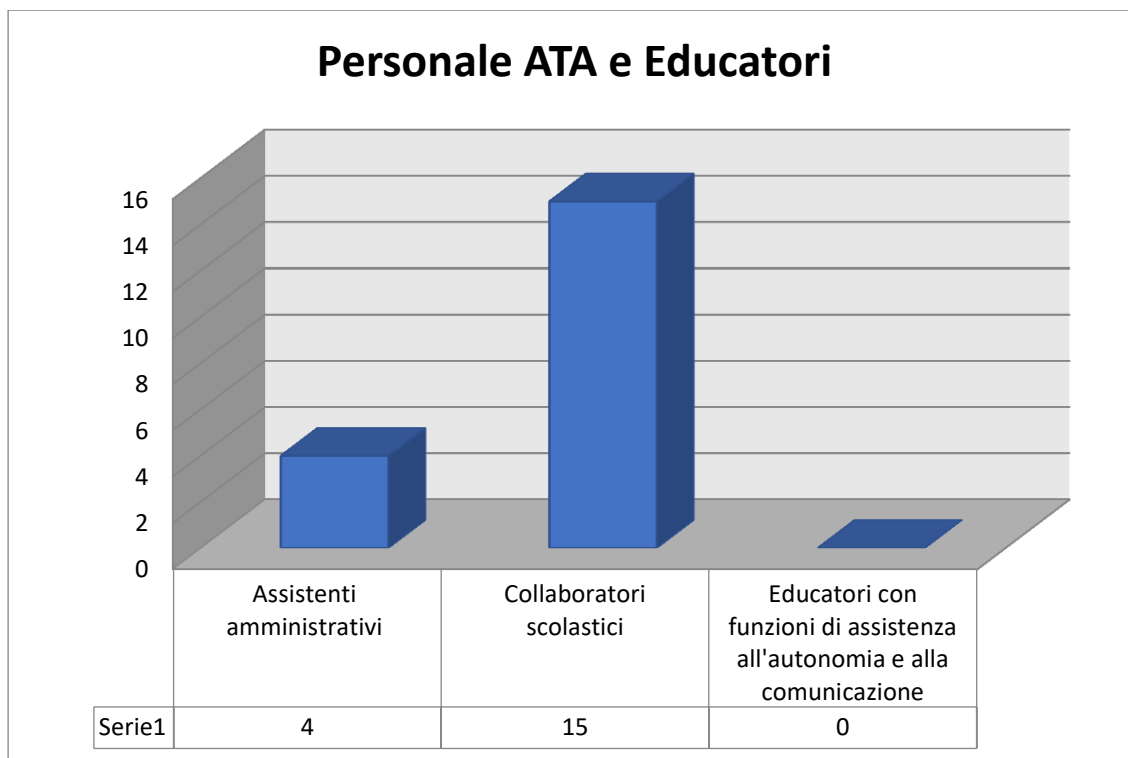


Grafico 98 – Personale ATA e educatori Scuola 09

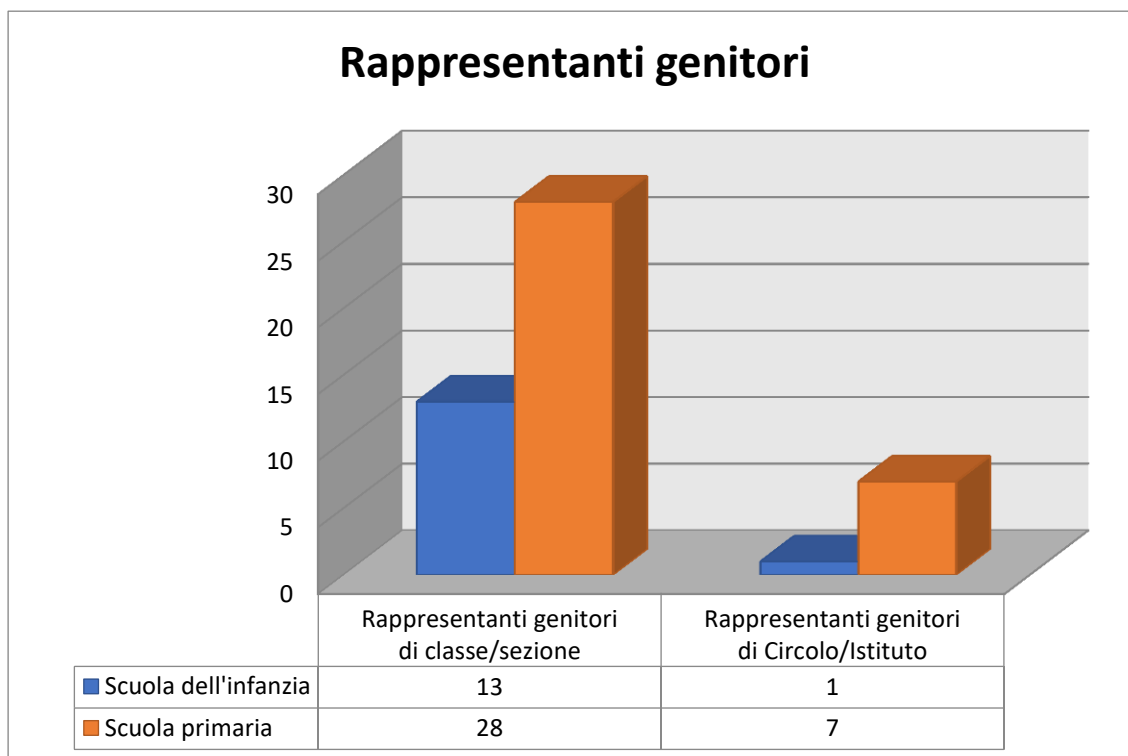


Grafico 99 – Rappresentanti genitori Scuola 09

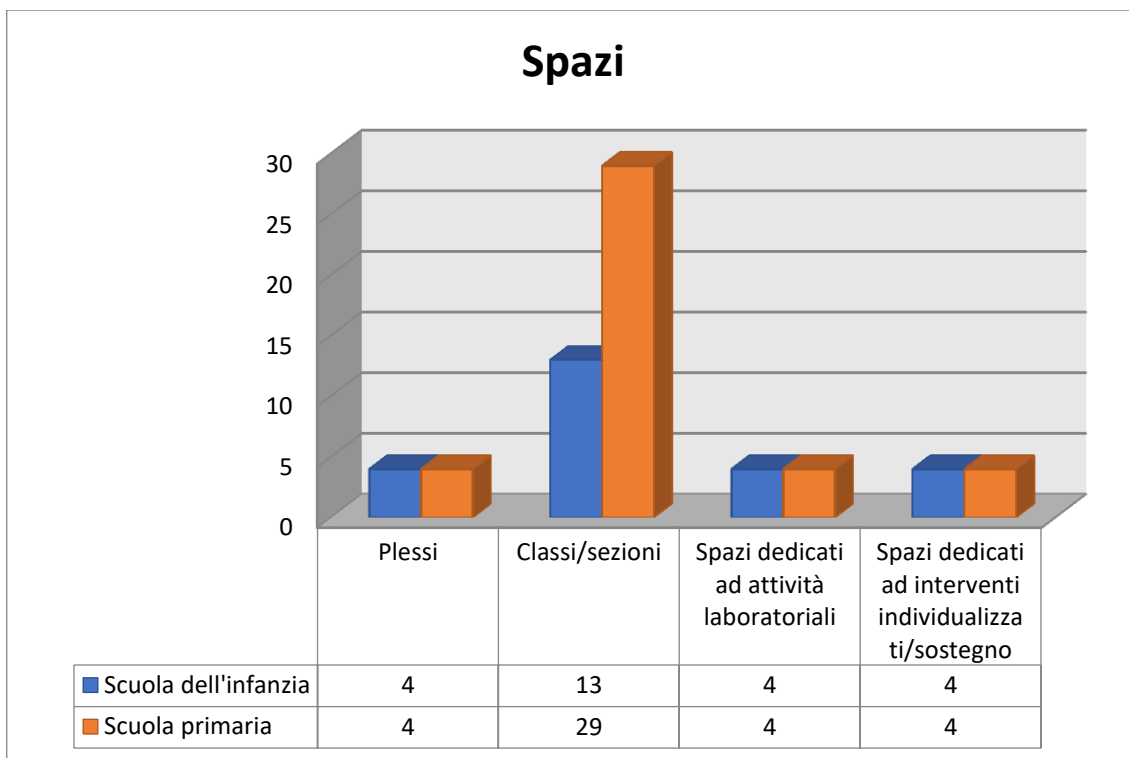


Grafico 100 – Spazi Scuola 09

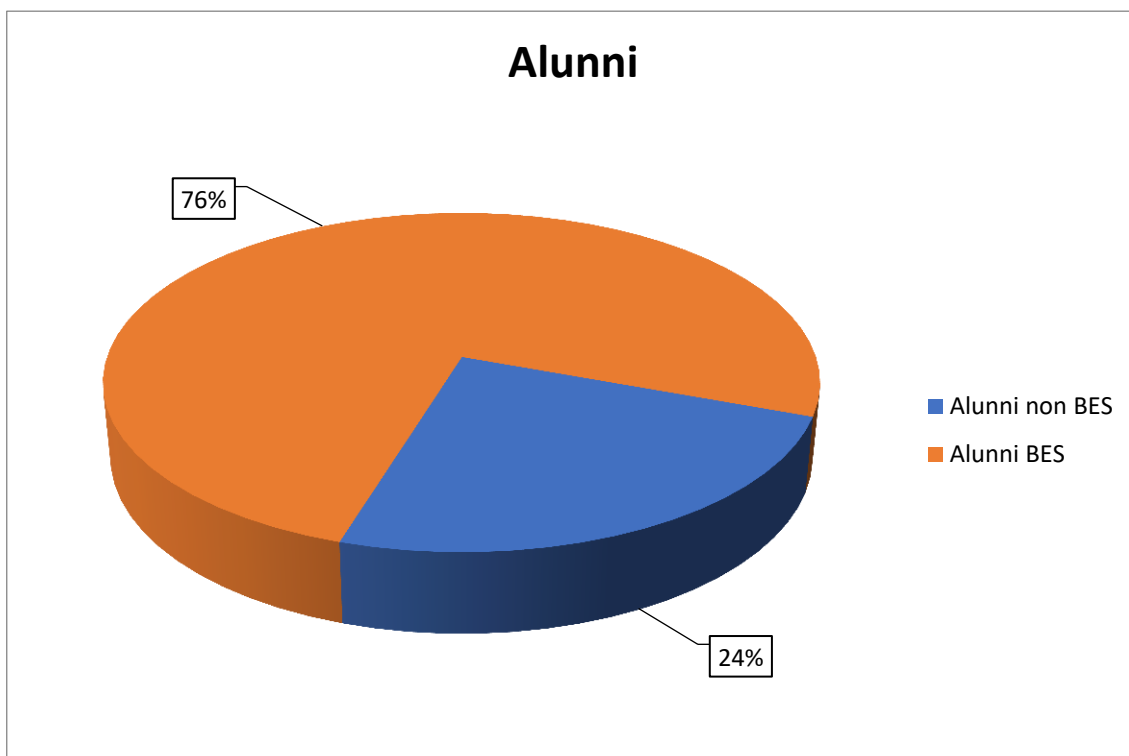


Grafico 101 – Alunni Scuola 09

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Totale alunni	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia	273	5	2	0	5	3	46	0	2	32
Scuola primaria	563	3	8	12	12	2	74	1	7	53

Tabella 138 – Distribuzione alunni Scuola 09

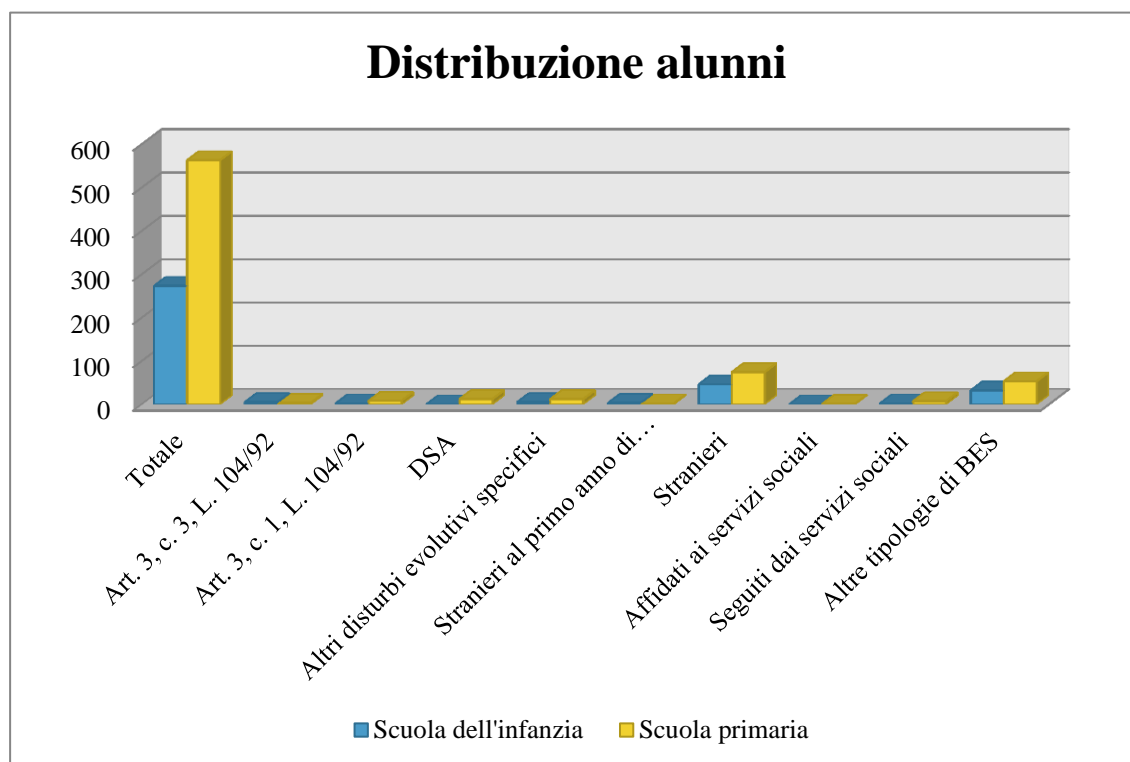


Grafico 102 – Distribuzione alunni Scuola 09

## BES Scuola dell'infanzia

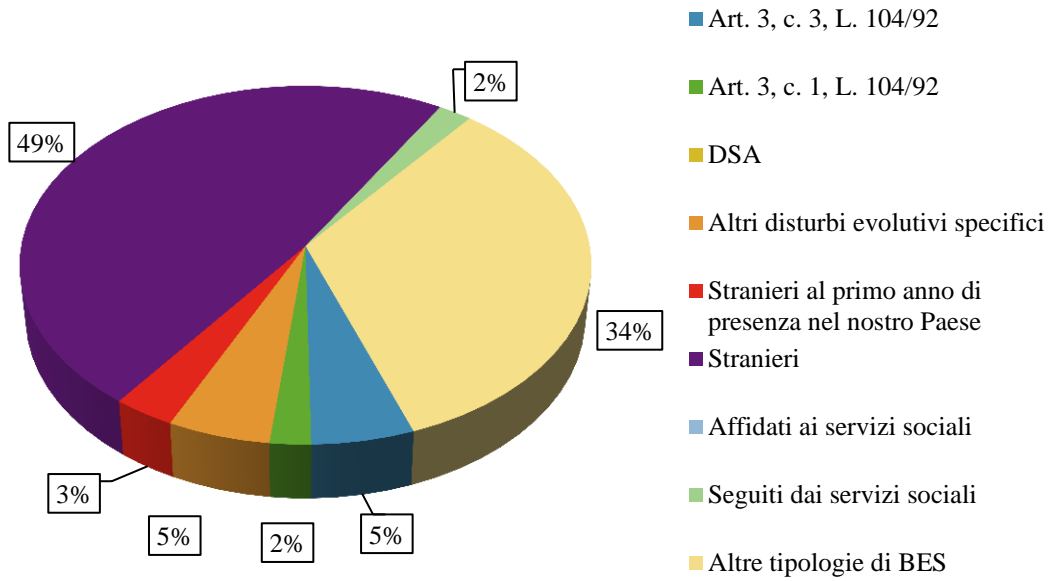


Grafico 103 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 09

## Scuola primaria

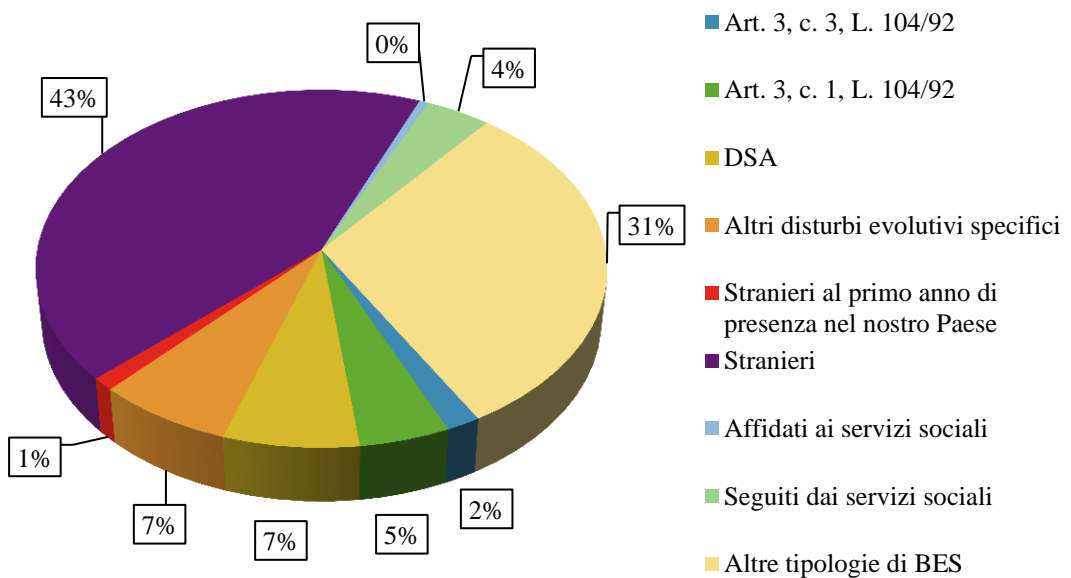


Grafico 104 – Alunni BES scuola primaria Scuola 09

---

## Scuola 12

---

Questa scuola è situata all'interno della provincia di Pistoia. L'istituto accoglie 1477 alunni dei quali 307 alla scuola dell'infanzia, 726 alla scuola primaria e 444 alla scuola secondaria di primo grado. Il 30% del totale sono alunni BES (Grafico 109; Tabella 139 e Grafico 110). Il Grafico 111 mostra la consistenza delle varie tipologie di BES della scuola dell'infanzia. Interessante rilevare che dei 127 BES segnalati, il 22%, pari a 28 bambini, sono alunni stranieri al primo anno di presenza nel nostro paese. Considerando che alla scuola primaria il numero complessivo di classi è di 34, in ciascuna di esse in media sarà presente un alunno con disabilità in quanto questi risultano essere 34, pari al 17% del totale degli alunni BES (Grafico 112).

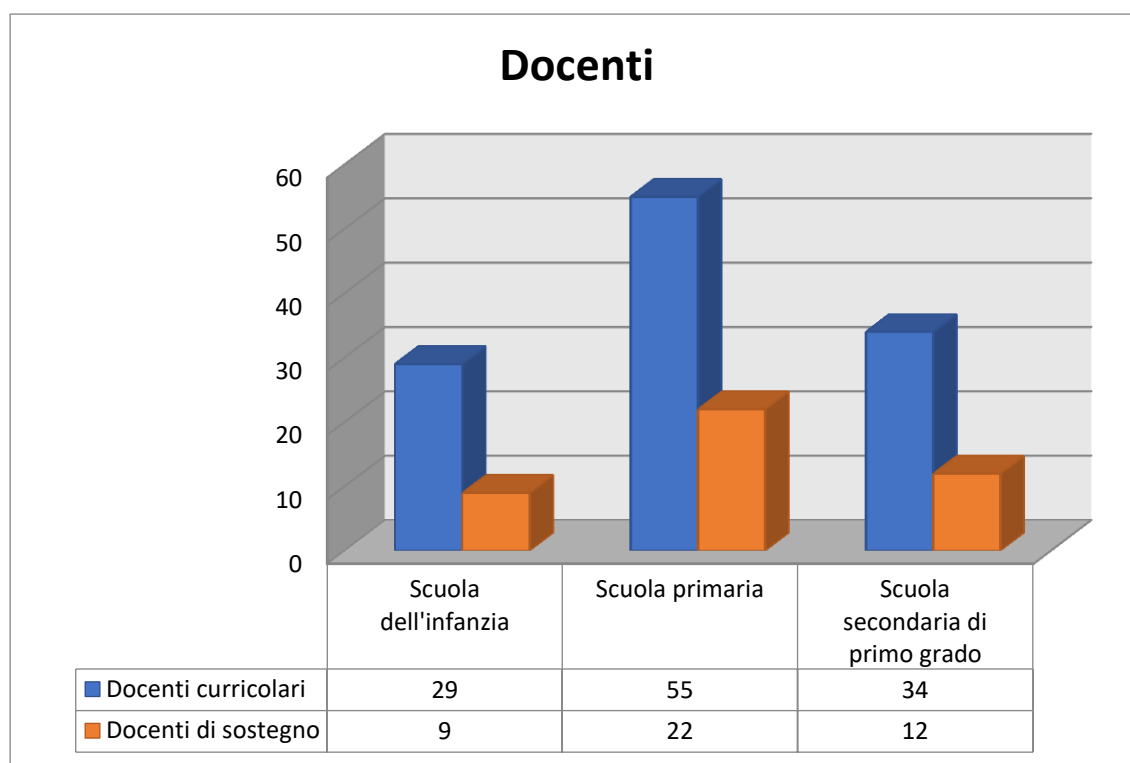


Grafico 105 – Docenti Scuola 12

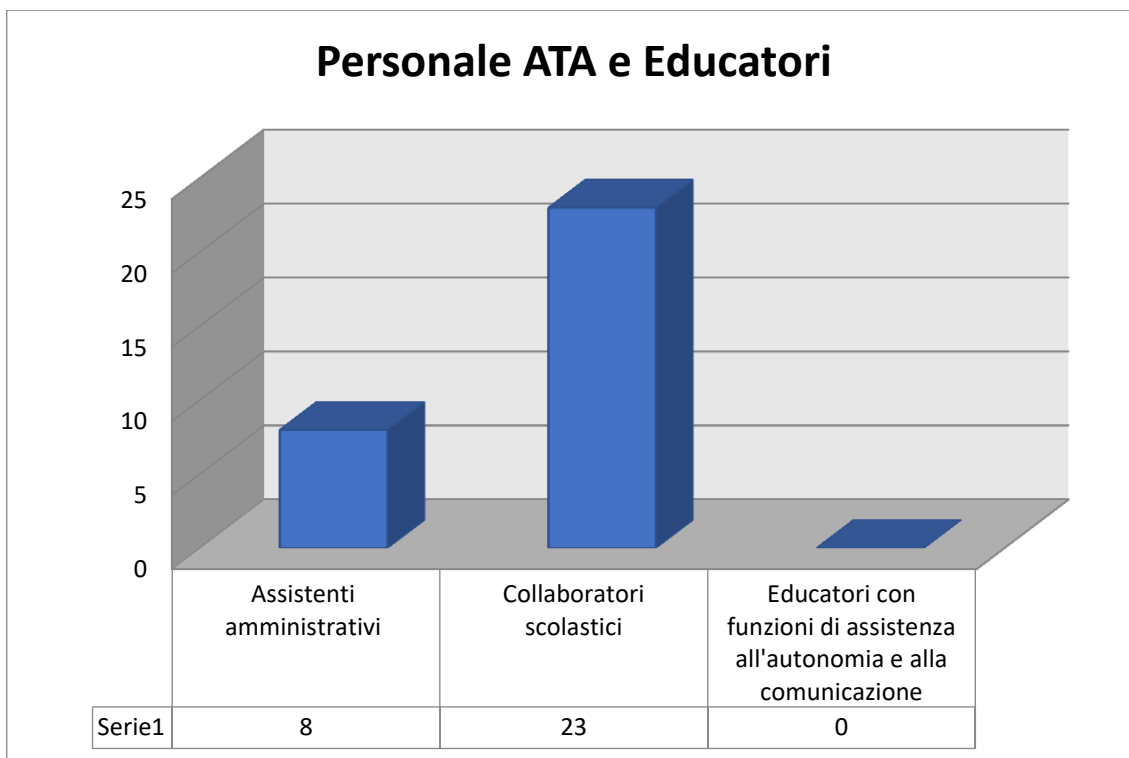


Grafico 106 Personale ATA e educatori Scuola 12

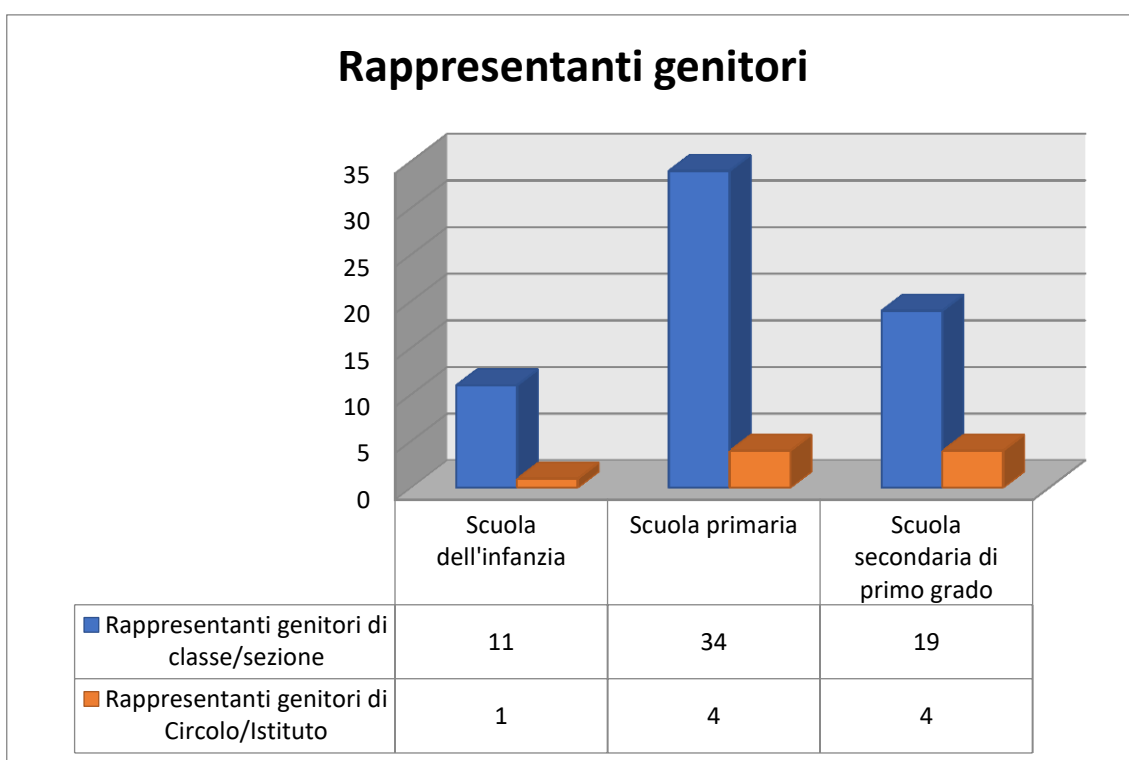


Grafico 107 – Rappresentanti genitori Scuola 12

## Spazi

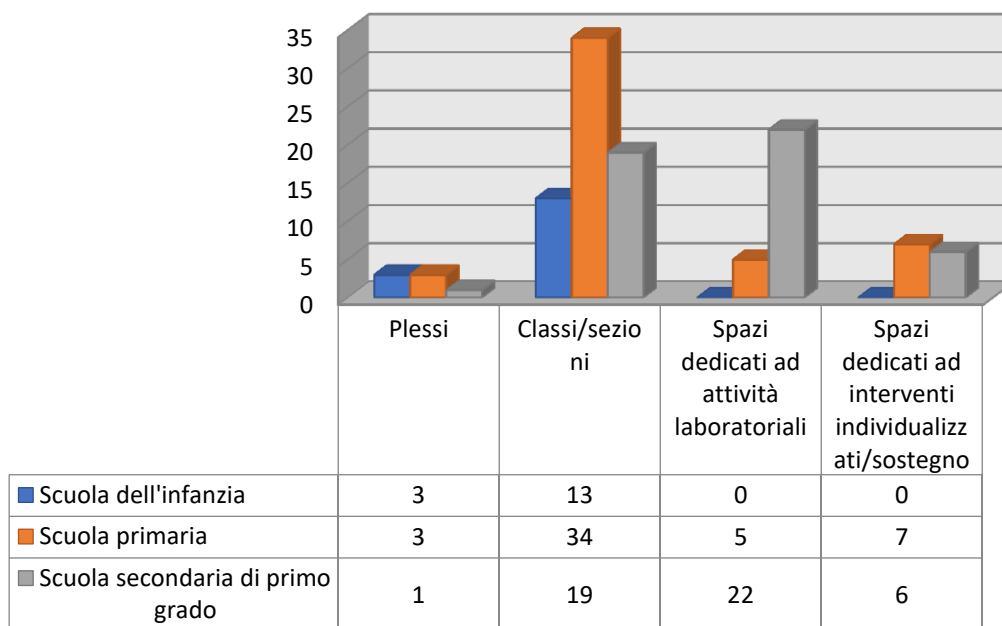


Grafico 108 – Spazi Scuola 12

## Alunni

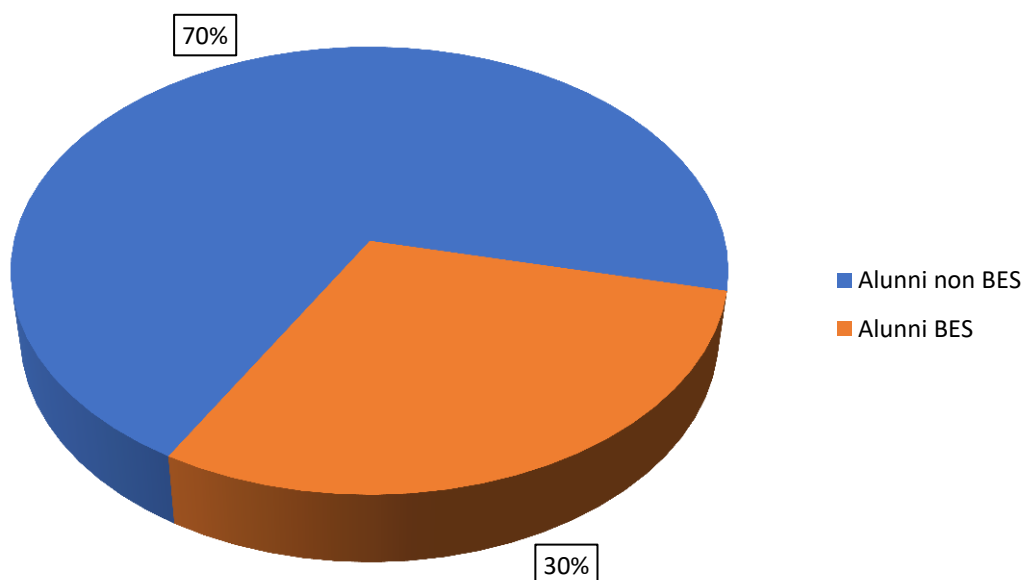


Grafico 109 – Alunni Scuola 12

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Totale alunni	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia	307	7	2	0	0	28	82	3	5	0
Scuola primaria	726	10	24	20	12	17	77	0	16	19
Scuola secondaria di primo grado	444	6	7	29	0	0	96	0	10	0

Tabella 139 – Distribuzione alunni Scuola 12

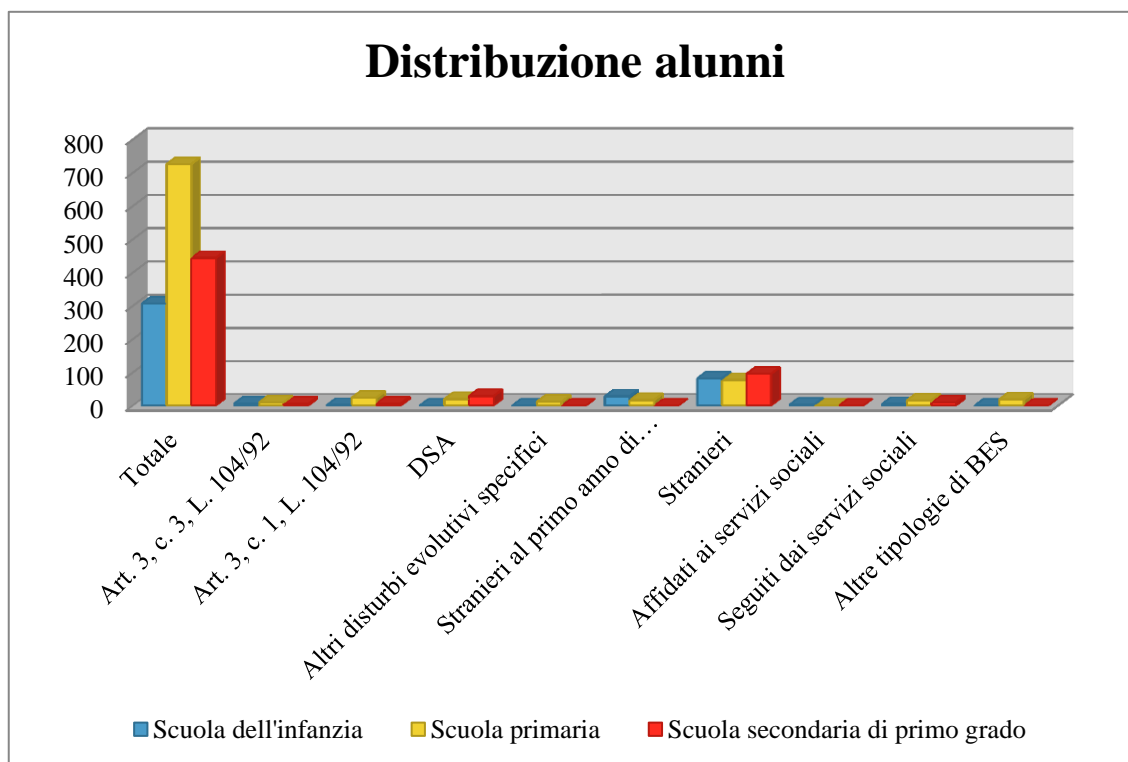


Grafico 110 – Distribuzione alunni Scuola 12



## BES Scuola dell'infanzia

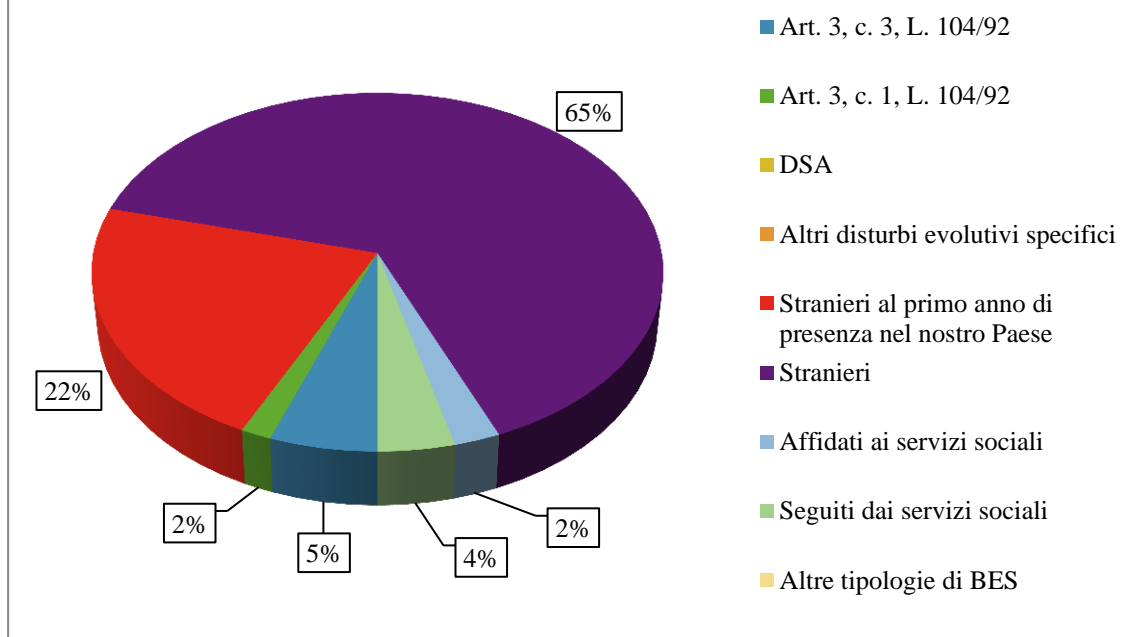


Grafico 111 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 12

## BES Scuola primaria

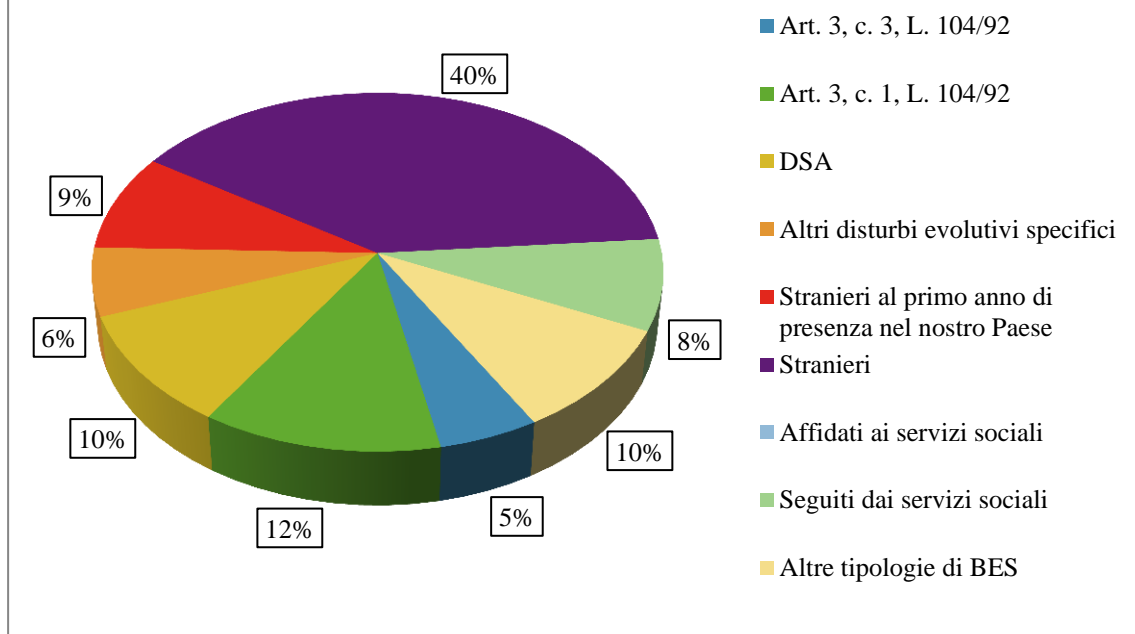


Grafico 112 – Alunni BES scuola primaria Scuola 12

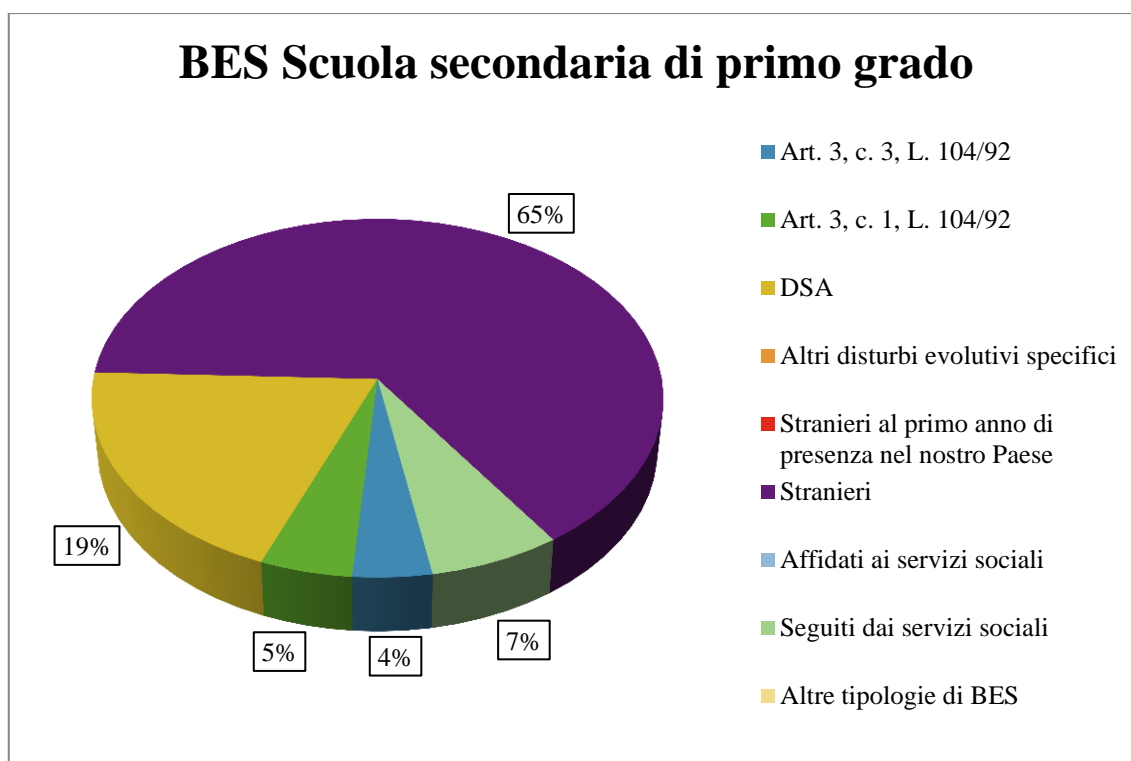


Grafico 113 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 12

---

### Scuola 13

---

In questa scuola della provincia di Pistoia operano 10 educatori con funzioni di assistenza all'autonomia e alla comunicazione (Grafico 113) visto la presenza consistente di alunni con disabilità certificata ai sensi dell'Art. 3 c. 3, L. 104/92, ovvero con gravità riconosciuta (Tabella 140). L'istituto è composto da 2 plessi per ciascun ordine di scuola per un totale di 43 fra classi e sezioni (Grafico 115); vi operano 74 insegnanti tra curricolari e di materia e 20 insegnanti di sostegno dei quali 9 alla scuola secondaria di primo grado (Grafico 114). La percentuale complessiva degli alunni con BES è del 25% pari a 244 alunni su un totale di 995 (Grafico 118) che sono distribuiti secondo la Tabella 118. Nella scuola dell'infanzia ed in quella primaria la categoria di BES maggiormente rappresentata è quella degli alunni stranieri, presenti alla scuola dell'infanzia per il 78% (Grafico 120) e alla scuola primaria per il 53% (Grafico 121). Maggiormente variegata la distribuzione dei BES nella scuola secondaria di primo grado che vede, tra gli altri, il 29% di stranieri, il 27% di DSA e il 18% di altre tipologie di BES (Grafico 122).

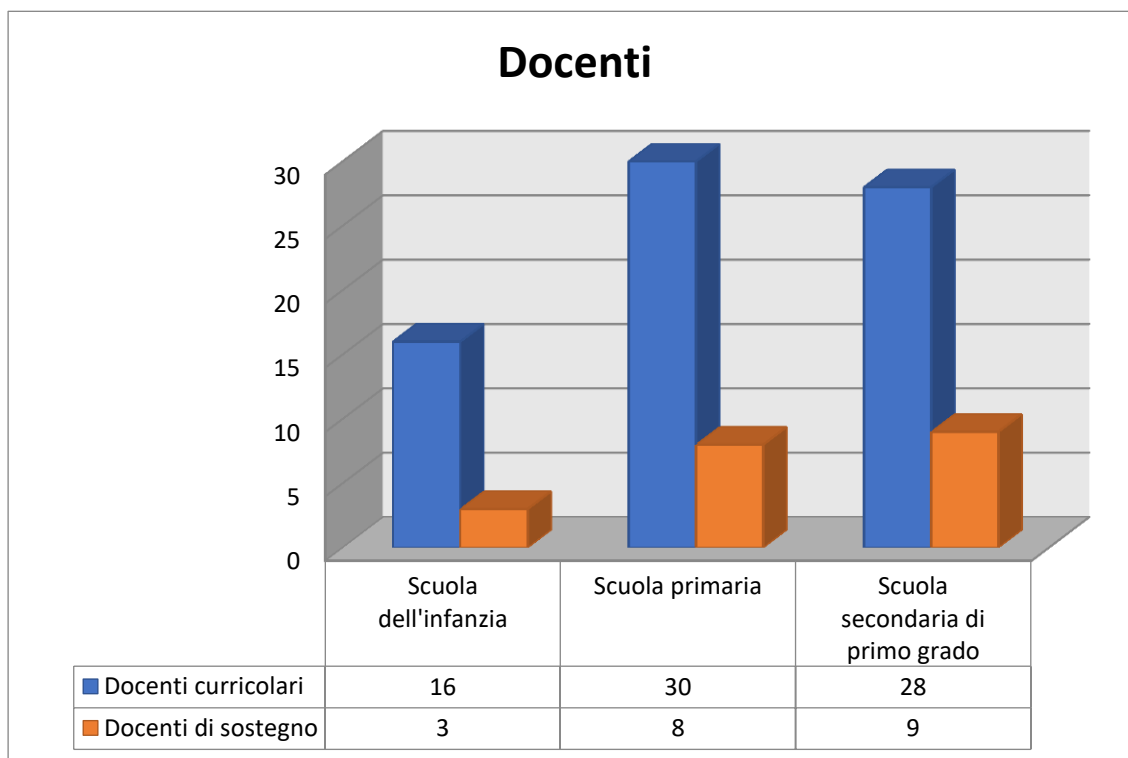


Grafico 114 – Docenti Scuola 13

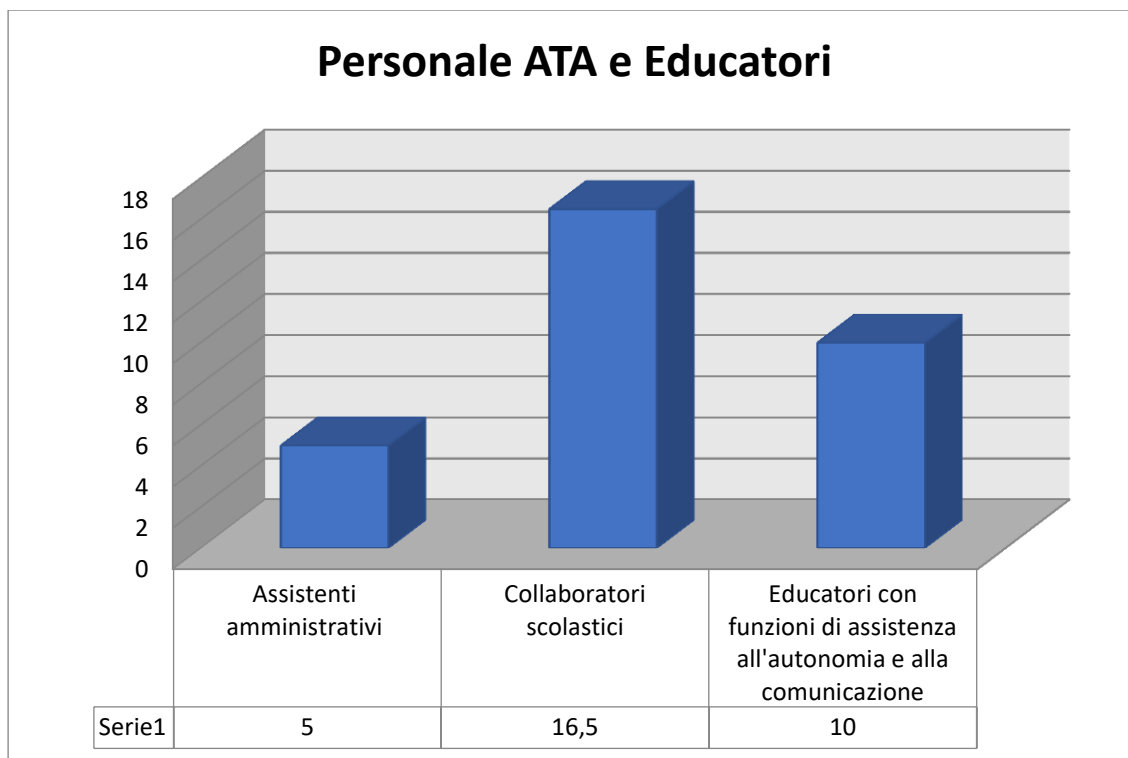


Grafico 115 – Personale ATA e educatori Scuola 13

## Rappresentanti genitori

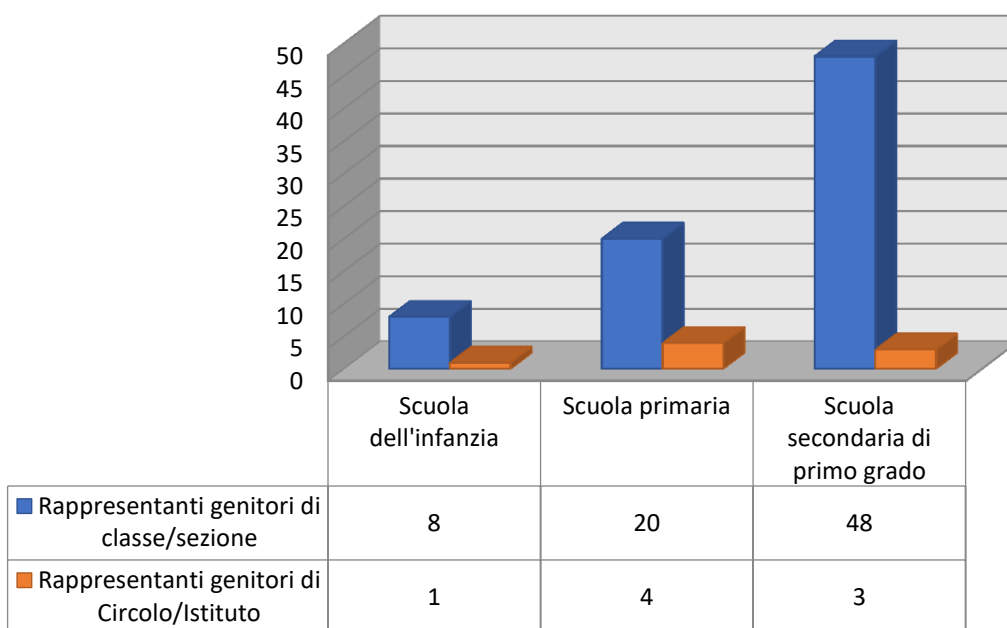


Grafico 116 – Rappresentante genitori Scuola 13

## Spazi

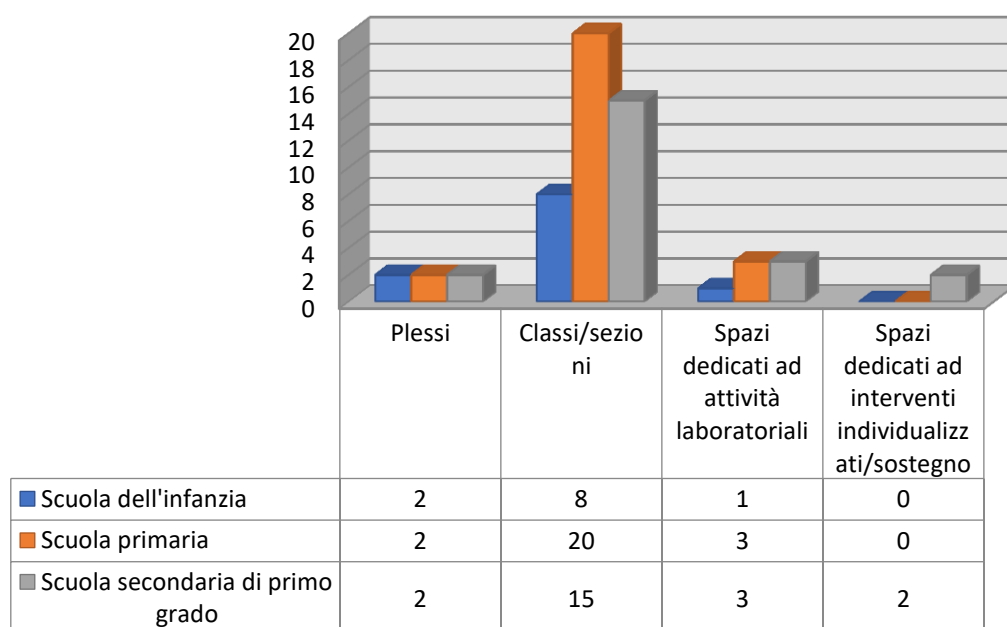


Grafico 117 – Spazi Scuola 13

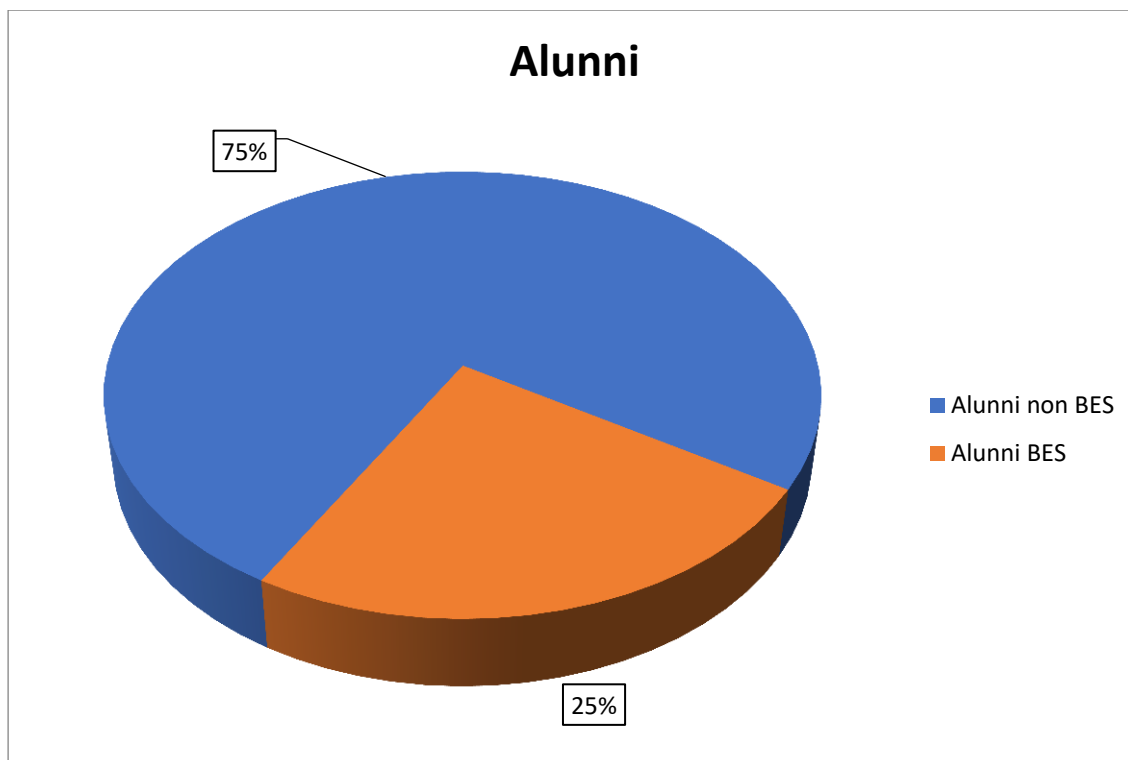


Grafico 118 – Alunni Scuola 13

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Totale alunni	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia	203	3	3	0	0	0	39	0	3	2
Scuola primaria	470	5	7	13	0	3	52	2	8	9
Scuola secondaria di primo grado	322	3	13	26	0	1	27	2	6	17

Tabella 140 – Distribuzione alunni Scuola 13

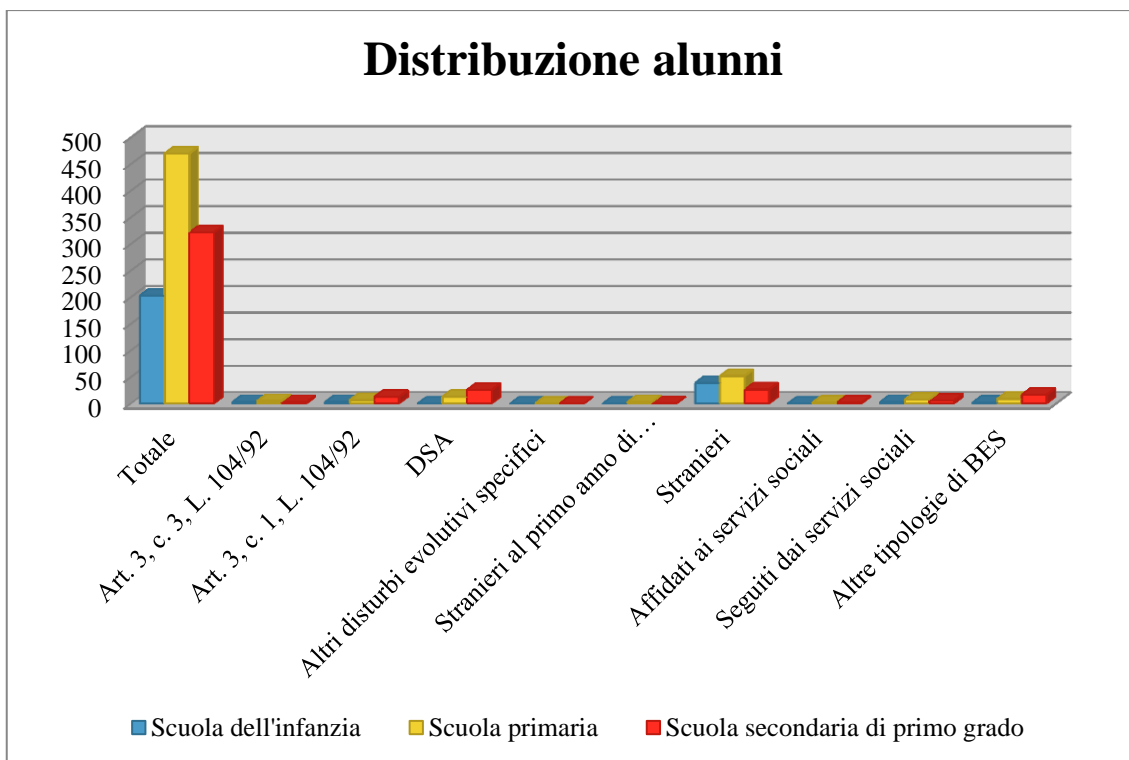


Grafico 119 – Distribuzione alunni Scuola 13

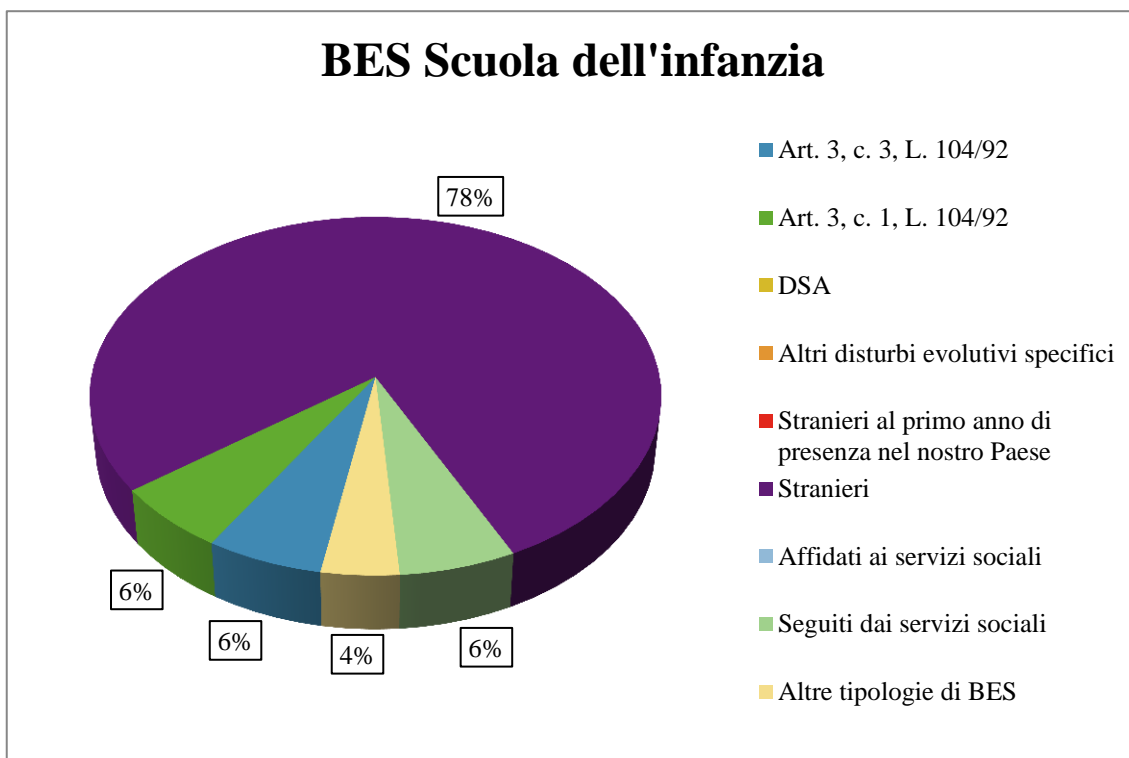


Grafico 120 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 13

## BES Scuola primaria

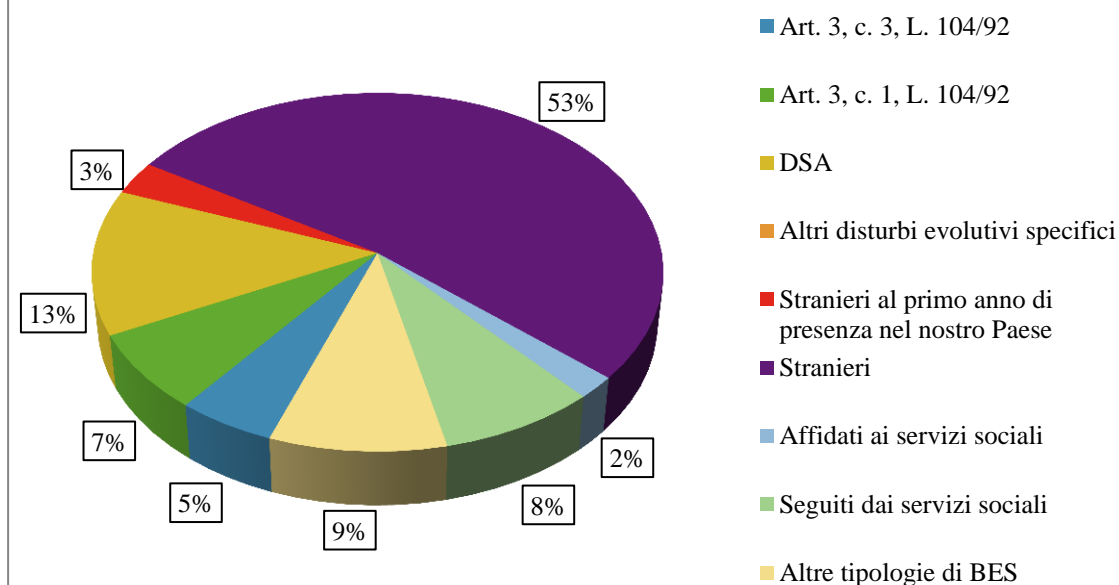


Grafico 121 – Alunni BES scuola primaria Scuola 13

## BES Scuola secondaria di primo grado

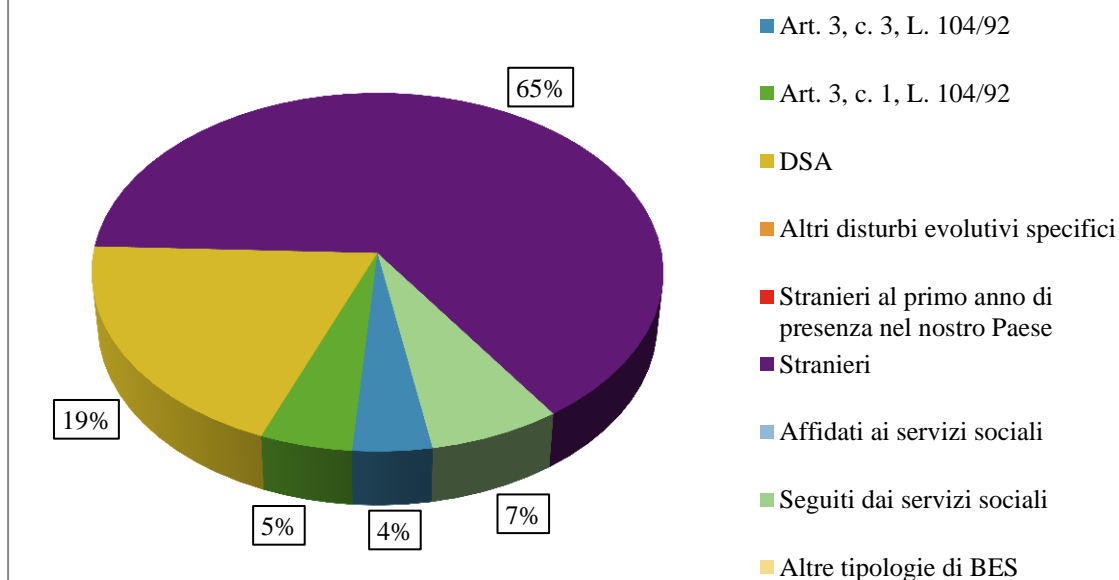


Grafico 122 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 13

---

## Scuola 16

---

Questa scuola situata nella provincia di Prato comprende 2 scuole dell'infanzia, 3 scuole primarie e 1 scuola secondaria di primo grado, all'interno delle quali, non in tutti i plessi sono presenti spazi dedicati ad interventi individualizzati (Grafico 126). La rappresentanza dei genitori all'interno del consiglio d'istituto segue un andamento crescente, dove la scuola dell'infanzia appare ancora una volta la meno rappresentata (Grafico 125). I docenti sono complessivamente 133, dei quali 24 di sostegno (Grafico 123). Gli alunni che frequentano l'istituto sono complessivamente 1262 (Tabella 141) il cui 46% appartiene alla categoria dei BES (Grafico 127). Dei 571 alunni con BES, ben 324 sono alunni stranieri (Tabella 141 e Grafico 128), categoria che all'interno della scuola dell'infanzia rappresenta il 90% di tutti i BES (Grafico 129). Nella scuola primaria gli alunni con BES sono rappresentati per il 60% da alunni stranieri ma va rilevato anche un 19% di alunni con altre tipologie di BES (Grafico 130), stessa percentuale presente nella scuola secondaria di primo grado (Grafico 131).

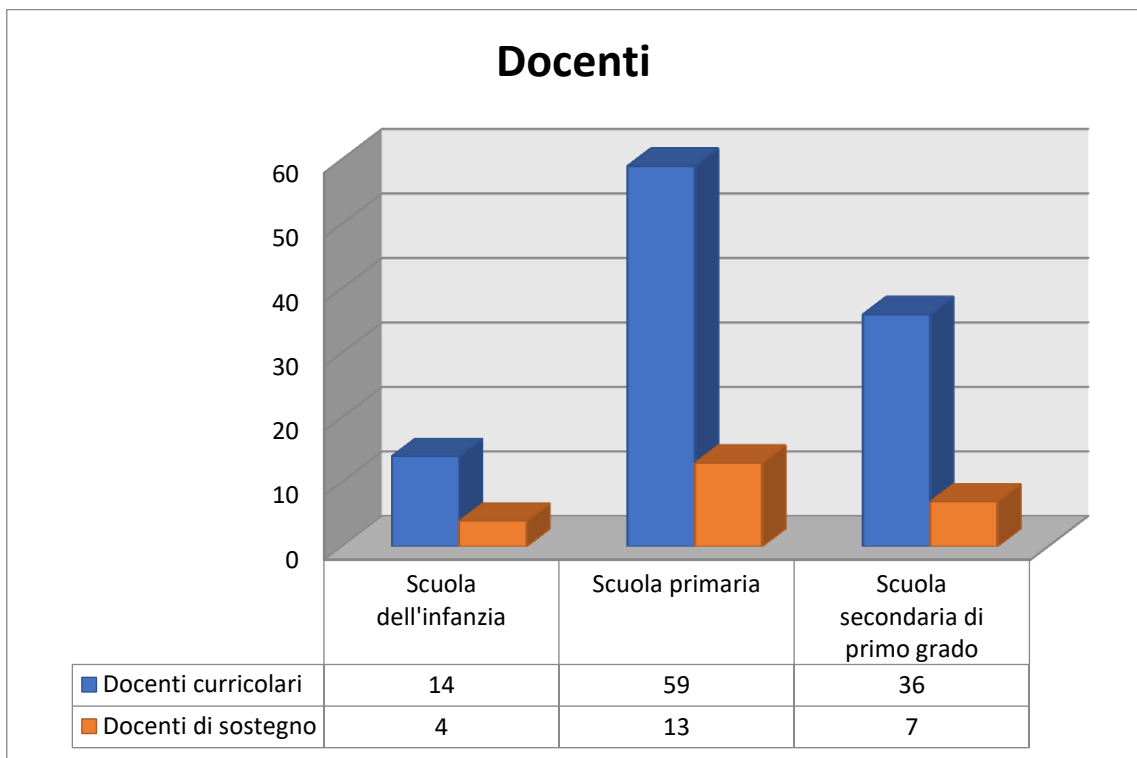


Grafico 123 – Docenti Scuola 16



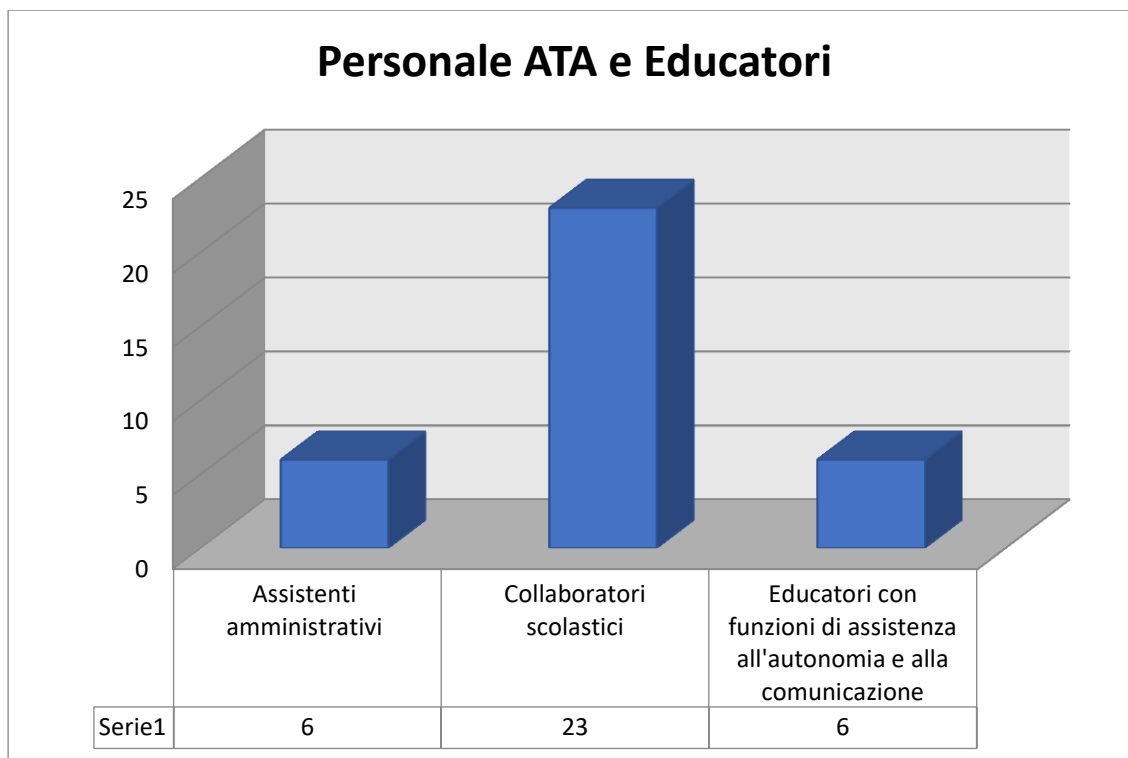


Grafico 124 – Personale ATA e educatori Scuola 16

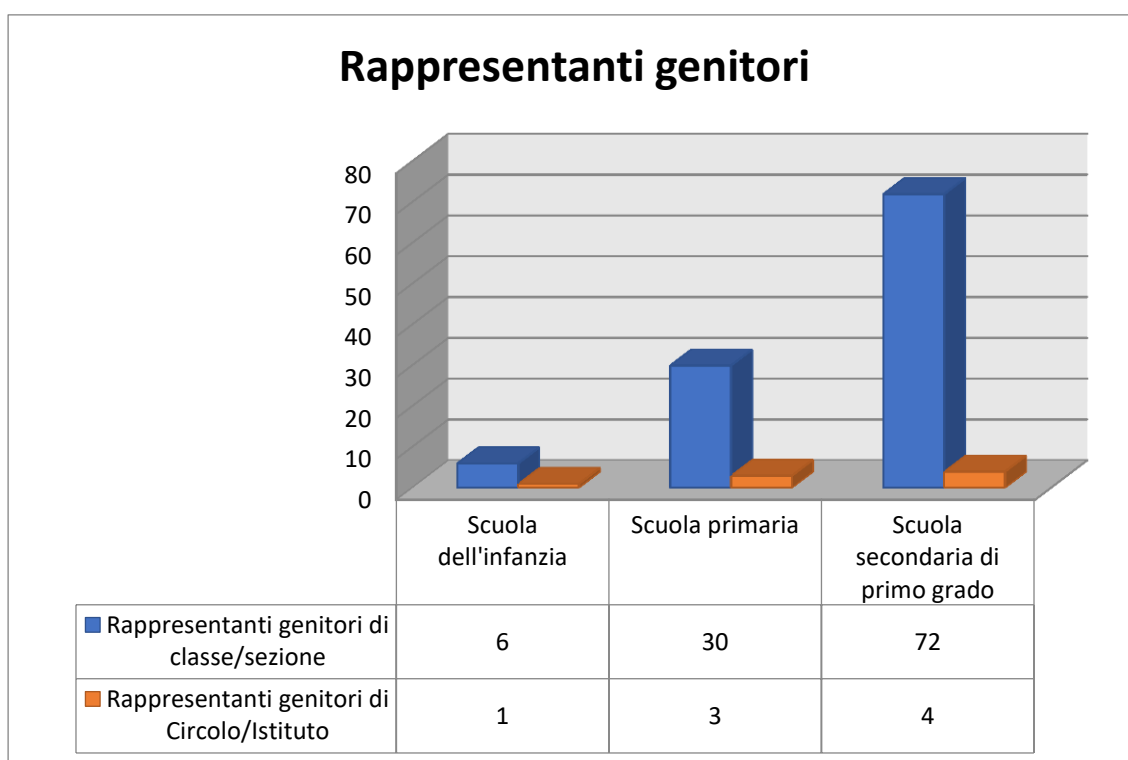


Grafico 125 – Rappresentanti genitori Scuola 16

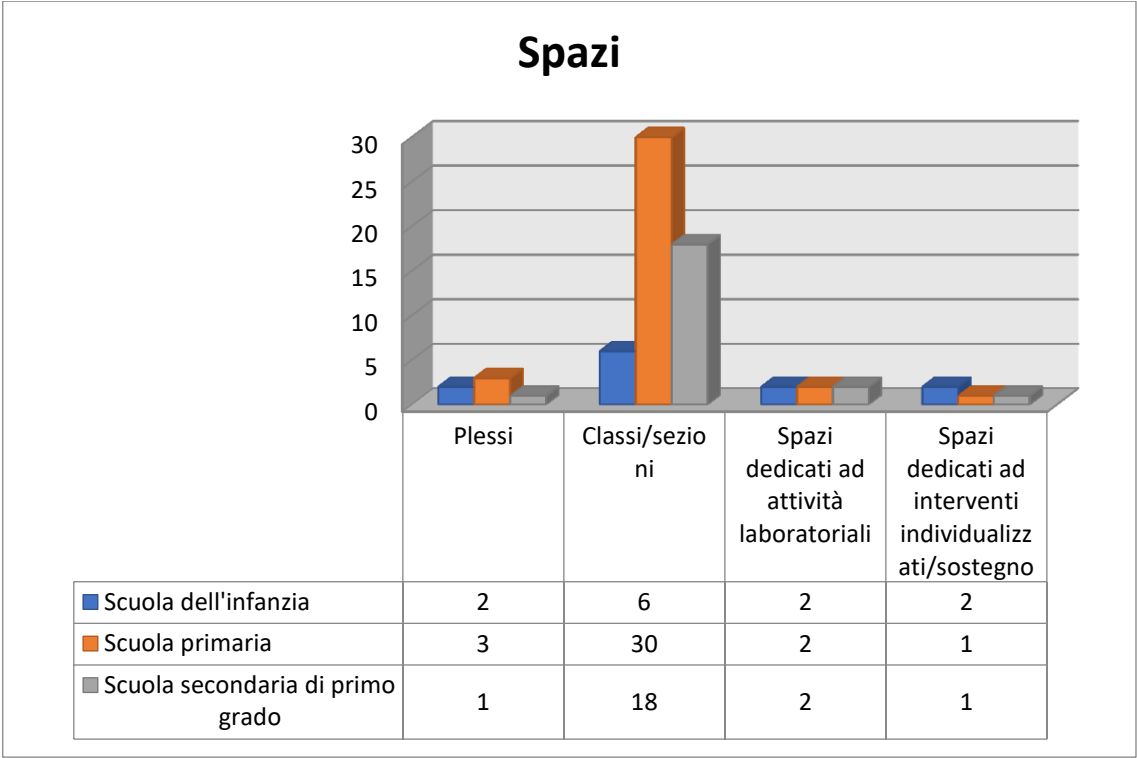


Grafico 126 – Spazi Scuola 16

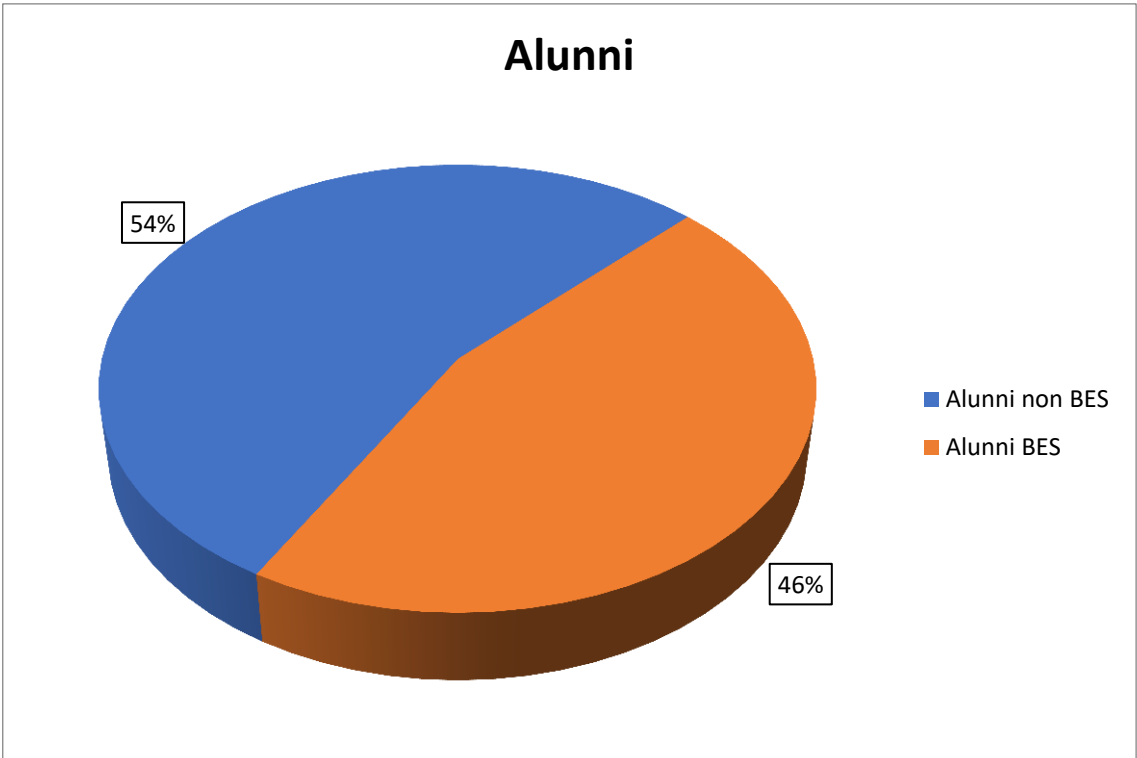


Grafico 127 – Alunni Scuola 16

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Totale alunni	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia	145	3	1	0	0	0	36	0	0	0
Scuola primaria	676	4	15	22	17	14	198	0	0	62
Scuola secondaria di primo grado	441	2	10	50	14	1	90	0	0	39

Tabella 141 – Distribuzione alunni Scuola 16

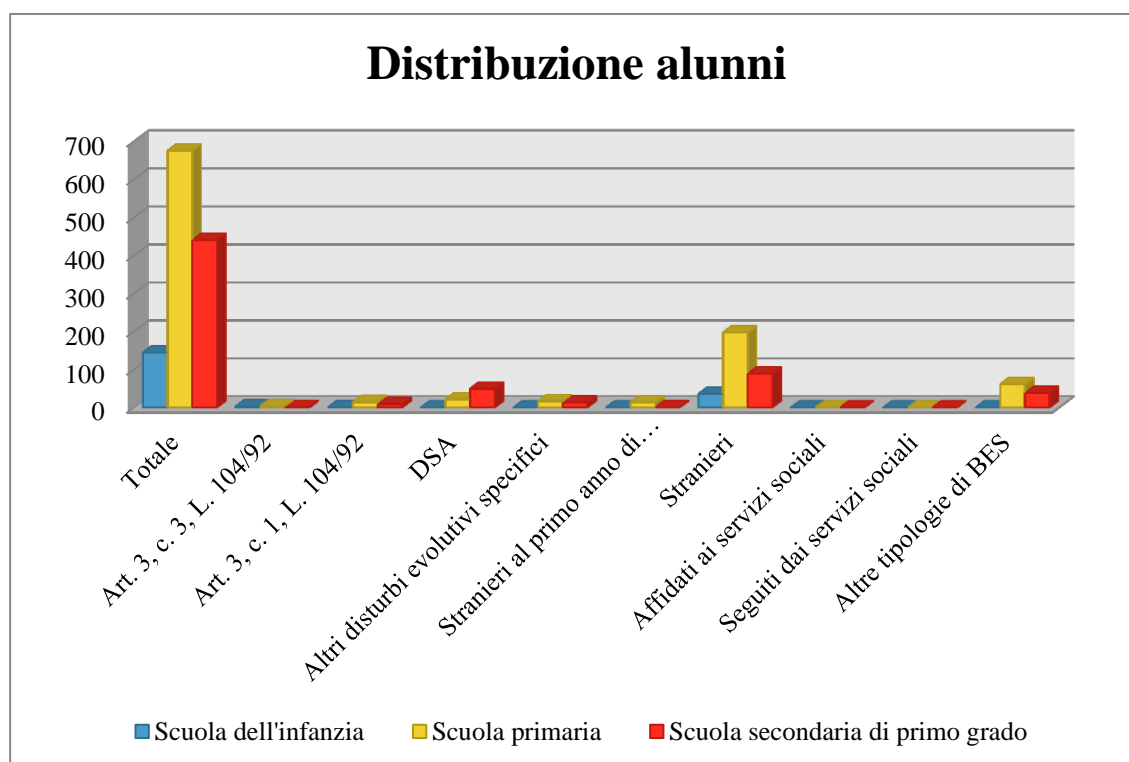


Grafico 128 – Distribuzione alunni Scuola 16

## BES Scuola dell'infanzia

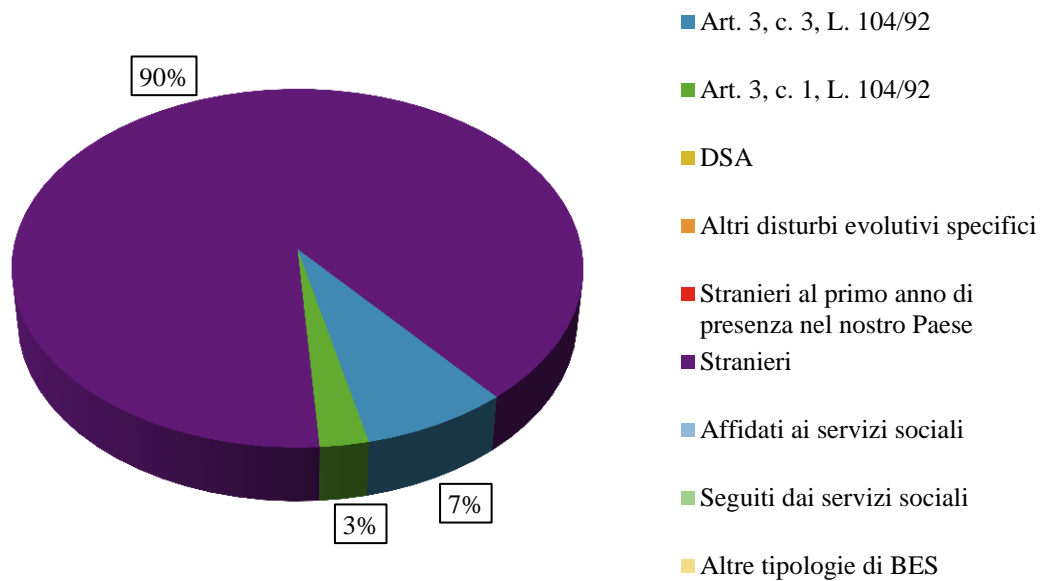


Grafico 129 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 16

## BES Scuola primaria

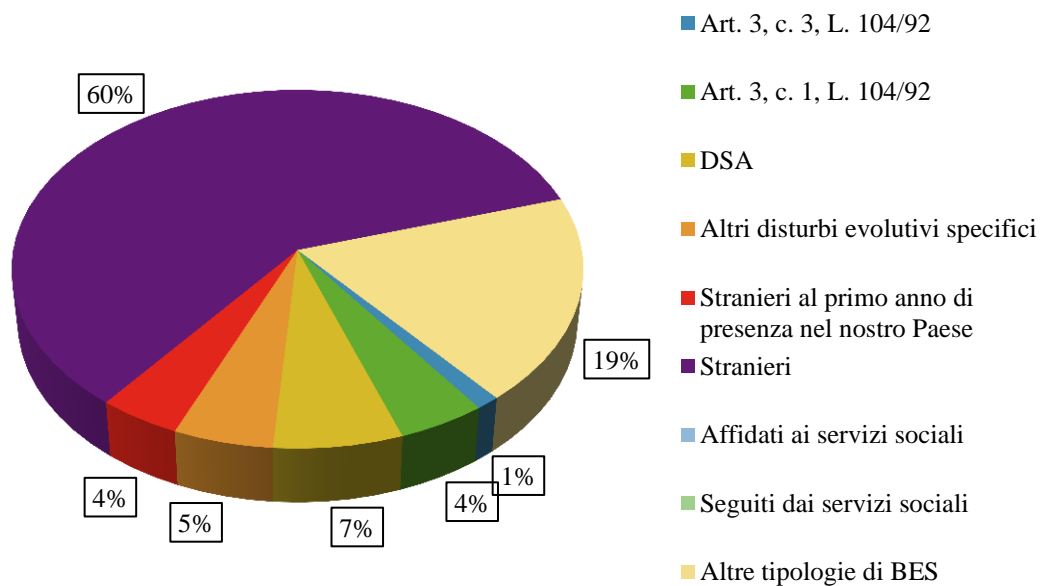


Grafico 130 – Alunni BES scuola primaria Scuola 16

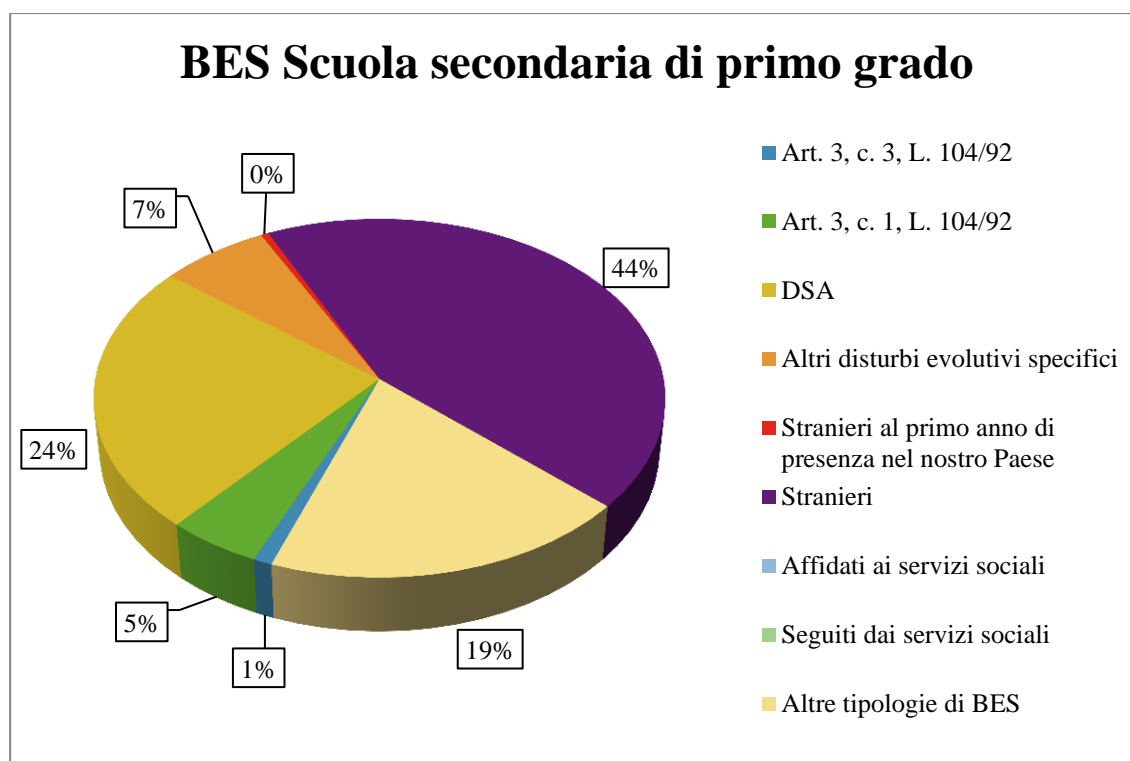


Grafico 131 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 16

---

### Scuola 18

---

Situata anch'essa nella provincia di Prato, questa scuola si caratterizza per l'alto numero di alunni con disabilità considerata grave, infatti, sono presenti 22 alunni appartenenti a questa tipologia di BES, equamente distribuiti tra primaria e scuola secondaria di primo grado (Tabella 142), infatti, operano all'interno della scuola 18 educatori con funzioni di assistenza all'autonomia e alla comunicazione (Grafico 133) e 36 insegnanti di sostegno, pari al 24,83% dell'organico (Grafico 132). Nei tre ordini di scuola la tipologia di BES maggiormente presente è quella degli alunni stranieri (Grafico 138,139,140).

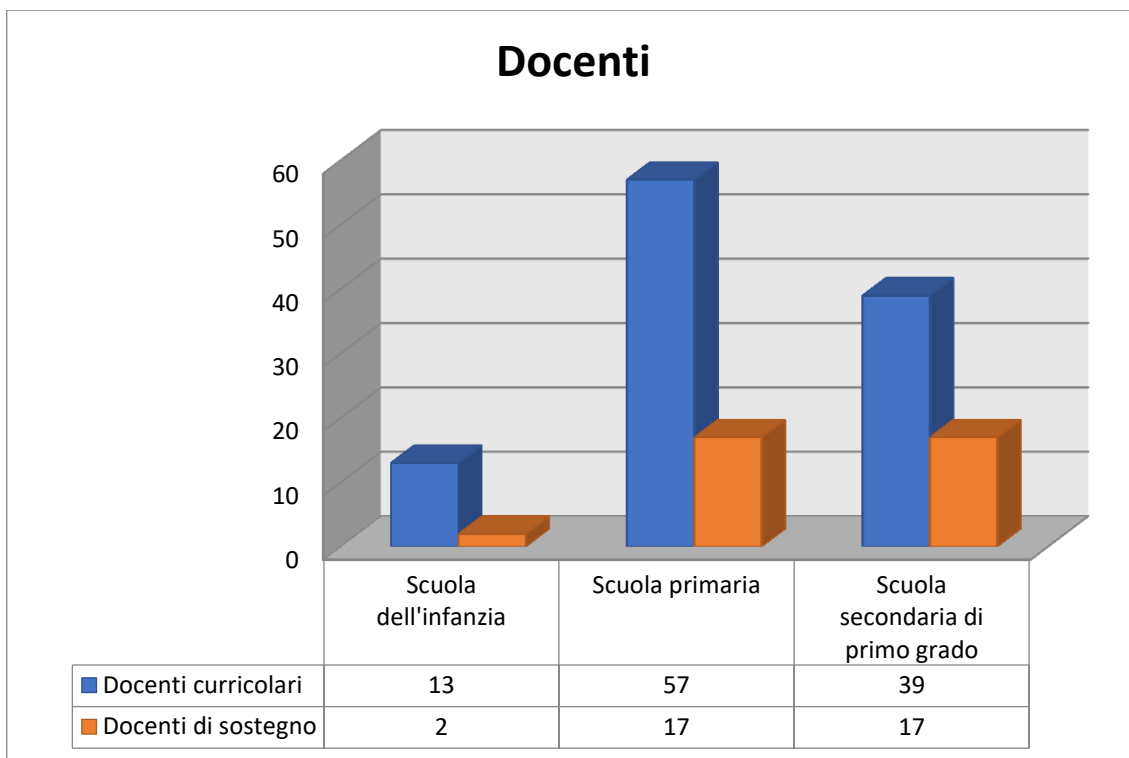


Grafico 132 – Docenti Scuola 18

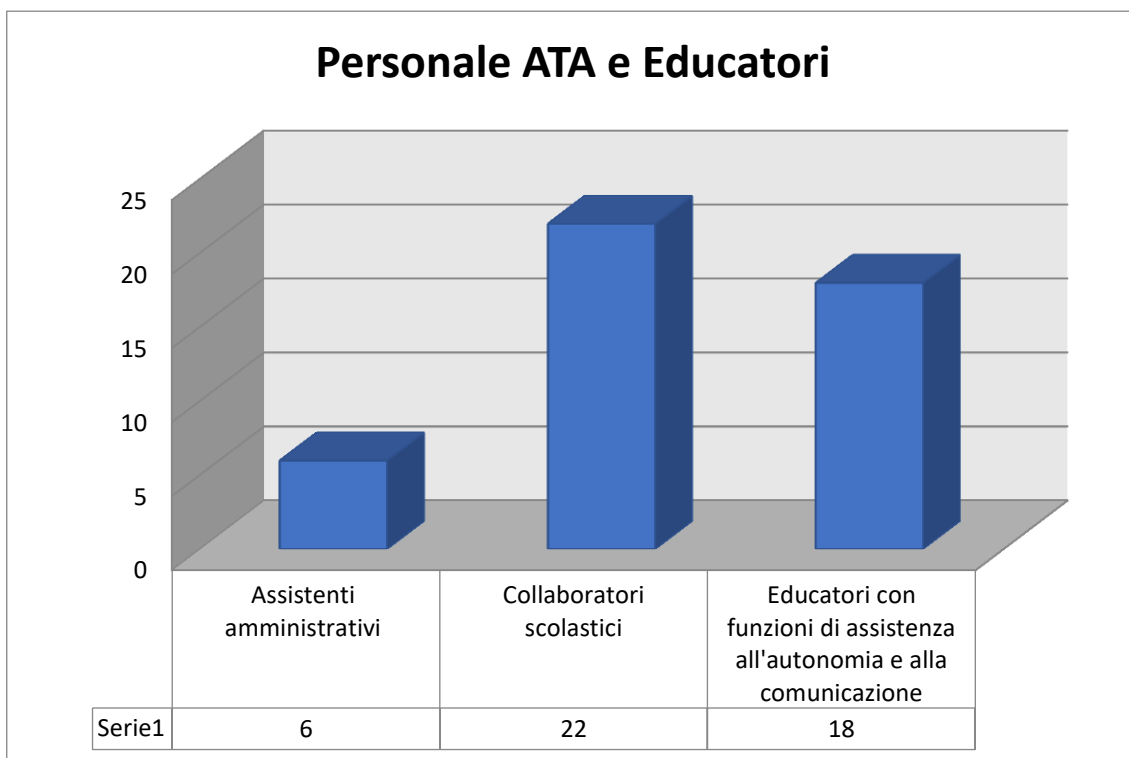


Grafico 133 – Personale ATA e educatori Scuola 18

## Rappresentanti genitori

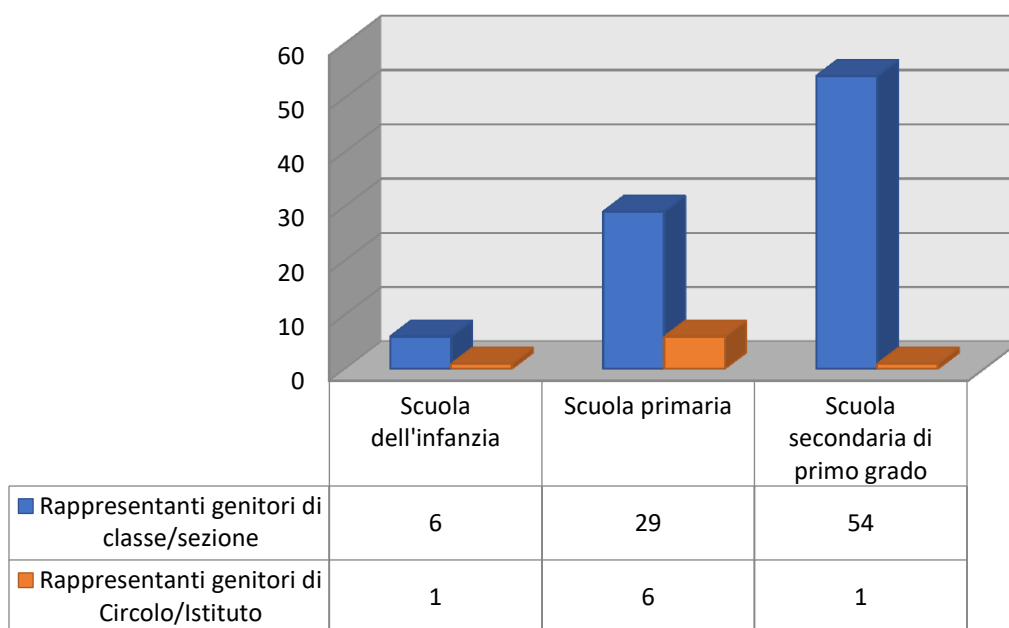


Grafico 134 – Rappresentanti genitori Scuola 18

## Spazi

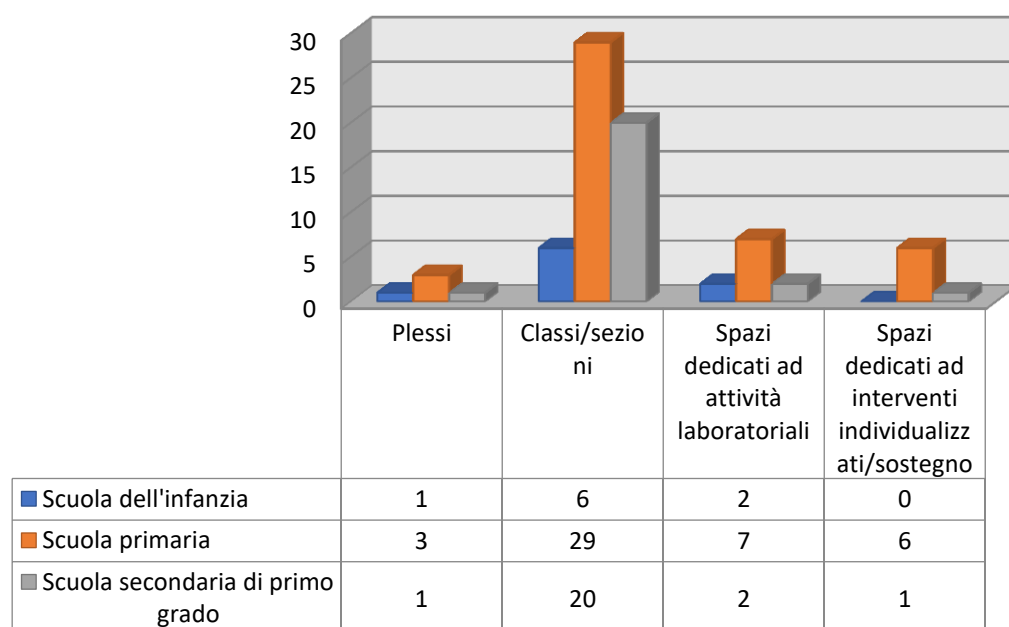


Grafico 135 – Spazi Scuola 18

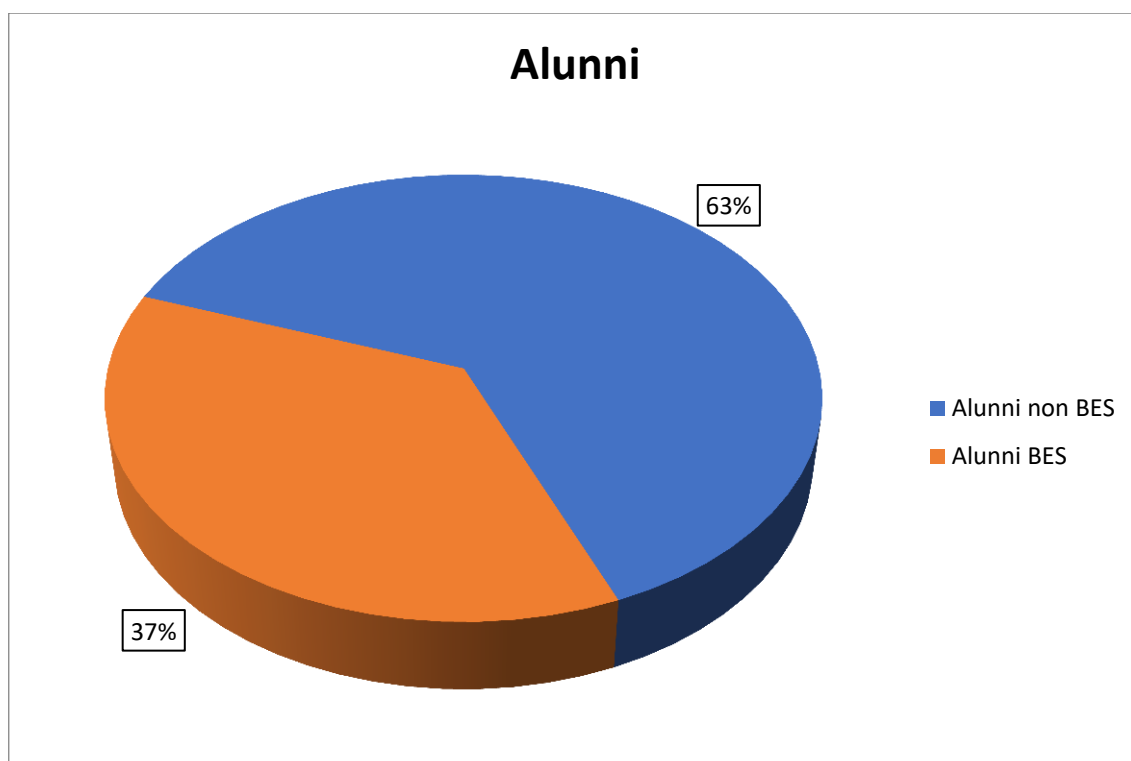


Grafico 136 – Alunni Scuola 18

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Totale alunni	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia	136	0	2	0	0	0	21	0	2	0
Scuola primaria	644	11	12	18	0	17	143	0	10	17
Scuola secondaria di primo grado	460	11	9	27	0	17	119	0	4	16

Tabella 142 – Distribuzione alunni Scuola 18



## Distribuzione alunni

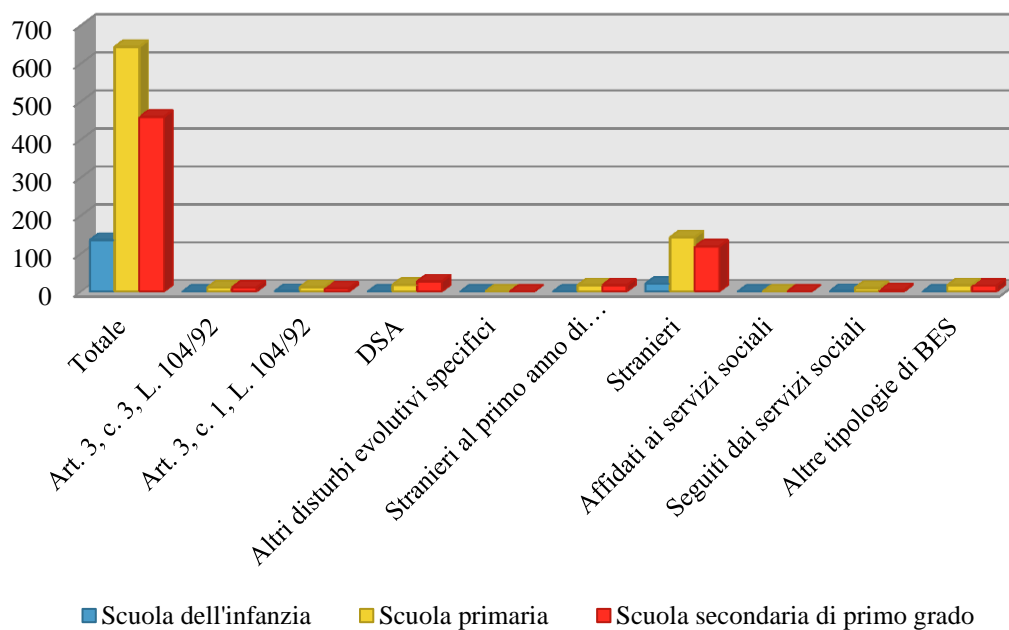


Grafico 137 – Distribuzione alunni Scuola 18

## BES Scuola dell'infanzia

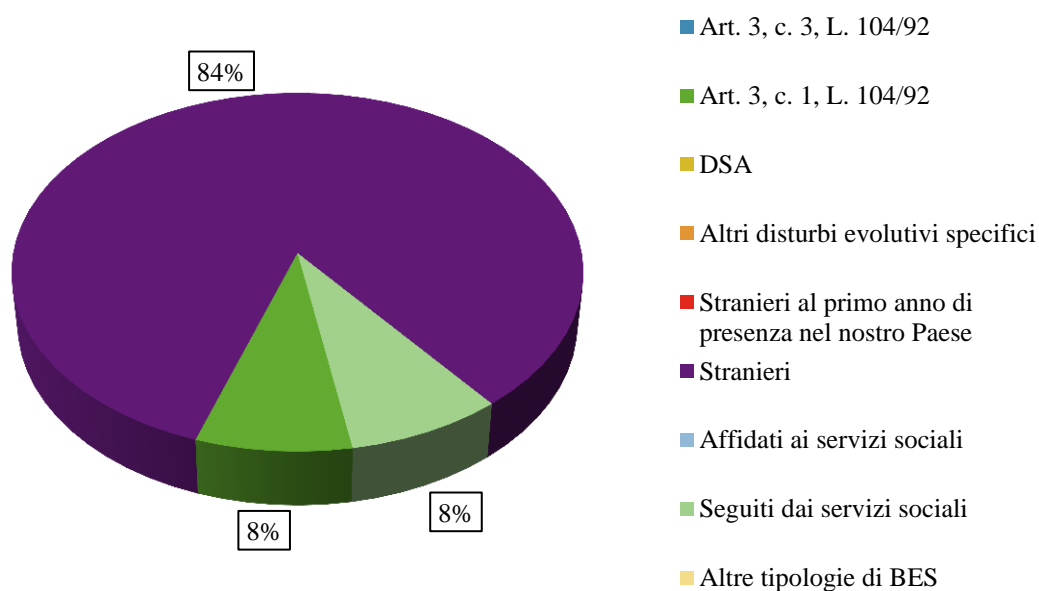


Grafico 138 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 18

## BES Scuola primaria

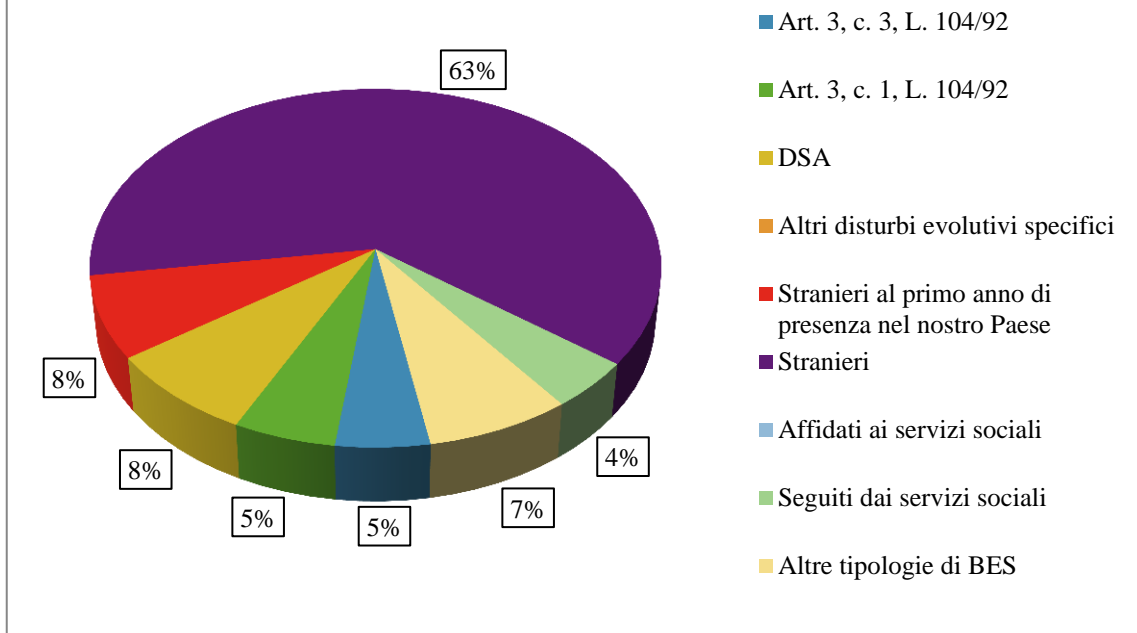


Grafico 139 – Alunni BES scuola primaria Scuola 18

## BES Scuola secondaria di primo grado

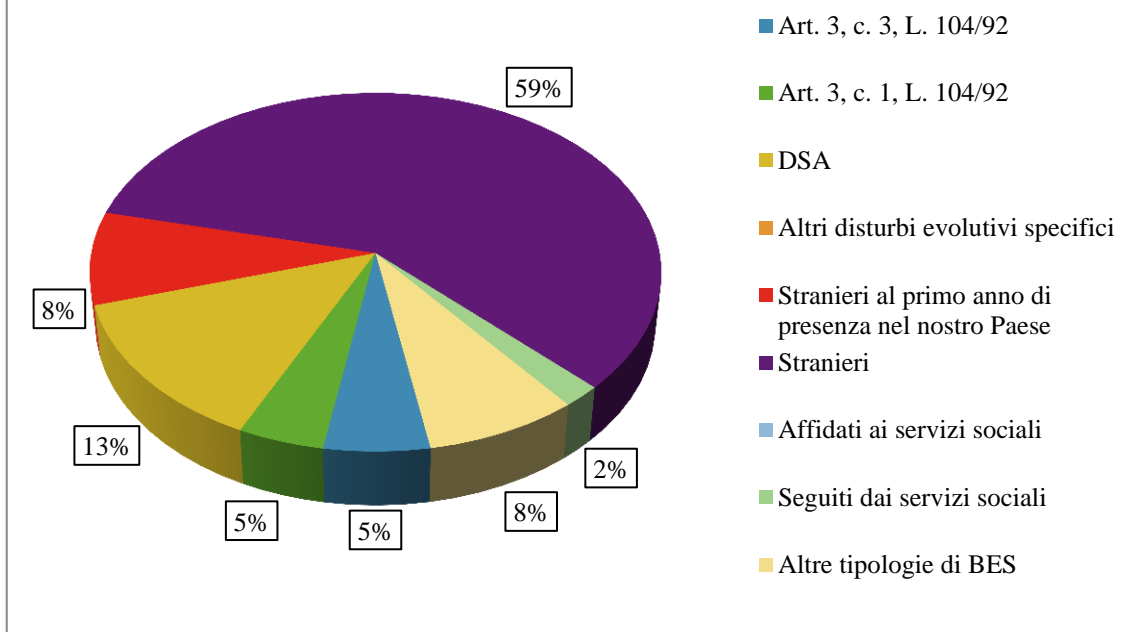


Grafico 140 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 18

---

## Scuola 19

---

La scuola organizza 5 plessi di scuola dell'infanzia, 3 di primaria e 1 di scuola secondaria di primo grado della provincia di Prato. Gli edifici sembrano essere caratterizzati da un ragguardevole numero di spazi, infatti, complessivamente funzionano 21 spazi dedicati ad attività laboratoriali e 20 per attività individualizzate (Grafico 144). Il contesto scolastico risulta essere particolarmente complesso, infatti, l'organico docente è composto da 148 insegnanti tra curricolari e di materia e 41 di sostegno (Grafico 141), pari al 27,7% dell'intero organico; a questi si affiancano 7 educatori (Grafico 142). Frequentano i vari plessi della scuola 1777 alunni (Tabella 143) dei quali il 37% con BES (Grafico 145). Rilevante la presenza degli alunni stranieri alla scuola dell'infanzia e primaria (Grafico 147, 148) ma, ancora una volta, la percentuale diminuisce alla scuola secondaria di primo grado mentre aumentano gli alunni con altre tipologie di BES (Grafico 149).

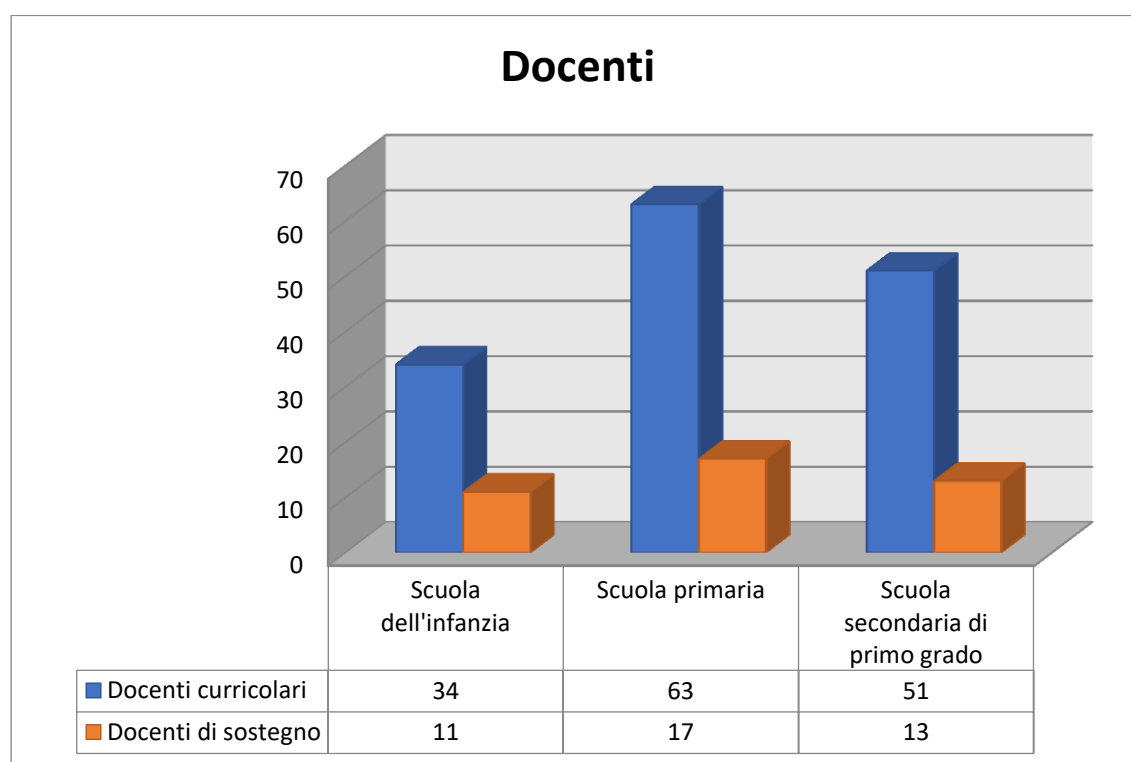


Grafico 141 – Docenti Scuola 19

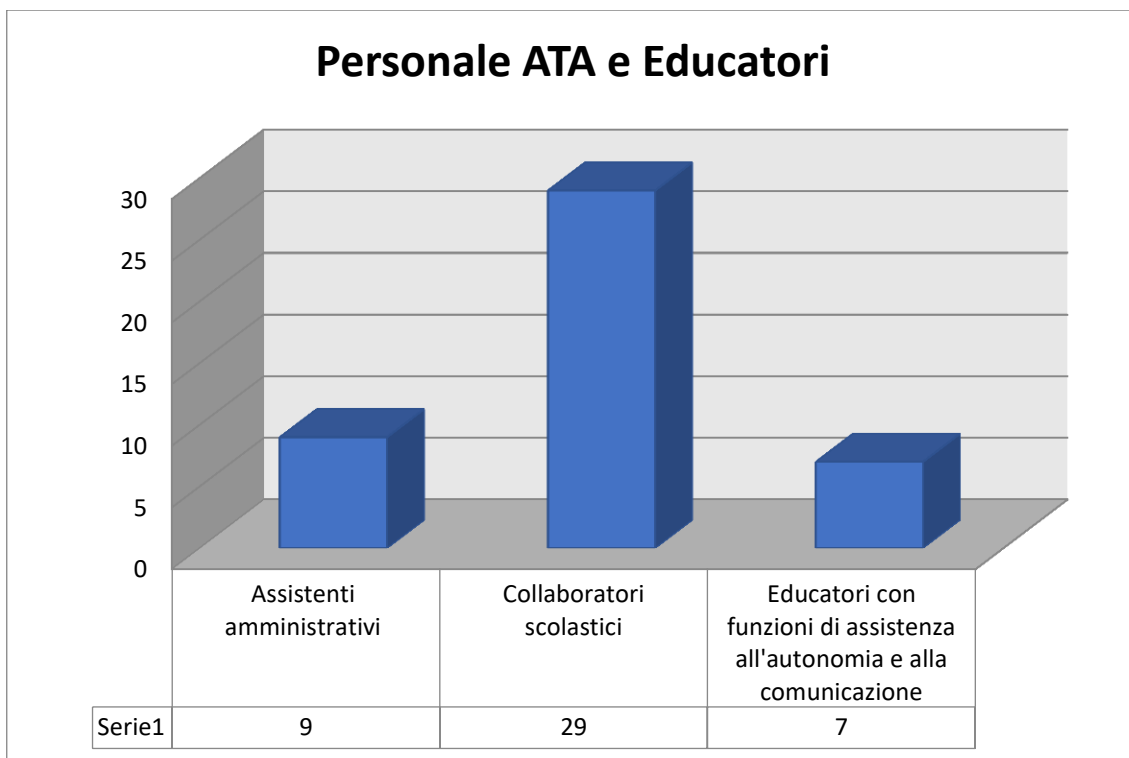


Grafico 142 – Personale ATA e educatori Scuola 19

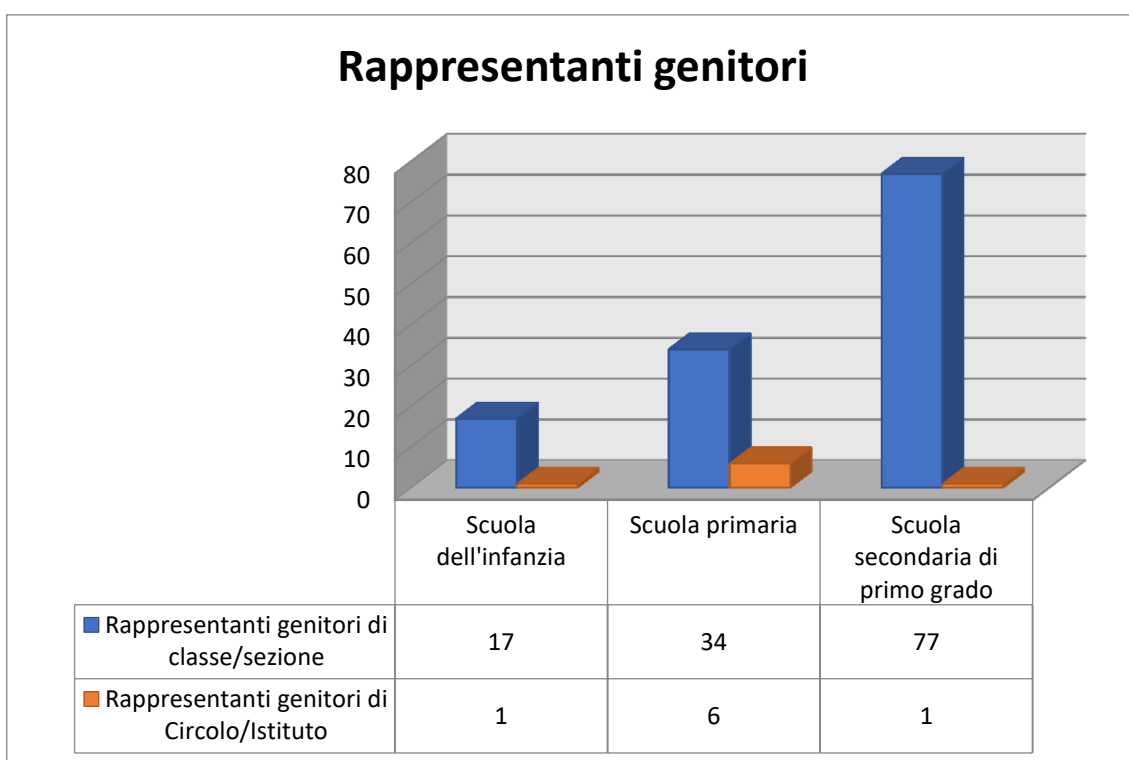


Grafico 143 – Rappresentanti genitori Scuola 19

## Spazi

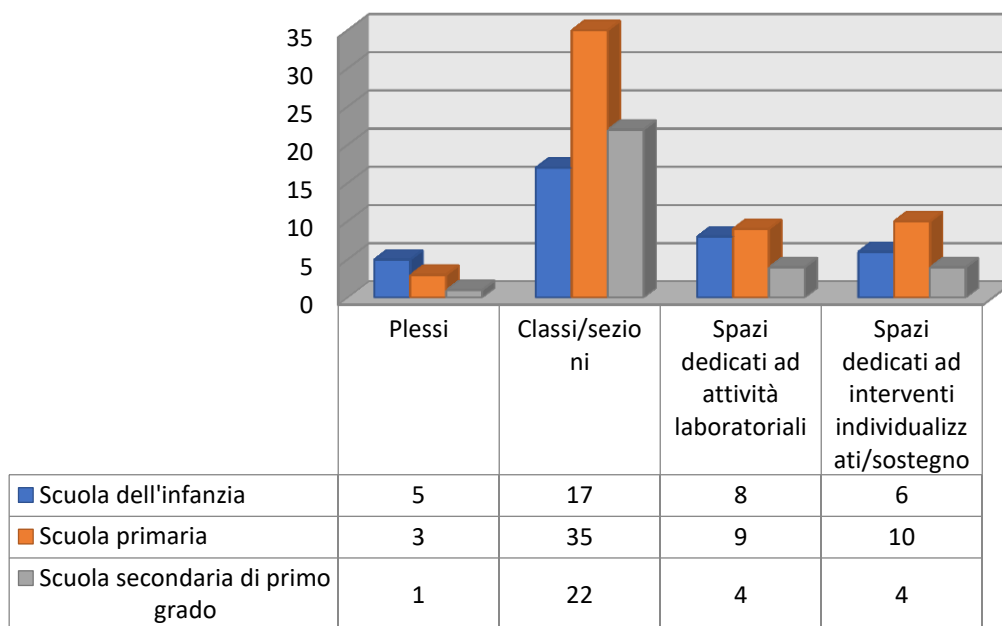


Grafico 144 – Spazi Scuola 19

## Alunni

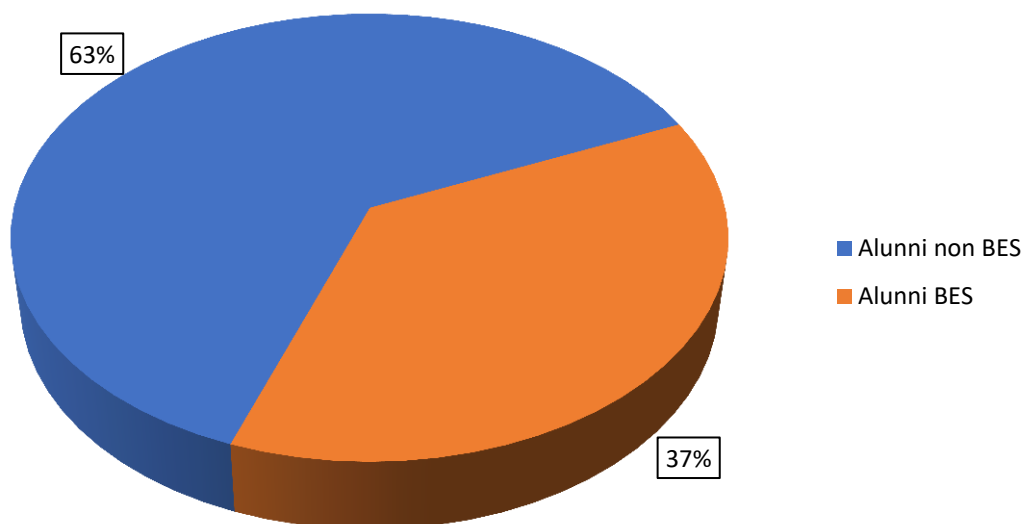


Grafico 145 – Alunni Scuola 19

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Totale alunni	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia	432	7	5	0	0	0	88	0	0	0
Scuola primaria	806	8	18	20	3	7	228	0	0	17
Scuola secondaria di primo grado	539	5	15	40	3	3	122	0	0	70

Tabella 143 – Distribuzione alunni Scuola 19

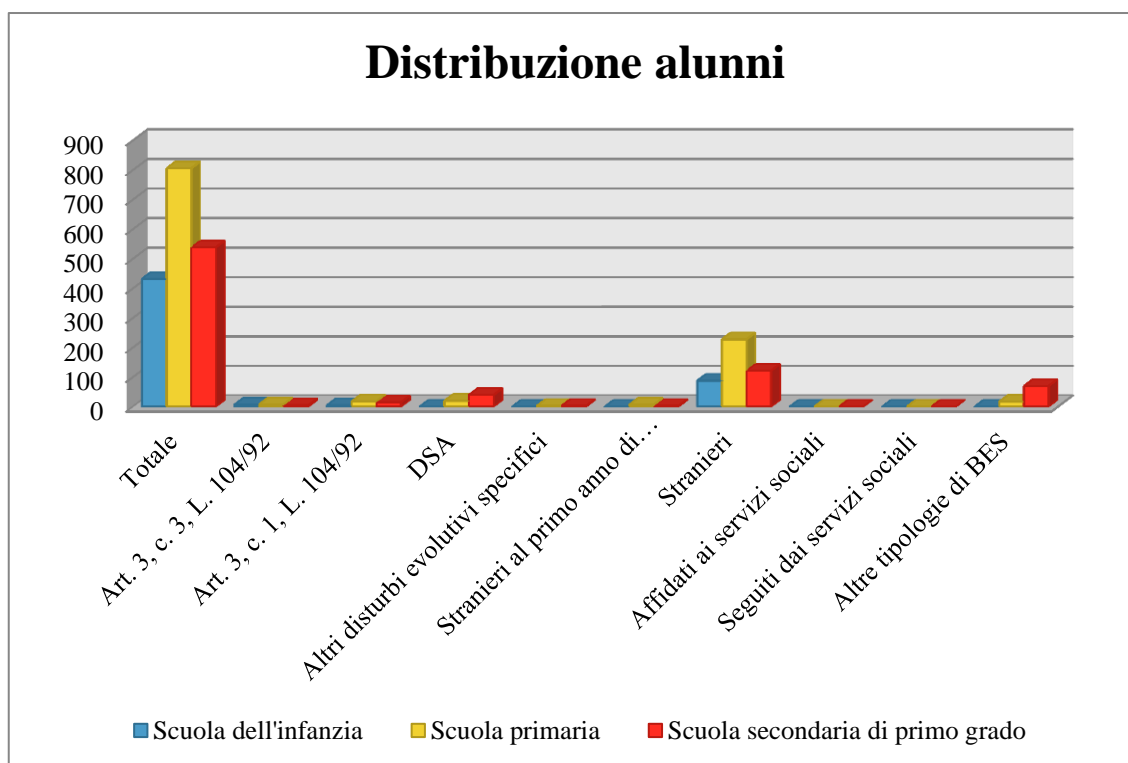


Grafico 146 – Distribuzione alunni Scuola 19

## BES Scuola dell'infanzia

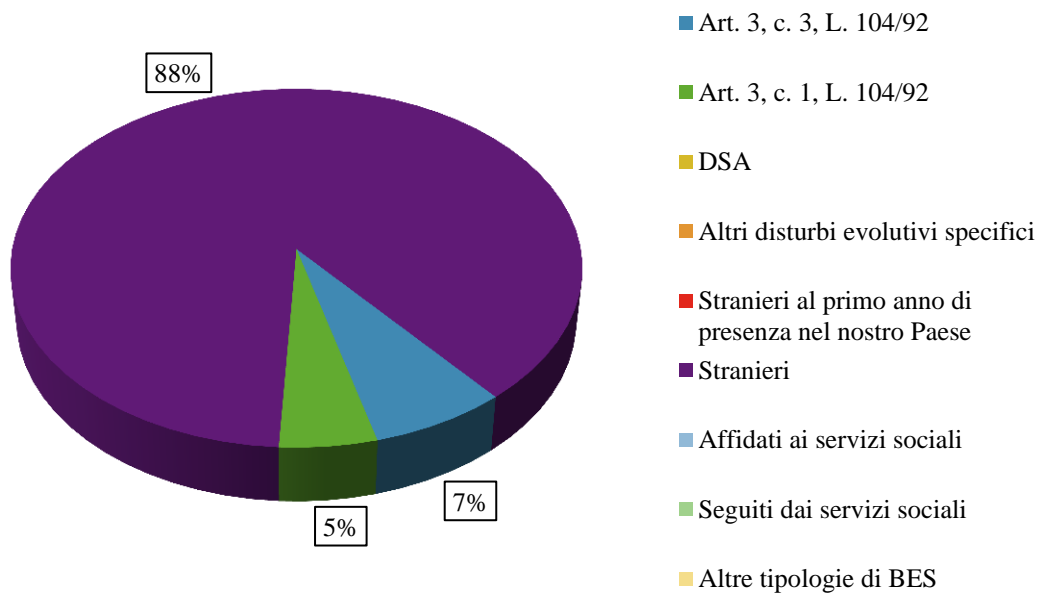


Grafico 147 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 19

## BES Scuola primaria

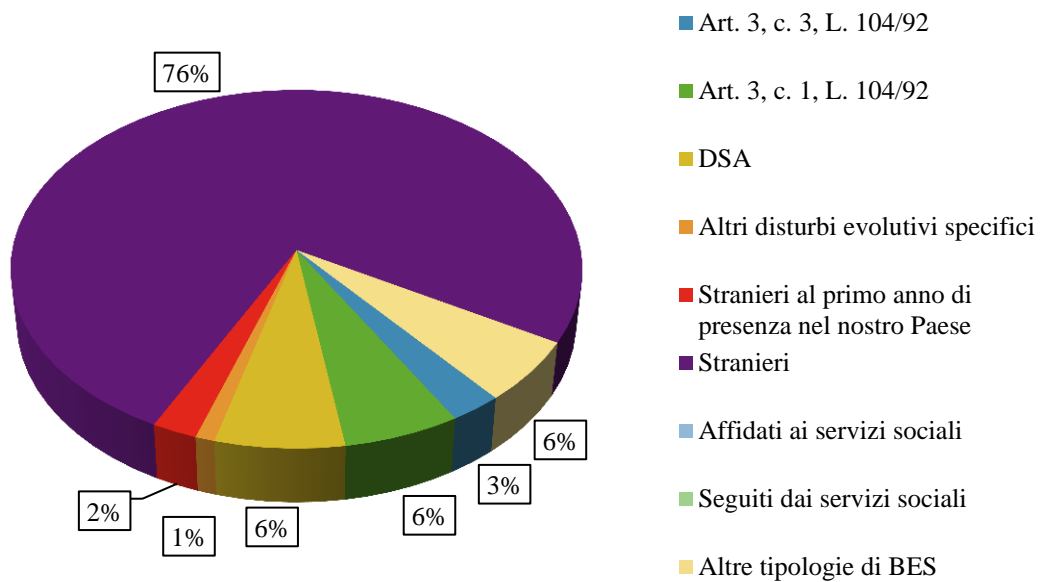


Grafico 148 – Alunni BES scuola primaria Scuola 19

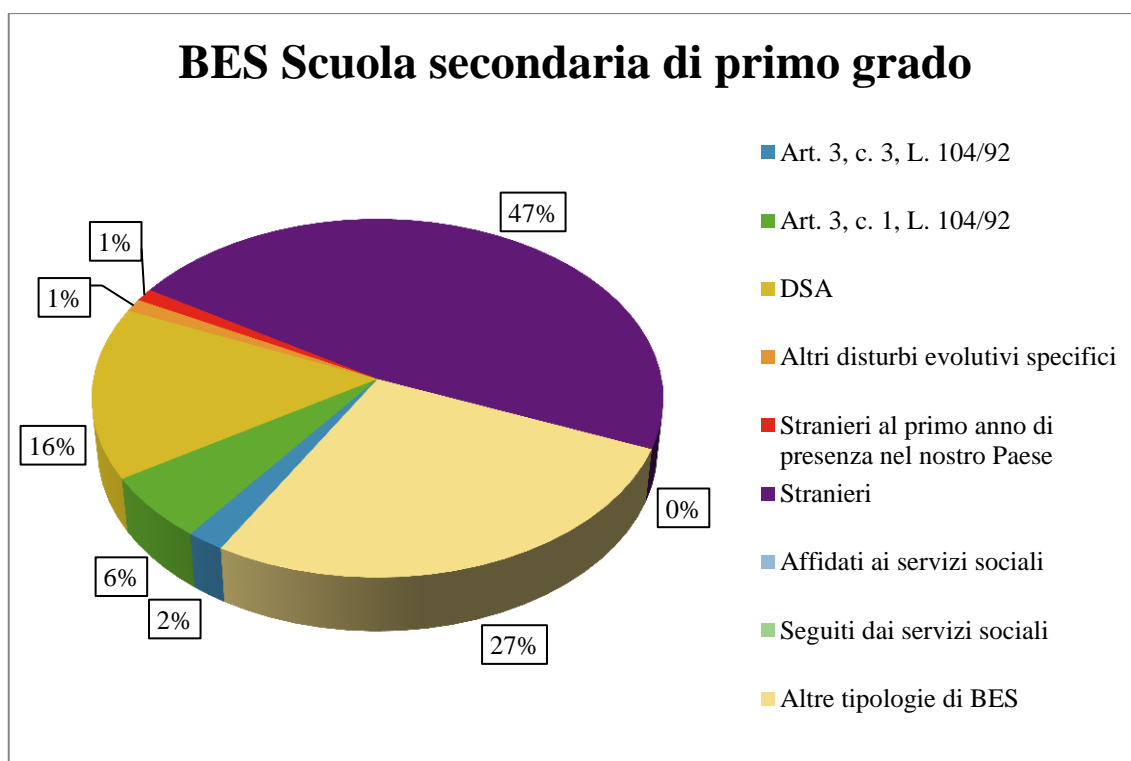


Grafico 149 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 19

---

#### Scuola 20

---

Questa scuola fa anch'essa parte della provincia di Prato e raccoglie una scuola dell'infanzia, 3 scuole primarie e 1 secondaria di primo grado (Grafico 153) in cui operano 93 insegnanti curricolari e 17 di sostegno (Grafico 150). In questo contesto scolastico è completamente assente la rappresentanza dei genitori della scuola dell'infanzia all'interno del consiglio d'istituto (Grafico 152). Dei 1091 alunni (Tabella 144), il 40% è stato considerato appartenente alla categoria dei BES (Grafico 154) con una maggiore incidenza degli alunni stranieri (Grafico 156,157,158).



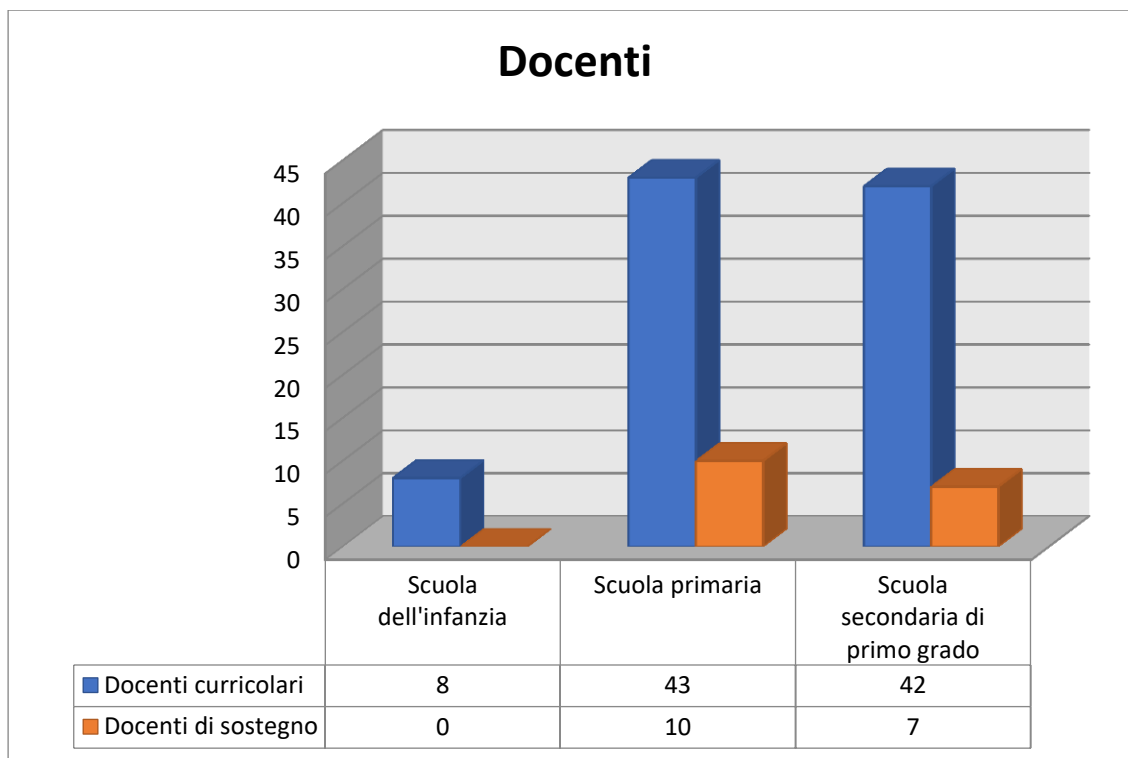


Grafico 150 – Docenti Scuola 20

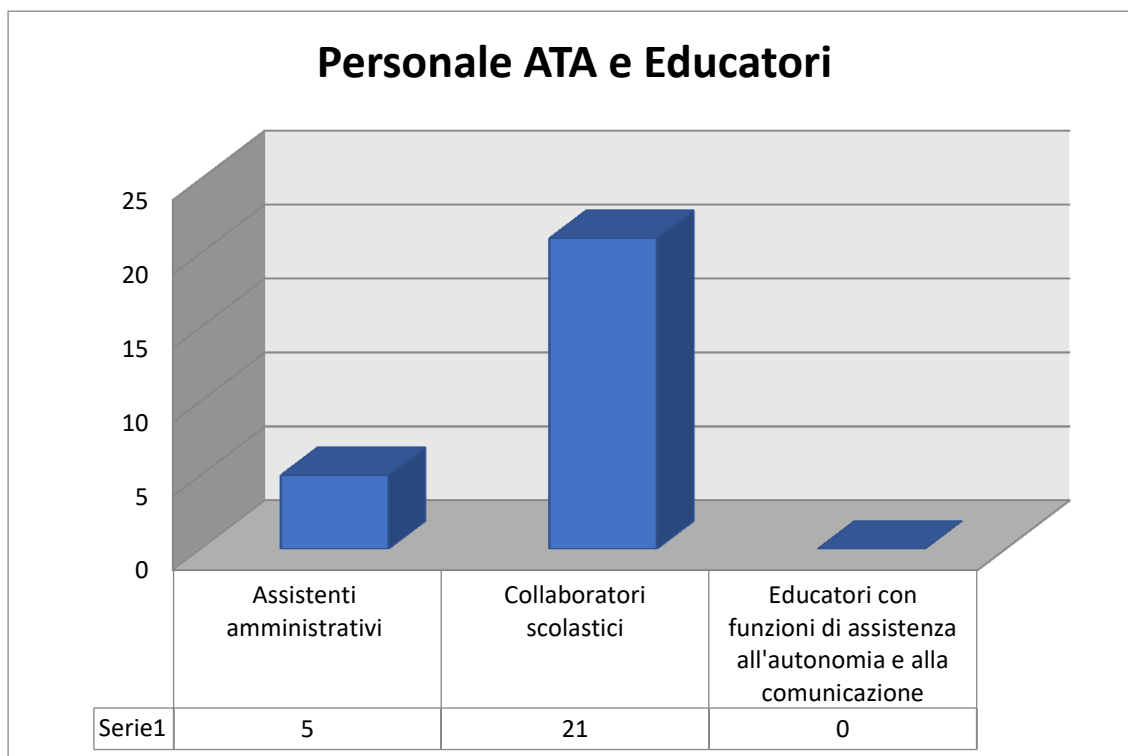


Grafico 151 – Personale ATA e educatori Scuola 20

## Rappresentanti genitori

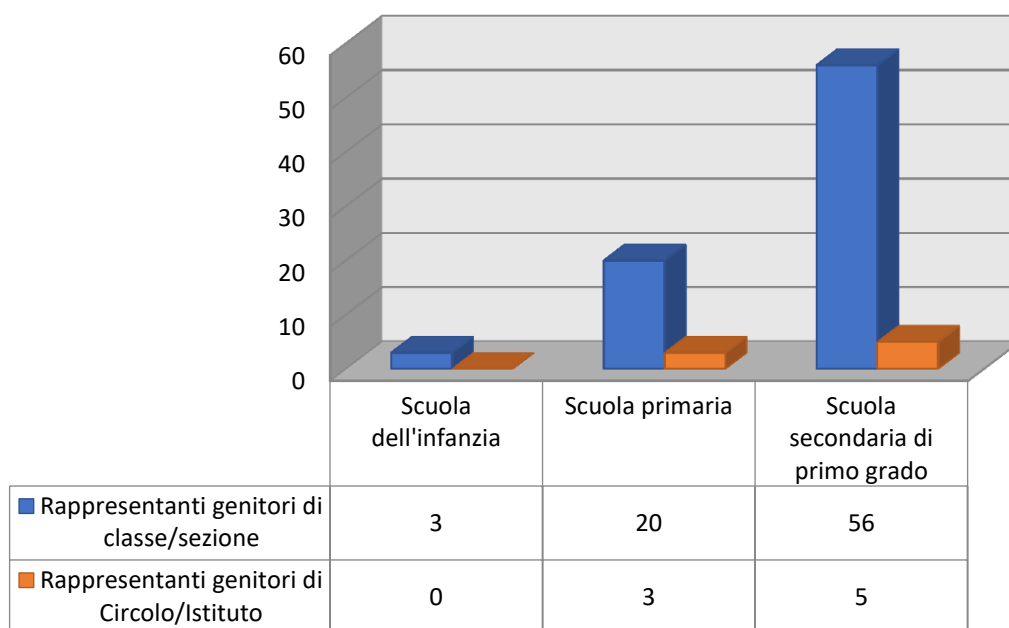


Grafico 152 – Rappresentanti genitori Scuola 20

## Spazi

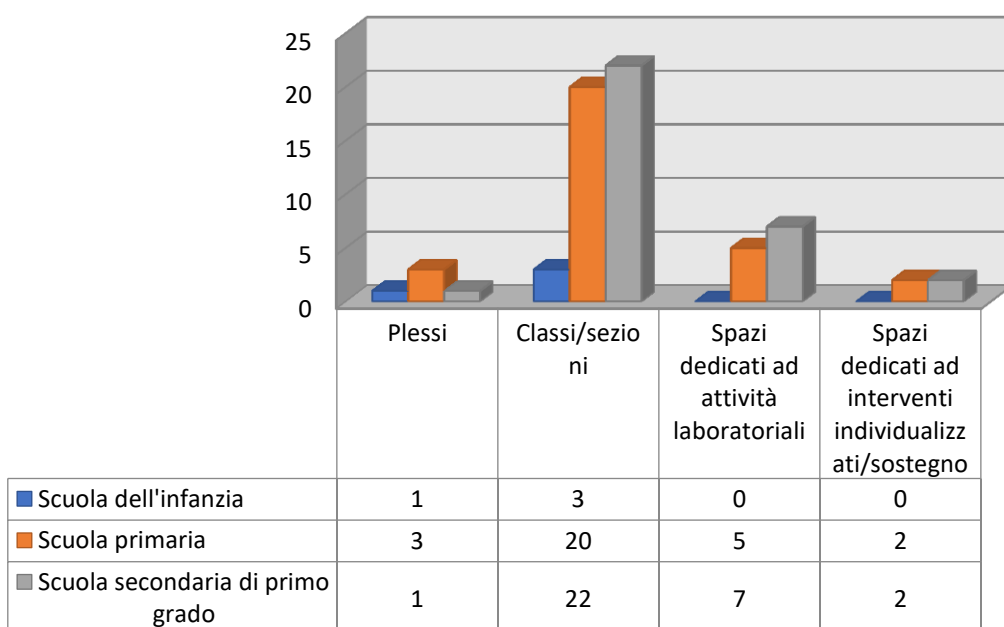


Grafico 153 – Spazi Scuola 20

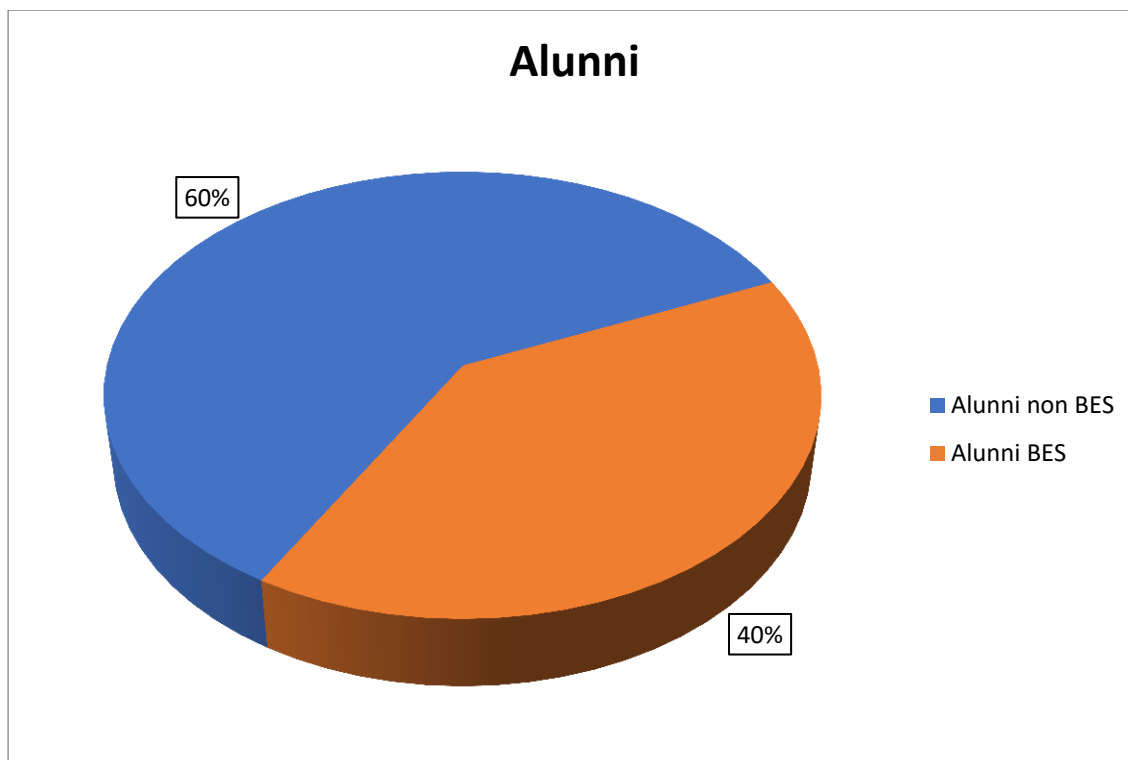


Grafico 154 – Alunni Scuola 20

Distribuzione alunni										
Ordine di scuola	Totale alunni	Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro Paese	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
Scuola dell'infanzia	58	0	0	0	0	0	20	0	0	5
Scuola primaria	484	7	4	10	12	21	130	0	3	7
Scuola secondaria di primo grado	549	1	9	36	35	8	95	0	1	31

Tabella 144 – Distribuzione alunni Scuola 20

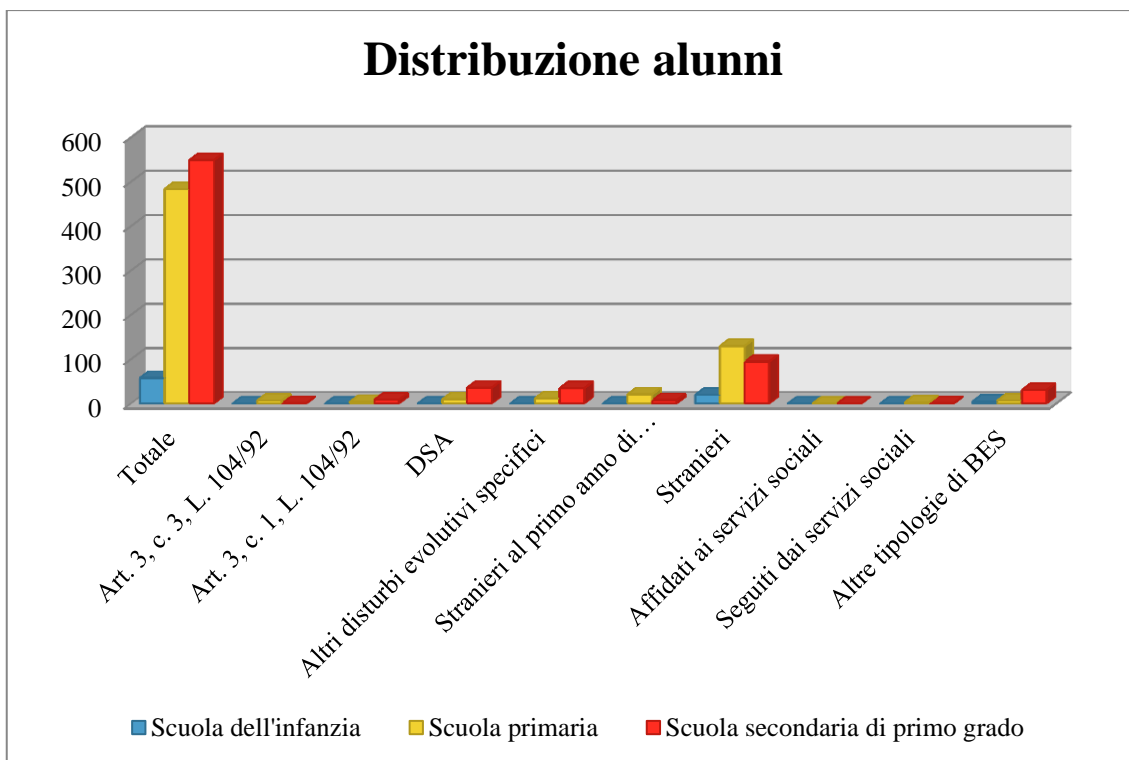


Grafico 155 – Distribuzione alunni Scuola 20

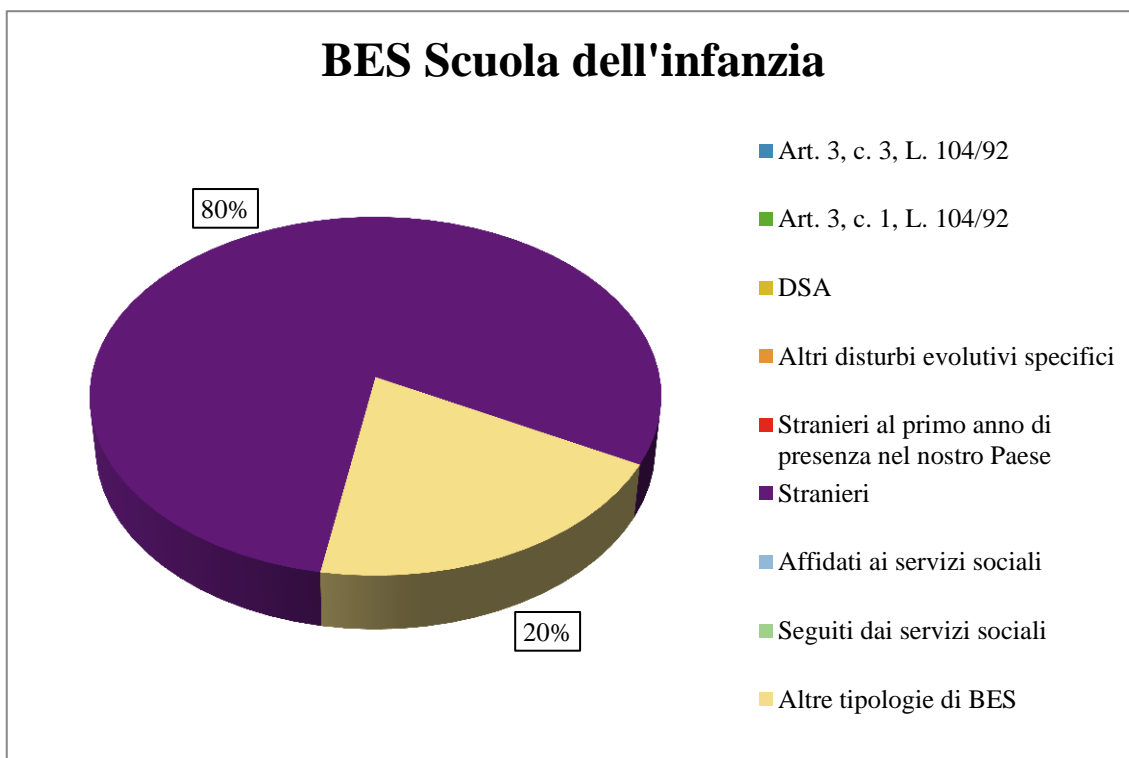


Grafico 156 – Alunni BES scuola dell'infanzia Scuola 20

## BES Scuola primaria

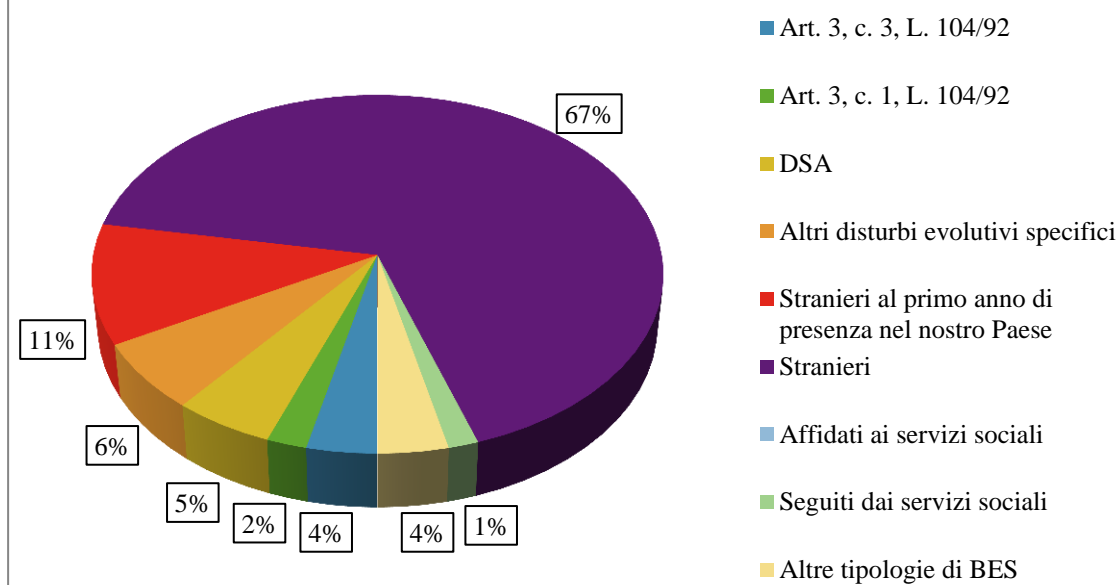


Grafico 157 – Alunni BES scuola primaria Scuola 20

## BES Scuola secondaria di primo grado

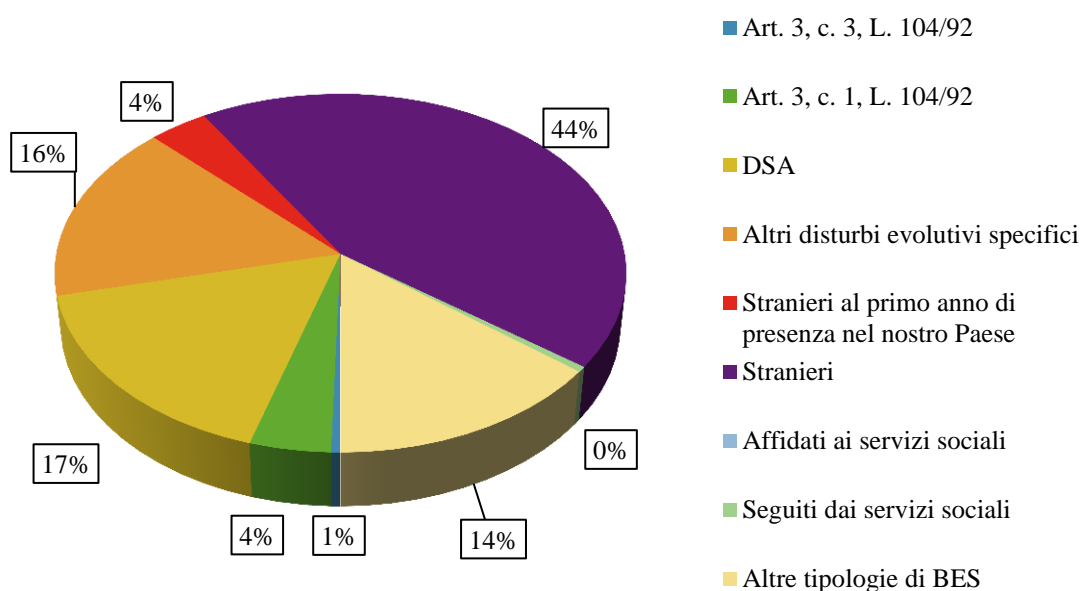


Grafico 158 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 20

La lettura dei dati delle 9 scuole ci fornisce una tendenziale conferma di una ‘bessizzazione’ della scuola<sup>1104</sup>, fenomeno messo in luce anche dai *focus group*. Nelle scuole campione gli alunni che sono stati inseriti nelle varie categorie dei BES (Tabella 145) sono complessivamente 3841, raggiungendo il 36,08% dei 10.646 alunni totali (Grafico 159), ovvero più di 1/3 degli alunni.

Alunni BES nelle 9 scuole campione								
Art. 3, c. 3, L. 104/92	Art. 3, c. 1, L. 104/92	DSA	Altri disturbi evolutivi specifici	Stranieri al primo anno di presenza nel nostro	Stranieri	Affidati ai servizi sociali	Seguiti dai servizi sociali	Altre tipologie di BES
121	192	375	119	164	2236	14	114	506

Tabella 145 - Alunni BES nelle 9 scuole campione

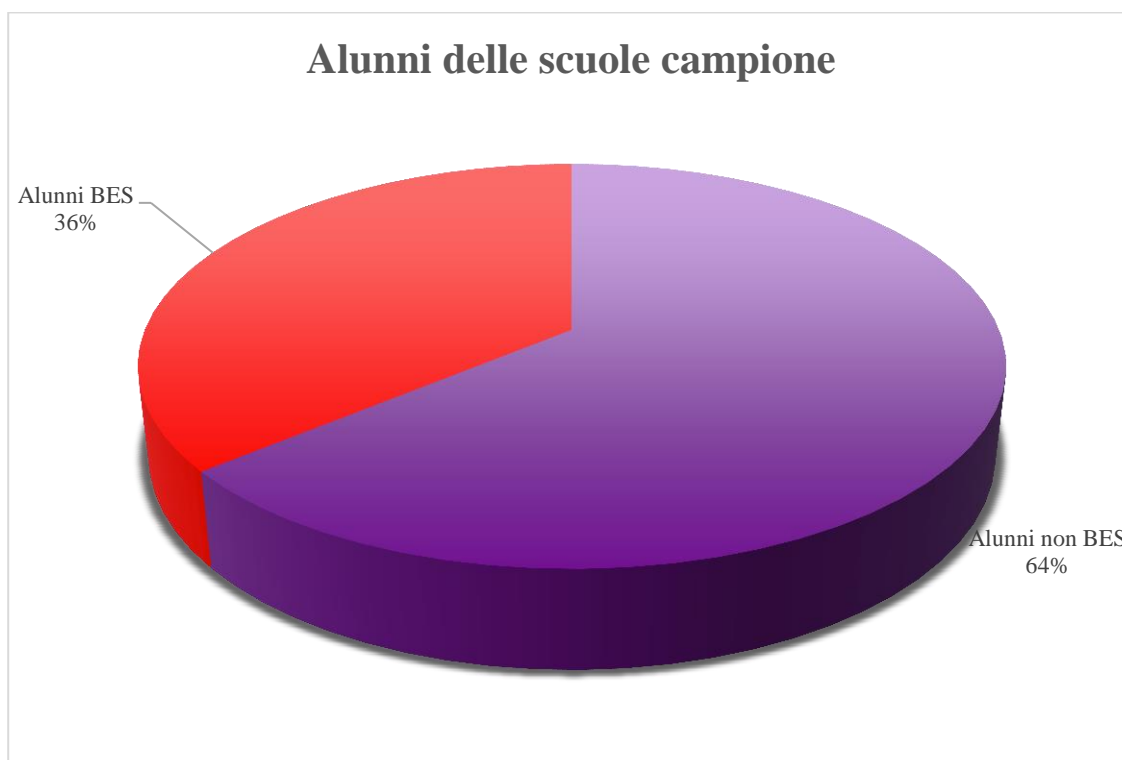


Grafico 159 - Alunni BES nelle 9 scuole campione

<sup>1104</sup> Cfr. F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, cit.

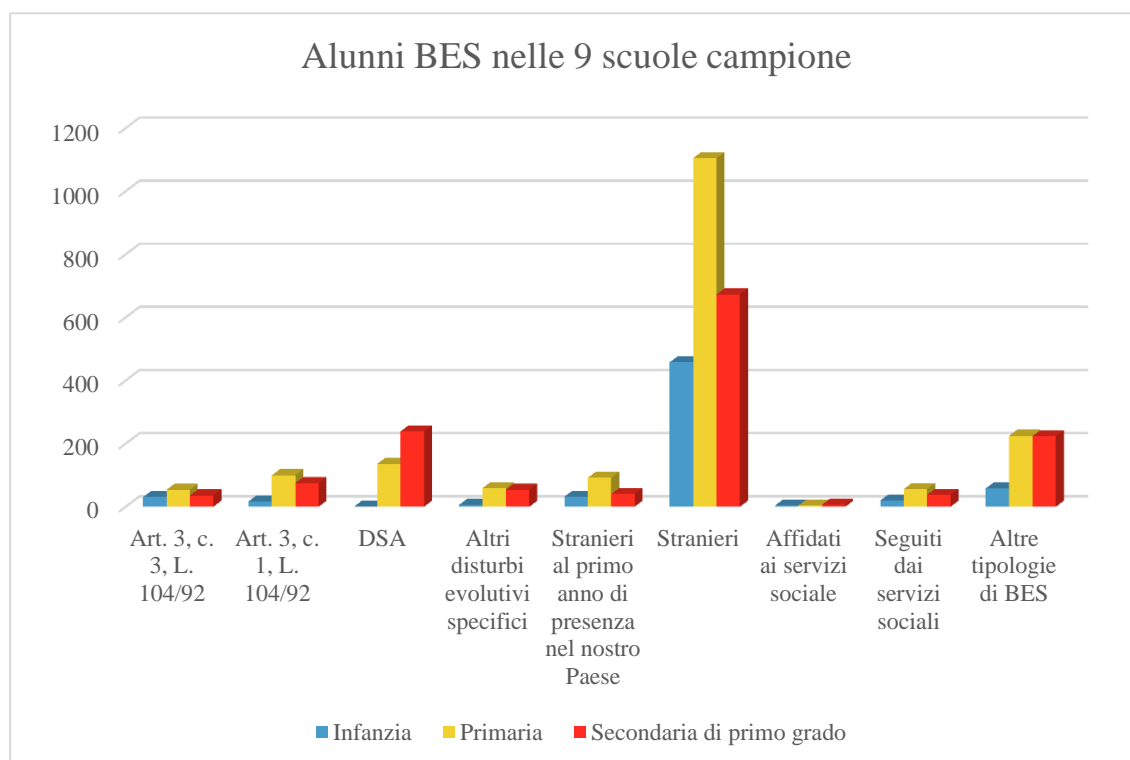


Grafico 160 - Alunni BES nelle 9 scuole campione

Dobbiamo evidenziare, inoltre, il precoce ricorso all'individuazione degli alunni con quelle che vengono definite 'Altre tipologie di BES' che compaiono già alla scuola dell'infanzia e che subiscono una notevole impennata nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Anche i DSA sembrano subire lo stesso fenomeno di crescita nella scuola secondaria di primo grado (Grafico 160).

Cercando di comprendere come sia stata organizzata la gestione delle scuole in relazione all'inclusione, dobbiamo proseguire con l'analisi del 'Questionario generale'.

Le scuole hanno spesso utilizzato le Funzioni Strumentali suddividendone i compiti anche fra più figure, restituendoci un quadro complessivo che proponiamo sintetizzato nella Tabella 146. Dal quadro emerge che 24 insegnanti a cui è stata attribuita una Funzione Strumentale, intera o parziale, si occupano della gestione degli alunni che rientrano nella classificazione BES. Tutte le scuole del campione individuano una Funzione, intera o parziale, per intercultura, BES e DSA, mentre 6 scuole ne individuano 1 specificamente per gli alunni con disabilità.

Compiti attribuiti alle Funzioni Strumentali	Numero di insegnanti coinvolti
Intercultura	9
BES e DSA	9
Continuità	8
Valutazione e autovalutazione	8
PTOF	7
Alunni con disabilità	6
Nuove tecnologie e sito della scuola	5
Orientamento	4
Curricolo	3
Disagio docenti	2
Formazione in servizio	2
Scambio con l'estero	1
Rapporti con il territorio	1
Cittadinanza e costituzione	1
Attività musicali	1
Scuola attiva	1

*Tabella 146 – Consistenza Funzioni Strumentali per l'inclusione e loro compiti*

Per definire i compiti attribuiti alle Funzioni Strumentali nessuna istituzione scolastica ha utilizzato il termine 'inclusione' preferendo quello di integrazione, oppure riferendosi alla tipologia di alunni a cui si rivolge utilizzando anche la parola 'handicap'.

Il ricorso alla nomina di referenti non fa riferimento ad una specifica normativa e, all'interno dell'autonomia scolastica, i dirigenti scolastici individuano referenti in quantità molto differenziate: si va da 3 a 40 docenti per scuola e per compiti molto differenziati in quanto strettamente legati ai singoli progetti delle scuole. Va comunque sottolineato che, tra i moltissimi referenti individuati dalle scuole, compaiono nuovamente compiti di gestione e coordinamento degli alunni definiti con BES e vengono individuati referenti: nei singoli plessi, come figura di coordinamento per ciascun ordine di scuola, in supporto all'attività della Funzione Strumentale, per sottocategorie dei BES. Merita un particolare riferimento una scuola che ha individuato uno specifico referente per l'inclusione.

Proseguendo nell'analisi del 'Questionario generale', la Scuola 02 dichiara di non aver codificato processi di inclusione e di non aver promosso azioni di formazione, ma aver comunicato agli insegnanti le iniziative realizzate nel territorio fiorentino.



Delle restanti 8 scuole, 6 dichiarano di aver codificato i processi di inclusione attraverso il lavoro svolto dai vari gruppi che operano nella scuola e previsti da specifiche normative (GLHI, GLI, Commissione accoglienza, DSA, etc.) producendo la relativa documentazione prevista. Il livello di coinvolgimento è sostanzialmente quello previsto dalle varie normative a cui si fa riferimento e i lavori degli specifici gruppi e commissioni si traducono nella documentazione prevista dalla normativa di riferimento: vari protocolli, redazione del PAI e suo inserimento nel PTOF e modulistica varia. Questa documentazione viene resa disponibile a vari livelli di divulgazione, anche attraverso il sito della scuola, per favorire l'informazione e il coinvolgimento del personale interno, dei genitori e della comunità.

La Scuola 13 dichiara di essere in fase di codifica dei processi di inclusione e che il lavoro svolto ha previsto "un percorso di condivisione tra referenti, funzioni strumentali e collegio". La documentazione prodotta, per adesso, è stata resa disponibile al personale docente nell'area riservata del sito web della scuola.

La Scuola 05, oltre ad aver ottemperato a quanto previsto dalla normativa, ha elaborato un "Vademecum docenti per alunni con BES" che descrive il GLI come gruppo di lavoro che "si riunisce regolarmente per codificare buone pratiche inclusive, formalizzare una serie di azioni mirate a condividere i percorsi da attuare a seconda delle specifiche necessità dei soggetti. La commissione presenta regolarmente al Collegio Docenti i lavori e la documentazione relativa". L'intero materiale prodotto è reso disponibile nel sito della scuola, nel quale è stata creata un'apposita sezione per rendere più immediata la navigazione a docenti e genitori.

Le azioni di formazione del personale sono molteplici e generalmente rivolte al personale docente ma le Scuole 05, 09 e 18 hanno effettuato formazione rivolta all'inclusione anche al personale Collaboratore Scolastico, la Scuola 09 anche per il dirigente scolastico e le Scuole 05 e 19 anche per i genitori.

Nel tentativo di fornire un quadro non troppo riduttivo della formazione in servizio effettuata dalle scuole se ne fornisce un elenco riassuntivo delle principali tematiche:

- stili cognitivi di apprendimento;
- normativa e procedure per l'inclusione;
- CAA, Comunicazione Aumentativa Alternativa;
- italiano come L2;

- scuola digitale inclusiva;
- Corso Pas Basic Feuerstein;
- dislessia;
- DSA;
- potenziamento linguistico;
- prevenzione dell'uso di sostanze stupefacenti e abuso di alcol;
- stereotipi di genere;
- *Cooperative Learning*;
- formazione referenti dell'integrazione per alunni disabili;
- formazione per i referenti per l'adozione;
- funzioni esecutive;
- Disturbi dello Spettro Autistico;
- formazione specifica per particolari tipologie di disabilità;
- DOP e ADHD;
- *Life Skills*.

La Scuola 05 ha utilizzato gli insegnanti esperti interni per azioni di informazione e formazione rivolte a tutto il personale della scuola e eventuale consulenza per i genitori, anche prevedendo il loro intervento programmato all'interno del Collegio Docenti.

#### **5.4.4 Documentazione**

Nel Questionario generale si richiedeva di indicare in quali documenti fosse possibile reperire le informazioni per comprendere quali fossero gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative delle scuole in riferimento all'inclusione scolastica e tutte hanno indicato il PTOF nel quale confluiscono i vari documenti prodotti.

Per compiere l'analisi della documentazione prodotta dalle scuole vengono adottati i criteri di analisi dei dati inferibili dai documenti di tipo secondario<sup>1105</sup>. I testi documentali saranno trattati sulla base degli indicatori dell'analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche descritti da alcuni studiosi afferenti all'approccio dei *Disability Studies Italy* al fine di individuare le parti documentali che rispondono a logiche di integrazione e quelle rivolte all'inclusione<sup>1106</sup> (Tabella 147).

<b>Aspetti</b>	<b>Integrazione</b>	<b>Inclusione</b>
Focus	Principalmente rivolto al soggetto, all'individuo che manifesta deficit e alle risposte ai bisogni espressi	Principalmente rivolto ai contesti che impediscono la partecipazione di tutti gli alunni e alle loro interazioni sociali e con l'ambiente
Modello teorico di riferimento	Di tipo medico-individuale e verranno prese a riferimento le varie tipologie di classificazione abitualmente utilizzate per la diagnosi e descrizione delle disabilità e dei deficit	I Disability Studies;
Azioni e interventi	Basati principalmente su compensazioni del deficit attraverso interventi specialistici rivolti all'individuo all'interno del contesto ordinario	Tenderanno a mettere in atto processi trasformativi delle pratiche didattiche in modo da rispondere a tutte le differenze di tutti gli alunni
Contesto di riferimento	Ambiente scolastico che manterrà le sue caratteristiche indipendenti dai soggetti che lo abitano	Ambiente scolastico visto però nella sua relazione con la società esterna al sistema scuola
Disabilità	Descritta all'interno dell'interazione tra l'ambiente e la persona con deficit	Risulterà essere un prodotto delle azioni escludenti messe in atto dal funzionamento stesso del sistema scuola
Differenza	Emergerà sotto forma di definizione patologica o di classificazione di abilità rispetto alla norma	Non sarà altro che una normale condizione umana
Processi decisionali	Limitati a scambi tra professionisti e familiari	Tenderanno a coinvolgere le persone con disabilità che saranno al centro dei processi

<sup>1105</sup> Cfr. R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit.; Lucisano P., Salerno A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit.

<sup>1106</sup> Cfr. S. D'Alessio, R. Medeghini, G. Vadalà, F. Bocci, *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 2013, pp. 151-179.

Approcci all'insegnamento e all'apprendimento	Caratterizzati dalla presenza di figure specializzate e dalla progettazione e documentazione individualizzata messa a punto	Vedranno spostare l'attenzione dal concetto di specializzazione a quello di competenza per tutte le figure professionali coinvolte nel processo inclusivo
---	---	---

Tabella 147 - Analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche<sup>1107</sup>

Per ciascuna scuola, dopo essere stati anonimizzati perché non possano essere riconoscibili, verranno inseriti in una tabella alcuni stralci ripresi dai singoli PTOF e verranno evidenziate le parti del testo maggiormente significative riferite al concetto di integrazione sottolineando il testo di giallo e sottolineando in azzurro quelle relative al concetto di inclusione secondo il modello di analisi della Tabella 147.

<b>Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 02</b>
<p>Accoglienza: <u>facilitare l'inserimento degli alunni nell'ambiente scolastico.</u></p> <p>Inclusione: <u>valorizzare le diversità: attraverso un'attenzione particolare rivolta agli/alunni diversamente abili, a quelli con forte disagio socio-culturale e a quelli provenienti da differenti culture.</u></p> <p>Funzionalità: <u>finalizzare le attività dell'Istituto alla crescita educativa e culturale dell'alunno.</u></p> <p>Nella piena coerenza con le indicazioni sopra citate, l'istituto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>offre occasioni di sviluppo della personalità dell'alunno in ogni direzione (etica, sociale, intellettuale, affettiva, operativa, creativa);</u></li> <li>• <u>valorizza i processi di insegnamento – apprendimento significativi, operativi e motivanti;</u></li> <li>• <u>fa della scuola un centro di innovazione, ricerca e sperimentazione didattico – educativa;</u></li> <li>• <u>apre a tutti gli apporti formativi provenienti dal mondo esterno in modo da sviluppare la sua azione educativa in collaborazione con le famiglie e le agenzie educative presenti nel territorio;</u></li> <li>• <u>individualizza gli interventi rispetto all'età e allo sviluppo evolutivo degli alunni;</u></li> <li>• <u>educa alla conoscenza, alla socializzazione, al vivere e all'operare con spirito di solidarietà;</u></li> <li>• <u>valorizza la formazione degli adulti;</u></li> <li>• <u>offre opportunità di formazione al personale docente e non docente.</u></li> </ul> <p><b><u>INCLUSIONE E DIFFERENZIAZIONE</u></b></p> <p>Accoglienza e inclusione <u>per favorire l'inserimento e l'inclusione degli alunni stranieri presenti nella scuola, sono stati programmati interventi didattici mirati a:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Accogliere gli alunni delle prime classi di recentissima immigrazione, la cui comprensione e comunicazione in lingua italiana, si presenta a livello zero o scarso;</u></li> <li>• <u>Rinforzare e sostenere nelle abilità di base alunni già alfabetizzati e predisporre quelli delle classi seconde e terze alle verifiche (orali e scritte) su unità didattiche curricolari;</u></li> <li>• <u>Stabilire e/o mantenere i contatti fra docenti e famiglie per comunicare tutte le informazioni utili relative alla vita e alle attività scolastiche;</u></li> </ul> <p><u>Sono stati predisposti dispositivi di facilitazione dell'inserimento quali questionari bilingue, materiale strutturato e facilitato (in alcuni casi tradotto nella lingua madre) per l'apprendimento dei primi elementi dell'italiano, per comunicare, stabilire contatti, esprimere bisogni e richieste, capire indicazioni e</u></p>

<sup>1107</sup> Rielaborazione da, *Ibidem*.

consegne.

Vengono svolte attività di recupero, svolte dai docenti, in piccoli gruppi di livello omogeneo, dirette ad intervenire su lacune settoriali o difficoltà linguistiche particolari e volte a potenziare l'espressione orale e la produzione scritta.

Si attuano inoltre percorsi multidisciplinari individualizzati in vista della preparazione del colloquio d'esame.

Vengono presi contatti con i mediatori culturali per questo è stata ampliata la modulistica già esistente, secondo le necessità che si sono presentate e sono state richieste traduzioni di quei testi indispensabili per il coinvolgimento degli alunni nella didattica scolastica.

Sono state inoltre progettate, insieme ad operatrici di Associazioni Culturali del Quartiere, attività volte a promuovere l'educazione ai rapporti, al rispetto della diversità e al confronto interculturale e che coinvolgono gli alunni delle classi prime.

#### DIVERSABILITÀ - H., D.S.A., B.E.S.

Quest'area dello svantaggio viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali

Vi sono comprese tre sotto-categorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

Nel quadro della programmazione generale della scuola i principi che ispirano l'azione di sostegno ad alunni diversamente abili sono:

1. identificare le potenzialità presenti nell'alunno con lo scopo di tendere al rafforzamento e allo sviluppo delle sue abilità e competenze;
2. favorire il perseguimento dell'autonomia del soggetto;
3. realizzare una reale integrazione dell'allievo all'interno del contesto classe e del contesto scuola.

Le metodologie operative che vengono messe in atto sono stabilite tramite strategie collaborative tra l'insegnante specializzato e gli insegnanti curricolari i quali concordano gli adattamenti da apportare al sistema classe.

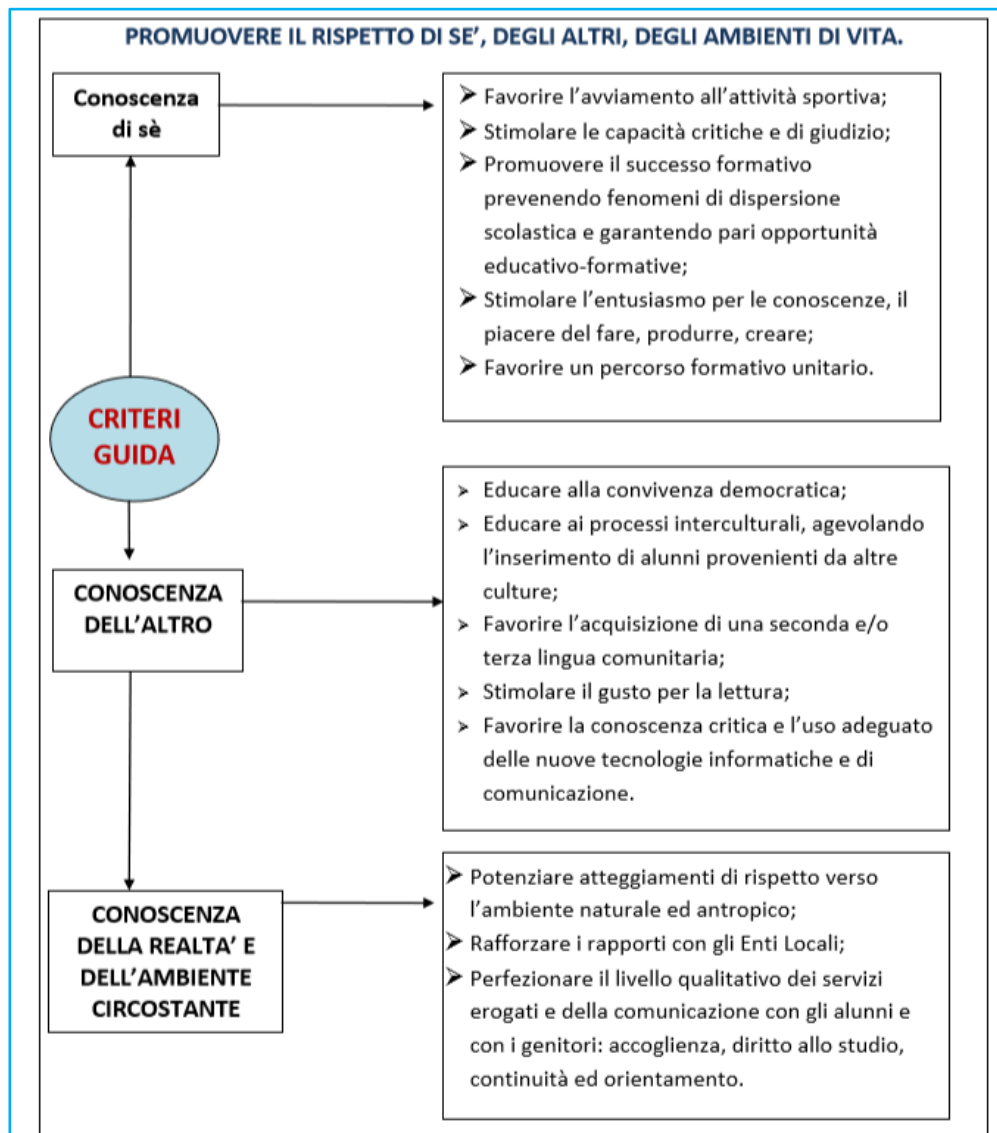
Il PAI è parte integrante del PTOF, contiene tutte le indicazioni e le soluzioni programmatiche che l'Istituto individua per l'inclusione scolastica degli alunni diversamente abili (H), con DSA e BES.

L'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili e la prevenzione del disagio negli apprendimenti costituiscono un obiettivo prioritario della scuola. I disturbi specifici dell'apprendimento e del comportamento (iperattività e deficit attentivo) rappresentano un problema piuttosto rilevante; compaiono già nelle prime classi e possono avere conseguenze negative non solo sul percorso scolastico, ma anche sull'autostima e sull'equilibrio emotivo e sociale. È previsto un piano di interventi che persegue essenzialmente i seguenti tre obiettivi:

1. Individuare i bisogni e le problematiche del bambino. Si intende attivare la diagnosi precoce della dislessia somministrando prove oggettive per individuare gli alunni in difficoltà, in modo da poter mettere a punto strategie di recupero adeguate e se necessario richiedere gli opportuni interventi specialistici.
2. Fornire occasioni di informazione e supporto per una efficace didattica della prevenzione e integrazione scolastica attraverso:
  - a) ricerca e catalogazione dei materiali documentari scientifico didattici attinenti ai disagi;
  - b) ricerca, scelta di materiali (griglie, tests, prove ecc.) utili all'individuazione dei disturbi specifici di apprendimento individuati;
  - c) organizzazione di interventi di informazione formazione rivolti al personale docente;
  - d) schede riassuntive, depliant illustrativi, incontri di programmazione;
  - e) elaborare il Progetto H e verificare l'inclusività della didattica.
3. Collaborazione con le famiglie e l'equipe medico-socio- psicopedagogica del territorio. Lo scopo è quello di formare una rete di comunicazione con la convinzione che l'unica possibilità corretta di prendere decisioni stia nel confronto e nella discussione.

Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 05

La globalità educativa si realizza attraverso la condivisione e la corresponsabilità del progetto educativo, condivisione e corresponsabilità che devono permeare l'intera attività didattica.



Centralità dell'alunno, nel rispetto dei suoi bisogni formativi e dei suoi ritmi di apprendimento. – Libertà di insegnamento, nel quadro della finalità generali e specifiche del servizio, nel rispetto della promozione della piena formazione degli alunni e della valorizzazione della progettualità individuale e di Istituto. – Progettualità integrata e costruttiva, per garantire agli alunni maggiori opportunità di istruzione, di apprendimento e di motivazione all'impegno scolastico.

SFONDO PEDAGOGICO – Le finalità della nostra Scuola sono definite a partire dalla persona con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. Il soggetto che apprende è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici e spirituali. La definizione e la realizzazione delle strategie educativo-didattiche da parte degli insegnanti avranno sempre come riferimento principale la singolarità di ogni persona, la sua articolata identità, le sue capacità e le sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimolano in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara attraverso la relazione con gli altri.

INCLUSIONE E VALUTAZIONE ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI – La scuola promuove interventi educativo-didattici per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.) secondo il principio della personalizzazione dell'insegnamento. Per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, sono necessari: – collegialità: coinvolgimento di tutti gli insegnanti di classe e gli educatori nella stesura e nella attuazione del progetto educativo-didattico, nella sua verifica e valutazione; – individualizzazione dell'insegnamento: progettazione delle attività, nel rispetto delle capacità e delle potenzialità dell'alunno; insegnamento gestibile all'interno della classe, in gruppi a classi aperte, in piccoli gruppi o in un rapporto uno ad uno, a seconda delle necessità, sempre privilegiando la dimensione comunitaria; – flessibilità nell'organizzazione; – lavoro di rete con il territorio: Servizio di Neuropsichiatria Infantile, Comune, Centro A. I. A. S., Cooperativa sociale, Centro ausili, C.T.S.

#### BES Vademecum docenti

##### Favorire il successo formativo degli alunni

- Rimuovere o minimizzare l'impatto degli ostacoli temporanei o duraturi che inficiano l'apprendimento degli alunni;
- Individuare i ragazzi che manifestano o che si trovano in difficoltà temporanea o duratura rispetto al rendimento scolastico e al conseguimento di competenze sociali;
- Approntare una didattica inclusiva che sia motivante e facilitante;
- Approntare modalità di verifica consapevoli e adeguate alle specifiche difficoltà dei ragazzi;
- Approntare criteri valutativi che considerino l'adeguatezza di tutte le azioni intraprese e dei relativi miglioramenti;
- Considerare le conseguenze di una valutazione negativa sull'autostima e sullo sviluppo complessivo dello studente;
- Attuare una riflessione coinvolta e responsabile dell'intero consiglio di classe;
- Coinvolgere delle famiglie.

##### Destinatari

Studenti che si trovano, e che la scuola rileva, in situazione di difficoltà temporanea e non certificata di apprendimento, in esposizione ad insuccesso e demotivazione scolastica e relazionale imputabili a cause sociali, personali, culturali e linguistiche.

##### Strategie e strumenti

- Promuovere esperienze coinvolgenti sul piano degli aspetti affettivo-relazionali rispetto a quelli strettamente cognitivi;
- Utilizzare metodi e strategie attivanti e cooperative quali:
  - *Problem solving*
  - *Cooperative learning*
  - *Peer education*

##### Promozione della competenza sociale e cognitiva come dell'autostima

- Dare spazio al confronto in un piccolo gruppo e in quello più ampio;
- Promuovere le relazioni tra pari per una maggiore accettazione e consapevolezza;
- Saper riconoscere e valorizzare gli stili cognitivi personali;
- Proporre tempi di elaborazione e produzione adeguati rispetto a quelli previsti per la classe;
- Proporre supporti, quali mappe concettuali, schemi, tabelle, ...
- Appunti del docente consegnati all'alunno sotto forma di fotocopie o file delle lezioni.

##### Modalità di verifica

- Organizzazione di interrogazioni programmate;
- Consegne chiare e brevi;
- Lettura delle consegne e del testo del compito da parte del docente con accertamento della comprensione;
- Tempi più lunghi per l'esecuzione del compito;
- Testo della verifica scritto in stampato maiuscolo;
- Uso della verifica orale quando possibile;
- Utilizzo di domande a risposta chiusa per la verifica (vero/falso; scelta multipla);
- Uso di mediatori didattici (mappe, tabelle, formulari, immagini, ...) durante le verifiche;

- Compensazione con prove diverse, orali o scritte di compiti non ritenuti adeguati;
- Valutazioni più attente ai contenuti che non alla forma.

Criteri di valutazione

- La valutazione deve tenere in considerazione l'atteggiamento metacognitivo dell'alunno (individuazione autonoma dell'errore, capacità di auto-valutare la propria prestazione, ...);
- Essere certi di aver attuato tutte le strategie possibili e utili alla promozione e alla valorizzazione della competenza prima di attribuire una valutazione negativa;
- La valutazione deve tenere in considerazione i possibili effetti sullo sviluppo complessivo della personalità dello studente.

### Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 12

Ogni studente è una persona che vale quali che siano i suoi risultati scolastici. Essere attenti ai bisogni educativi di tutti gli studenti significa mettere a disposizione un insegnamento sempre più personalizzato: corsi di recupero appena emergono difficoltà; corsi di potenziamento per gli alunni più motivati; uso di didattiche speciali per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento; metodologie avanzate per ogni caso di disabilità o di alfabetizzazione linguistica. Attenzione ai bisogni significa anche ricerca di un costante rapporto di collaborazione con le famiglie e con il territorio, mettendo in campo tutte le risorse e sfruttando tutte le occasioni per arricchire la formazione dei nostri studenti e favorirne la crescita e un soddisfacente inserimento nella società. Tutto questo deve trovare spazio all'interno di un ambiente scolastico sereno, rispettoso delle regole e motivante all'impegno. Sapere, saper fare e saper essere: sono tre dimensioni che la scuola deve tenere costantemente unite, per formare giovani, come dice Morin, con una testa ben fatta e non solo ben piena, capace di un sapere critico e sempre predisposta ad acquisire nuovi saperi, a sviluppare nuove abilità e competenze, a coniugare sapere e responsabilità.

Il Progetto svolge un importante compito:

- sul piano relazionale, in quanto offre ai ragazzi un'opportunità di incontro in un ambiente positivo ed accogliente;
- sul piano degli apprendimenti, perché garantisce percorsi mirati di recupero e potenziamento;
- sul piano della crescita personale, in quanto propone attività formative di vario genere ed è una concreta risposta contro la dispersione scolastica.
- individualizzazione/personalizzazione – tramite gli interventi di recupero messi a disposizione ogni giorno dalle 14 alle 16; • ampliamento dell'offerta formativa – tramite laboratori pomeridiani; • metodologia – in quanto palestra di sperimentazione di nuovi linguaggi e approcci educativi e nuovi ambienti di apprendimento.

Il Progetto permette di ampliare in maniera sensibile il raggio di intervento educativo ed ha aperto le porte della scuola all'intera comunità. L'idea forte alla base della sperimentazione effettuata e del presente progetto è quella di continuare a coltivare con gli educatori e gli insegnanti un terreno comune che possa lasciare ad ognuno la propria specificità, ma che allo stesso tempo permetta il potenziamento dei risultati e la massima flessibilità e personalizzazione degli interventi educativi

L'obiettivo fondamentale è lo sviluppo delle competenze di tutti gli alunni negli apprendimenti, nella comunicazione e nelle relazioni, nonché nella socializzazione, attraverso la collaborazione e il coordinamento delle varie componenti in questione, grazie alla presenza di una coprogettazione pedagogica e di una programmazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi e riabilitativi. In questo senso vogliamo proporre spazi adeguati e strumenti di intervento idonei affinché il tempo scuola pomeridiano non sia un semplice prolungamento del curriculum mattutino, ma la reale ed efficace attivazione di nuove energie, di stimolanti integrazioni tra saperi e competenze, tra docenti ed educatori dell'extra-scuola, tra ragazzi con stili cognitivi diversi che, finalmente, avvertono la scuola come casa propria, come luogo in cui ognuno può costruire il proprio modo di essere e di relazionarsi, nella responsabilità, con il sapere, con gli altri e con la società. Prima ed importante scommessa è quella di costruire una Scuola di Comunità, con il concorso e la reciproca positiva "contaminazione" e



compenetrazione di saperi che provengono da luoghi diversi tra loro: il volontariato organizzato, la cooperazione sociale, l'istituzione scolastica, la pubblica amministrazione, la famiglia, con il riconoscimento di quest'ultima come il perno attorno al quale ruota l'attenzione e la cura verso i bambini.

Quello che facciamo deve essere a favore degli apprendimenti, per estendere il successo formativo, per non lasciare indietro nessuno. Il progetto si basa sul concetto di insegnamento personalizzato alla luce dei bisogni e dello stile cognitivo; porta dentro la scuola una serie di attività che sono trasversali alle discipline e che permettono di mettere in gioco competenze rese più mature dalla compenetrazione con i saperi interdisciplinari, lavorando sui valori fondamentali della cooperazione, della pace, del bene comune, della giustizia sociale, dell'impegno responsabile, della scelta critica e consapevole. Da ciò deriva l'attenzione ai bisogni educativi di tutti gli studenti, con l'attivazione di corsi di recupero appena emergono difficoltà; corsi di potenziamento per gli alunni più motivati; uso di didattiche speciali per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento; metodologie avanzate per ogni caso di disabilità o di alfabetizzazione linguistica. Attenzione ai bisogni significa anche ricerca di un costante rapporto di collaborazione con le famiglie e con il territorio, mettendo in campo tutte le risorse e sfruttando tutte le occasioni per arricchire la formazione dei nostri studenti e favorirne la crescita e un soddisfacente inserimento nella società.

Il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie al progetto è una condizione imprescindibile, soprattutto in quei casi in cui i minori necessitano di un progetto educativo individualizzato che preveda un percorso di fuoriuscita da condizioni di disagio e marginalità. I genitori sono coinvolti sia a livello di gruppo, sia a livello individuale. Nel primo caso si tratta dei tre incontri periodici collegiali (ad inizio, metà e fine anno scolastico) alla presenza degli educatori, dei referenti dell'Istituto e dell'Amministrazione comunale, dove verranno affrontati gli aspetti generali del progetto; a questi si aggiungono almeno due riunioni di gruppo per discutere e approfondire aspetti legati alla genitorialità. Nel secondo caso si tratta di colloqui individuali periodici (almeno due volte, e comunque ogniqualvolta se ne ravvisi la necessità) per l'elaborazione, la condivisione e l'aggiornamento dei progetti educativi dei minori.

- Recupero scolastico alunni con disagio
- Tutoraggio alunni segnalati dai Consigli di classe per il rafforzamento delle competenze di Italiano, Matematica e Lingue straniere
- Supporto alla didattica in classi/sezioni di scuola primaria e dell'infanzia con problematiche comportamentali
- Interventi per alunni di scuola secondaria con serie problematiche socio-educative
- Progettazione e realizzazione di percorsi di consulenza e formazione per insegnanti e di consulenza ed orientamento per genitori e familiari (in particolare sui DSA):
- Organizzazione e coordinamento laboratori di peer education
- Laboratori per lo sviluppo di competenze comunicative ed espressive
- Laboratori rivolti ad alunni in situazione di disagio
- Progettazione, strutturazione e monitoraggio del modulo "servizio civile scolastico" effettuato dagli stessi studenti dell'istituto
- Attività di arricchimento culturale rivolte a tutto il territorio

#### INCLUSIONE A SCUOLA / BES

Il nostro Istituto attua i principi chiave dell'inclusione:

- Accettare la diversità come caratteristica essenziale della condizione umana;
- Assicurare la partecipazione attiva dell'alunno nell'ambito pedagogico e sociale;
- Sviluppare pratiche di collaborazione perché l'inclusione è un processo continuo che richiede il supporto di tutti gli interessati;
- Immaginare una scuola diversa che impara da se stessa e promuove il cambiamento e lo sviluppo

Lavorare per una scuola inclusiva comporta una presa di responsabilità e un pensiero pedagogico attivo che si deve riflettere nell'azione didattica. L'inclusione deve garantire i diritti di ognuno a non essere escluso, ad accedere al sapere e a partecipare secondo le proprie possibilità e le proprie caratteristiche. L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Quest'area dello svantaggio scolastico, che comprende problematiche diverse, viene

indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

L'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili ha lo scopo di fornire uno spazio formativo mediante progetti educativi individualizzati, un sostegno opportuno ed una programmazione degli interventi calibrata sui ritmi di apprendimento individuali.

I disturbi specifici di apprendimento (DSA) sono difficoltà selettive in alcune competenze in alunni che generalmente hanno capacità cognitive adeguate e che non presentano deficit sensoriali e neurologici o disturbi psicologici primari, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

### Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 13

La scuola, in collaborazione con le famiglie, educa le nuove generazioni all'acquisizione di conoscenze sicure e di metodi di apprendimento utili alla prosecuzione degli studi superiori, allo sviluppo della personalità e al raggiungimento di competenze, valorizzando le attitudini individuali. L'Istituto Comprensivo si pone nella logica della scuola-servizio, aperto e disponibile al rapporto costruttivo con le varie componenti socio-culturali ed al confronto con le proposte relative ai bisogni educativi del territorio.

#### PIANO DI INCLUSIONE DIDATTICA

Nell'ottica di una didattica inclusiva e in conformità con le direttive ministeriali, il nostro Istituto ha elaborato il Piano Annuale per l'Inclusione, un documento che esplicita gli obiettivi, le azioni e le strategie adottati per garantire il successo formativo di tutti gli alunni, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

#### PREMESSA

Il concetto di inclusività pone la scuola in un processo di cambiamento/evoluzione, sostituendo la didattica integrativa con una di tipo inclusiva. Per spiegare al meglio questo concetto è utile pensare al termine opposto alla parola "inclusione" che è "esclusione", intesa come "non partecipazione". Si pone quindi la questione del rendere partecipi tutti gli alunni, attraverso l'assegnazione di un ruolo ben preciso a ciascun componente della classe con la finalità di rendere tutti complessivamente autonomi nei processi di apprendimento. La partecipazione diventa quindi un indicatore dell'inclusione. In quest'ottica, i team dei docenti si fanno carico dei bisogni particolari di tutti gli studenti, prestando attenzione a quelli che presentano "bisogni speciali". La necessità di messa in campo di interventi didattici inclusivi trova un riscontro normativo nell'unità direttiva "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", che completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione delle disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità scolastica all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Tale area comprende: - svantaggio sociale e culturale - disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici - difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nello sviluppo di ciascuna singola storia educativa e personale, le difficoltà connesse ai DSA ed a tutta l'area dei BES, si riflettono prioritariamente sull'apprendimento e sullo sviluppo delle competenze ma, quando non sono adeguatamente riconosciute, considerate e trattate in ambito scolastico, causano anche ricadute sugli aspetti emotivi, di costruzione dell'identità, della stima di sé, delle relazioni con i pari di età. È necessario quindi che ciascun team di docenti provveda all'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali dando luogo al PDP condiviso da tutte le componenti dell'Istituto e dalla famiglia.

Il nostro Istituto ha deciso di intraprendere il percorso dell'inclusione e di garantire il successo scolastico di tutti gli alunni.

#### OBIETTIVI

- Definire le pratiche condivise fra tutto il personale all'interno dell'Istituto
- Agevolare l'ingresso e i passaggi nei diversi ordini di scuola, supportando e sostenendo l'alunno nella fase di adattamento al nuovo ambiente
- Favorire un clima di accoglienza, sviluppando in particolare le abilità sociali e comunicative dell'alunno
- Concorrere allo sviluppo emotivo e affettivo
- Promuovere iniziative di collaborazione tra Scuola, ASL, Comuni ed Enti territoriali.

## STRATEGIE PER L'INCLUSIONE

### Organizzazione scolastica

- Tempi e spazi
- Orari degli alunni e degli insegnanti
- Ruolo dei collaboratori scolastici
- Formazione delle classi e continuità
- Servizi e altre attività offerte dalla scuola e dal territorio

### Articolazione degli spazi

- Struttura dell'edificio scolastico
- Accessibilità interna ed esterna

### Sensibilizzazione generale

- Promozione di una cultura dell'integrazione e dell'inclusione
- Valorizzazione delle peculiarità di ciascuno
- Realizzazione di un processo formativo ricco ed articolato

### Formazione e aggiornamento

- Corsi con esperti interni/esterni e online

Didattica Metodologie per una didattica inclusiva e personalizzata: • cooperative learning • tutoring • problem solving

## Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 16

### *VISION D'ISTITUTO*

La meta verso cui si desidera che il nostro Istituto evolva nel futuro e che ci si impegna a perseguire è dunque quella di:

- Una scuola dell'integrazione che valorizza le differenze, crea legami autentici tra le persone, favorisce l'incontro tra culture diverse e le differenti realtà sociali del territorio.
- Una scuola che elabora iniziative a favore degli alunni in situazione di disagio personale e sociale, in particolare, per realizzare relazioni di aiuto in termini di accoglienza e/o di sostegno ai loro "progetti di vita".
- Una scuola che realizza moduli didattici finalizzati all'integrazione tra linguaggi diversi, per ricondurre ad unitarietà il sapere.
- Una scuola dove gli alunni apprendono attraverso un processo di costruzione attiva e non per ricezione passiva di informazioni.
- Una scuola della interazione dove vengono favoriti i rapporti socio-affettivi tra gli alunni della stessa classe e della stessa scuola, tra gli alunni e gli operatori scolastici. Una scuola partecipata che sa instaurare rapporti costruttivi di collaborazione con le famiglie, con enti e associazioni operanti sul territorio, per migliorare la vita scolastica ed innescare processi innovativi.
- Una scuola responsabilizzante, dove si potenzia la capacità di operare delle scelte, di progettare, di assumere responsabilità e impegno, di realizzare e di rendicontare rispetto a ciò che offre, accogliendo serenamente ogni critica costruttiva.
- Una scuola dialogante e cooperante con altre agenzie educative per costruire un sistema formativo allargato. • Una scuola accogliente, allegra, colorata, luminosa, spaziosa in grado di

rendere piacevole e gratificante l'acquisizione dei saperi, di favorire ricche relazioni sociali e di consentire attività ludiche guidate e giochi liberi; una scuola, quindi, come luogo di vita per docenti e alunni.

#### Gruppo lavoro inclusione (GLI)

Il nostro Istituto ha istituito il GLI che si riunisce periodicamente per coordinare i lavori delle diverse aree di intervento che si occupano di integrazione. Il gruppo si compone di docenti coinvolti a vario titolo nella gestione dell'inserimento di bambini e alunni con difficoltà di diverso genere e di una rappresentanza di genitori.

#### AREA BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), si basa su una visione globale della persona, ponendo attenzione al diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e studenti in situazione di difficoltà. La direttiva del 27 Dicembre 2012, ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali. Il nostro Istituto ha pertanto redatto un Piano Didattico Personalizzato (PDP), consultabile sul nostro sito, che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare le strategie d'intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. Rientrano nella più ampia definizione di BES:

- Disabilità
- Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)
- Studenti non italofoni
- Adozioni e scuola
- Altri bisogni educativi

Il nostro Istituto ha attivato una serie di progetti e percorsi mirati al recupero e al potenziamento degli alunni in difficoltà.

Disabilità Integrazione rivolta agli alunni diversamente abili. Il nostro I.C. si propone di affrontare le problematiche dell'integrazione degli alunni diversamente abili nel contesto scolastico attraverso la collaborazione e compartecipazione attiva delle seguenti figure di competenza: il dirigente scolastico, insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari, operatori socio-assistenziali, personale A.T.A., U.S.L. Il progetto è rivolto non solo alla crescita scolastica dell'alunno con difficoltà ma anche allo sviluppo e valorizzazione delle capacità attitudinali e della crescita personale, inserito in un contesto interrelazionale ad ampio raggio. Uno dei punti di forza dell'istituto è l'attenzione vigile e costante alle proposte educative presenti sul territorio cittadino

#### Finalità.

- Favorire un clima di fiducia e di collaborazione all'interno del contesto scolastico che faciliti la richiesta di aiuto e la soddisfazione della stessa.
- Fare in modo che l'esperienza scolastica si possa sviluppare secondo un percorso unitario in armonia con i ritmi di maturazione e di apprendimento propri del soggetto.

Disturbi specifici d'apprendimento (D.S.A.) Il nostro Istituto si propone di sostenere gli alunni che presentano un disturbo evolutivo o un bisogno educativo speciale facendo in modo che possano realizzare a pieno le proprie potenzialità, superando le difficoltà specifiche che via via incontrano nel loro percorso scolastico. Obiettivo principale è l'inclusione di ogni alunno, valorizzando i loro punti di forza e fornendo loro tutti i supporti necessari nel superamento delle proprie fragilità.

#### Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 18

L'azione dell'istituzione scolastica è espressione dell'autonomia della comunità professionale e territoriale, valorizza il contributo di tutte le componenti della comunità scolastica, è orientata all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze.

... una scuola accogliente che valorizza la diversità, che ascolta, osserva e che costruisce una comunità operante e cooperante in cui ogni alunno, partecipando attivamente alla vita scolastica, si senta

valorizzato e considerato artefice del processo formativo che in essa viene attuato.

... una scuola come luogo di inclusione e di promozione dell'interculturalità in cui si rafforzi l'idea che tutte le culture e tutti i saperi concorrono alla maturazione di un'esperienza comune, assunta consapevolmente come la propria cultura sviluppando una nuova mentalità in grado di favorire il passaggio da un atteggiamento monoculturale a ad uno interculturale.

... una scuola critica in grado di attivare processi di analisi e autoanalisi al fine di orientare le azioni nell'ottica del miglioramento continuo.

Azioni di coordinamento e supporto per alunni con B.E.S., alunni con D.S.A. ed altri disturbi aspecifici dell'apprendimento

#### I Bisogni Educativi Speciali relativi ai Disturbi Specifici di Apprendimento

Il nostro Istituto Scolastico si è uniformato alle indicazioni contenute nella Legge 8 ottobre 2010, n. 170 che riconosce ufficialmente i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) e indica come primo importante compito delle scuole quello di mettere in atto "interventi tempestivi per l'individuazione di casi sospetti". Nel nostro Istituto, già nella Scuola dell'Infanzia, viene effettuato un percorso di osservazione e valutazione con prove specifiche (IPDA) per evidenziare probabili difficoltà. Inoltre, alla fine del primo anno della Scuola Primaria è previsto uno *screening* per la letto-scrittura. Il percorso continua nella classe seconda, seguendo un iter di collaborazione tra scuola e servizi sanitari: vengono effettuate le Prove M.T. di lettura e comprensione, rapidità e correttezza nella lettura e coloro che hanno mostrato difficoltà sono segnalati e inviati, con il consenso dei genitori, presso l'U.O. di Neuropsichiatria Infantile della ASL, per una valutazione dell'apprendimento. Una volta ottenuta la diagnosi, come recita la legge, i ragazzi "hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari". Gli insegnanti, pertanto, hanno il dovere di fornire strumenti alternativi e ausili per l'apprendimento (computer con correttore automatico e sintesi vocale, tabelle mnemoniche, mappe concettuali, tavola pitagorica, calcolatrice, tempi più lunghi per l'esecuzione delle attività) e soprattutto "una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate" (Art.5 comma 2a), opportunamente precisate nel PDP (Piano Didattico Personalizzato).

La pubblicazione della C.M. n° 8 del 6 Marzo 2013 relativa ai Bisogni Educativi Speciali (BES) invita i docenti ad una profonda riflessione, perché accoglie orientamenti europei e completa il quadro italiano dell'inclusione scolastica, dopo la legge n°170/10 e le Linee Guida 12/07/2011. Con la Direttiva e con la Circolare, il Ministero fornisce indicazioni organizzative per tutti gli alunni che necessitano di speciali attenzioni nel loro percorso scolastico, ma, non avendo una certificazione di disabilità o di disturbi specifici di apprendimento (condizioni riconosciute e tutelate rispettivamente dalla legge 104/92 e dalla L.170/2010), fino ad oggi non erano solitamente destinatari di un piano didattico personalizzato, con obiettivi, strumenti e valutazioni pensati su misura per loro. Punto di partenza è la compilazione della "griglia di rilevazione BES" da parte dei Consigli di Classe e dei Team docenti che, laddove ne ravvisino la necessità, provvederanno a compilare il PDP, per favorire una progettualità che risponda in modo mirato alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali.

Saranno curati i seguenti aspetti:

- supporto alla didattica con materiale specifico per potenziamento;
- raccordo con le famiglie per fornire informazioni sulle varie tematiche di DSA
- contatti con i servizi socio-sanitari e strutture private presenti sul territorio
- continuità tra le scuole per organizzare il passaggio, delle informazioni sugli allievi con DSA che provengono dal nostro Istituto o da altri
- supporto ai colleghi nella stesura del PDP
- organizzazione di corsi di formazione e informazione per docenti, genitori e ragazzi
- collaborazione con l'AID (Associazione Italiana Dislessia)
- partecipazione al GLI d'Istituto
- strutturazione di laboratori di apprendimento potenziato (LAP), con il supporto informatico.

Alunni con disabilità psicofisica e sensoriale. L'Istituto Comprensivo riserva da decenni un'attenzione particolare ed esperta agli alunni con disabilità, in quanto ospita un Progetto Integrato per l'inclusione degli alunni con gravi disabilità relazionali e di comunicazione. L'attuazione del diritto allo studio sancito dall'art. 34 della Costituzione, e la promozione della piena formazione della personalità di ciascun alunno in ottemperanza all'art. 3, richiedono il lavoro congiunto di tutti coloro che operano della

scuola. A maggior ragione, questo lavoro congiunto è fortemente necessario in presenza di alunni con disabilità, la cui inclusione deve essere considerata un costante impegno collegiale e reticolare tra scuola, famiglia, ASL, Ente Locale e il volontariato sociale. Lo scopo di questa collaborazione è quello di elaborare progetti educativi e didattici flessibili, individualizzati e strutturati per favorire il successo scolastico e la crescita degli alunni all'interno del loro progetto globale di vita. Nella realizzazione del processo inclusivo di ogni alunno con disabilità, la nostra Scuola si impegna quindi ad individuare gli elementi essenziali di un curriculum formativo che possa garantire al bambino/fanciullo: - il pieno conseguimento dello sviluppo psico-affettivo in rapporto alle potenzialità di ciascuno il massimo delle autonomie individuali e sociali conseguibili e la conoscenza della realtà in cui vive; - le conoscenze disciplinari raggiungibili e le correlate abilità e competenze.

Nel Gruppo Operativo tutti i soggetti coinvolti concordano e verificano il Piano di Inclusione Scolastica e il Profilo Dinamico Funzionale, quindi approfondiscono le problematiche dell'alunno, verificano il processo di integrazione e di inclusione, l'andamento didattico e disciplinare, individuano le strategie più adeguate e curano l'orientamento. In caso di necessità la scuola contatta gli altri componenti del Gruppo Operativo anche al di fuori del calendario concordato. La realizzazione del Piano di Inclusione Scolastica è curata da tutte le figure professionali che concorrono all'integrazione: l'insegnante di sostegno contribuisce alla stesura del P.I.S., partecipa alla programmazione didattico - educativa della classe ed è corresponsabile della conduzione delle attività ; i docenti di classe collaborano e concorrono all'attuazione del percorso formativo del bambino/ fanciullo, creando le migliori condizioni per un ambiente educativo adeguato ai bisogni dell'alunno con disabilità e per favorire relazioni significative con i compagni di classe; gli educatori e l'eventuale personale volontario collaborano con i docenti in base alle proprie specifiche competenze; i collaboratori scolastici forniscono assistenza, supporto e aiuto, tutte le volte in cui questo è necessario, nell'ambito delle mansioni loro assegnate.

Per ciascun alunno il lavoro a livello individuale è previsto nel P.I.S.; le attività di integrazione e di inclusione, invece, coinvolgono tutta la scuola, la classe ed i gruppi in cui sono inseriti tali alunni, che traggono beneficio della vicinanza con la diversità psicofisica e sensoriale, sviluppando competenze sociali e civiche. Per conseguire l'obiettivo dell'inclusione e per svolgere attività educative e didattiche efficaci e rispettose delle caratteristiche di ogni singolo alunno, la scuola attua modelli organizzativi e didattici flessibili, in relazione al contesto, al tipo di attività e agli obiettivi educativi e di apprendimento programmati periodicamente, caratterizzato dalle seguenti opzioni: modalità di lavoro all'interno della classe, anche in gruppi di apprendimento cooperativo; attività in altri spazi o laboratori, per gruppi di alunni; lavoro didattico in spazi diversi dalla classe al fine di: • dare stimoli più adeguati favorire l'uso di più linguaggi utilizzare le tecnologie a supporto della didattica • potenziare le abilità cognitive prevenire e/o ridurre i comportamenti problematici. Utilizzo graduale e progressivo di metodologie e tecniche per: facilitare la didattica rendendola adeguata alle esigenze individuali accrescere l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento permettere la relazione della classe e della scuola con il mondo esterno. avvio di progetti, oppure partecipazione a tutti quelli che, a livello di plesso, di classe o di piccolo gruppo, coinvolgono gli alunni con disabilità ed i loro compagni per: sviluppare le capacità di relazionarsi con gli altri favorire l'autonomia personale promuovere la creatività.

Per meglio attuare l'individualizzazione dei percorsi didattico-educativi, da diversi anni il nostro Istituto comprensivo propone numerose attività laboratoriali poiché le ritiene una modalità privilegiata per favorire l'inclusione e l'apprendimento. In considerazione di ciò aderisce ai laboratori proposti dall'Azienda ASL e dall'Ente locale, e progetta percorsi laboratoriali di Istituto mirati, rispondenti ai bisogni di ciascun alunno e dei gruppi aperti. L'Istituto mette in atto nei momenti delicati della crescita scolastica dell'alunno le seguenti azioni cardine: Accoglienza: il dirigente scolastico, i suoi collaboratori e la Funzione Strumentale ricevono separatamente i genitori al di là dei momenti di scuola aperta, e attivano la comunicazione con la scuola di provenienza (se presente), il Neuropsichiatra di riferimento e i responsabili dei Servizi Socio-Assistenziali. Inoltre, ancora prima dell'inizio di ogni anno e nei primi giorni del nuovo anno scolastico, nelle classi prime di ogni ordine di scuola vengono predisposte ed organizzate alcune giornate di accoglienza, durante le quali si svolgono attività di socializzazione per i bambini e ragazzi in entrata, che saranno appositamente progettate per favorire il processo di inclusione degli alunni con disabilità. Se necessario, vengono attivati prima dell'inizio della scuola percorsi di formazione specifica per il personale coinvolto (collaboratori scolastici, docenti, educatori socio-assistenziali, famiglia).

Orientamento verso la secondaria di II grado: per gli alunni certificati, oltre al progetto di orientamento offerto a tutte le classi terze, viene attivato anche uno specifico raccordo tra Scuola, ASL, Ente Locale, Ufficio Scolastico Territoriale e Gruppo di Lavoro Provinciale, allo scopo di sostenere la scelta dei genitori con proposte ponderate di orientamento inserite nel progetto globale di vita dell'alunno, che



porti le sue potenzialità al massimo grado possibile di realizzazione e di crescita nella sfera relazionale, della comunicazione, della socializzazione e dell'apprendimento.

### Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 19

Educare tutti gli alunni nella loro dimensione fisica, culturale, morale e spirituale al riconoscimento del valore trascendente della persona umana, depositaria di un diritto inviolabile, che è fondamento della giustizia e della pace.

Il riferimento all'articolo n. 2 della *Costituzione Italiana* ed al preambolo della *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* ci orienta nel percorso formativo del cittadino italiano ed Europeo del futuro, ma soprattutto rimanda alla speranza che il nostro cuore sappia individuare ed *educare* nei nostri studenti e in noi ciò che è costitutivo dell'UOMO.

#### OBIETTIVI FORMATIVI

Gli obiettivi formativi per le attività del nostro Istituto sono:

1. Successo formativo:
  - Sviluppare tutte le azioni possibili (sul piano disciplinare, motivazionale, relazionale) per garantire il successo formativo, attraverso il raggiungimento degli obiettivi fondamentali da parte del maggior numero degli studenti;
  - Realizzare azioni di recupero per alunni con difficoltà nelle competenze disciplinari e nel metodo di studio;
  - Attivare percorsi per il successo formativo di alunni portatori di handicap;
  - Realizzare attività di potenziamento per incentivare e sostenere l'eccellenza;
  - Garantire l'acquisizione delle competenze necessarie per il proseguimento degli studi;
  - Sostenere l'integrazione degli alunni in situazioni di disagio per consentire loro di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo, sia come concretizzazione di un diritto soggettivo, che come segno di civiltà per la comunità di appartenenza;
  - Contribuire al miglioramento dei processi di inclusione degli alunni stranieri e delle loro famiglie, anche attraverso un'offerta formativa che sostenga la conoscenza delle diverse culture, la gestione del conflitto, il dialogo interculturale.
2. Promozione e sviluppo dei principi e dei valori della cittadinanza:
  - Promuovere in ogni momento del percorso scolastico il rispetto verso se stessi, gli altri e l'ambiente;
  - Promuovere percorsi di cittadinanza attiva e democratica;
  - Promuovere la partecipazione degli studenti a progetti europei, scambi culturali, gemellaggi;
  - Promuovere azioni di prevenzione e contrasto al conflitto tra generi e alle diverse forme di violenza e prevaricazione sulle donne all'interno di una filosofia di educazione alla salute e alla convivenza e al rispetto tra i generi.
3. Accoglienza ed integrazione:
  - Favorire l'accoglienza degli alunni, il loro inserimento e la loro integrazione;
  - Realizzare azioni specifiche per consentire l'accoglienza e sostenere l'apprendimento dei DSA e dei BES;
  - Realizzare azioni specifiche volte all'integrazione di alunni diversamente abili;

#### PIANO ANNUALE DI INCLUSIONE

Educare tutti gli alunni e ogni loro dimensione al riconoscimento del valore della persona umana, depositaria di un diritto inviolabile che è fondamento della giustizia e della pace.

Il percorso normativo della scuola italiana ci porta dalla scuola dell'integrazione a quella dell'inclusione. Nel primo modello si cercava di ricomporre i bisogni educativi di alunni con certificazione e di alunni con diversa cultura e provenienza etnica, con i bisogni educativi "normali". Nella scuola dell'inclusione ogni bisogno educativo speciale riconosciuto dalla scuola anche se non certificato, trova la sua adeguata risposta non nella logica di una didattica dell'emergenza, ma in una pianificazione strutturata di tutte le

risorse possibili e di tutte le interazioni umane disponibili. Volendo considerare in profondità questa nuova impostazione, di fatto è l'intera comunità ad essere veramente educante in modo formale e informale, quando tutta la scuola è tesa a rendere sempre più positivo il processo di apprendimento e di socializzazione, quando valorizza le differenze, quando crea legami autentici tra le persone e favorisce l'incontro tra le diverse realtà sociali del territorio (genitori, ASL, Ente Comunale, associazioni e cooperative).

La didattica nei diversi ordini di scuola del nostro comprensivo, dovrà tendere ad essere, una didattica a denominatore comune, per tutti gli alunni, perciò gli interventi "speciali" dovranno essere sempre più contestualizzati nel gruppo classe.

La commissione BES per favorire una progettazione dei consigli di circolo e di classe che non sia un semplice assemblaggio di PEI e PDP, cercherà di promuovere una riflessione in comune con la commissione curricoli, al fine di proporre ai consigli di classe unità d'apprendimento strutturate in modo inclusivo, per lo stesso scopo cercheremo anche di favorire l'uso di specifiche "Applicazioni" in quelle classi dove è stato introdotto l'uso del tablet.

### Estratti anonimizzati dal PTOF d'istituto SCUOLA 20

#### FINALITÀ EDUCATIVE

La scuola è, assieme alla famiglia, la prima agenzia educativa con cui il cittadino di domani viene a confrontarsi nella propria crescita.

La scuola come comunità educativa è il crocevia di esperienze, diversità, peculiarità, che, nello stare insieme e nel fare insieme, anche tramite percorsi individualizzati, trova il proprio più alto significato: mettere ciascuno in condizione di sviluppare il proprio potenziale umano.

Per poter raggiungere questo traguardo, lo snodo di passaggio su cui la comunità educativa fonda le proprie scelte ed azioni è la creazione di valore.

Creare valore significa entrare in relazione al nuovo o rapportarsi al noto in modo differente, scoprire lati e aspetti – di sé e degli altri – fino ad ora non considerati. Creare valore significa anche apprezzare le qualità dei nostri interlocutori, e al contempo saper fare tesoro degli aspetti apparentemente negativi, i quali costituiscono un tutt'uno della personalità e dell'ambiente; saper fare tesoro di questi aspetti permette di costruire un percorso insieme, che possa condurre la persona ad una maggiore consapevolezza: di sé, delle persone e dell'ambiente in cui la persona vive. Tutto questo rientra nell'ottica educativa che l'Unione europea ha da tempo individuato e delineato come *Lifelong learning*.

*La scuola come "agenzia educativa" ha il ruolo principale di supportare tutti gli attori del processo di creazione di valore.*

**DIDATTICA INCLUSIVA (PIANO ANNUALE INCLUSIVITÀ)** Il Piano per l'Inclusione è rivolto agli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Secondo l'ICF il Bisogno Educativo Speciale (BES) rappresenta qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento in ambito educativo e/o di apprendimento, indipendentemente dall'eziologia, che necessita di educazione speciale individualizzata.

Ogni alunno può manifestare Bisogni Educativi Speciali, per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, familiari, sociali, ambientali rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Qualsiasi alunno può incontrare nella sua vita una situazione che gli crea Bisogni Educativi Speciali; dunque è una condizione che ci riguarda tutti e a cui siamo tenuti, deontologicamente e politicamente, a rispondere in modo adeguato e individualizzato.

Nell'area dei Bisogni Educativi Speciali sono inseriti gli alunni con svantaggio scolastico compresi in tre grandi sotto-categorie:

- Handicap (L.104/92).



- Disturbi evolutivi specifici; DSA, Deficit di linguaggio, Deficit della comunicazione motoria, Deficit delle abilità non verbali, Deficit dell'attenzione e iperattività.
- Funzionamento cognitivo al limite.
- Svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Dall'analisi documentale, seguendo i criteri della Tabella 147, possiamo notare che tutte le 9 scuole utilizzano linguaggi e descrivono contenuti afferenti sia al concetto di integrazione sia al concetto di inclusione. Tutti i PTOF sono sostanzialmente organizzati seguendo lo stesso schema, una parte introduttiva all'interno della quale si definiscono i valori e la *mission* della scuola, una parte dedicata alla descrizione del contesto nel quale è collocata la scuola, una parte organizzativa che spesso comprende un organigramma, una parte dedicata al curriculum e alla valutazione e certificazione delle competenze, una parte dedicata all'autovalutazione e ai processi di miglioramento e una parte, spesso la più corposa, dedicata ai progetti della scuola.

In tutti i PTOF possiamo trovare rimandi specifici all'integrazione/inclusione degli alunni con BES, scelta forse non del tutto libera dovendo la scuola garantire l'applicazione delle normative vigenti. Questi specifici rimandi possono essere trovati principalmente in due parti dei PTOF, quella organizzativa e quella dei progetti. Nella parte organizzativa si esplicitano i processi adottati per garantire i dettami normativi, vengono date indicazioni di massima su quali strategie utilizzare per favorire l'integrazione/inclusione degli alunni con BES, ciascuna in relazione all'appartenenza ad una specifica categoria di alunno e sono inseriti i rimandi a documenti e protocolli specifici per il trattamento di ciascuna categoria di BES. Nella parte progettuale compaiono varie iniziative di cui una che coinvolge l'intero istituto e la comunità locale, una particolarmente rivolta a garantire la frequenza scolastica ad alunni con gravi disturbi relazionali e comunicativi e altre, pensate in modo particolare per alunni con BES, che possono coinvolgere a vari livelli i compagni di classe e che sono incentrate su attività variegata come l'orto, la musica, il teatro etc.

Tutte le scuole privilegiano per questi alunni attività svolte in classe, ma tutti prevedono anche la possibilità di effettuare attività di tipo individualizzato in spazi maggiormente strutturati per questa tipologia di intervento. L'esplicito riferimento all'adattamento del contesto scolastico alle esigenze degli alunni è rintracciabile solo

nella scuola che attua percorsi per garantire la frequenza scolastica ad alunni con gravi disturbi relazionali e comunicativi.

Tutte le scuole hanno previsto, a seguito di processi di autovalutazione, azioni di miglioramento dell'integrazione/inclusione scolastica.

Per concludere preme sottolineare che solo la Scuola 05 introduce una sezione dedicata allo sfondo pedagogico, facendo esplicito riferimento ai principi che caratterizzano il concetto di inclusione secondo una visione vicina all'approccio dei *Disability Studies* di cui se ne riporta uno stralcio: "Le finalità della nostra Scuola sono definite a partire dalla persona con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. Il soggetto che apprende è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici e spirituali. La definizione e la realizzazione delle strategie educativo-didattiche da parte degli insegnanti avranno sempre come riferimento principale la singolarità di ogni persona, la sua articolata identità, le sue capacità e le sue fragilità nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimolano in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara attraverso la relazione con gli altri".

Fatte queste premesse, in Tabella 148 possiamo ritrovare l'analisi documentale generale effettuata attraverso i criteri esplicitati precedentemente (Tabella 147).

Aspetti	Integrazione	Inclusione
Focus	Tutti i PTOF contengono definizione di processi e progetti esplicitamente rivolti ad alunni che rientrano in una delle categorie di BES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le parti introduttive e di definizione dei valori e dei principi che ispirano l'azione della scuola sono generalmente rivolte a tutti gli alunni e al contesto</li> <li>L'acquisizione di consapevolezza di quanto il contesto sia determinante per l'inclusione sembra essere presente in tutti i PTOF</li> <li>Solo 2 scuole considerano il contesto potenzialmente disabilitante</li> </ul>
Modello teorico di riferimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>La maggior parte delle scuole adotta un modello teorico di riferimento di tipo medico-individuale</li> <li>Alcune si rifanno al modello bio-psico-sociale dell'ICF</li> </ul>	Una scuola si riferisce a principi vicini all'approccio dei <i>Disability Studies</i>
Azioni e interventi	Tutte le scuole prevedono interventi individualizzati e personalizzati di tipo compensativo, dispensativo e speciale	Solo alcune scuole hanno previsto l'attivazione di processi trasformativi delle pratiche didattiche
Contesto di riferimento	Ambiente scolastico che manterrà le sue caratteristiche indipendenti dai soggetti che lo abitano	Ambiente scolastico visto però nella sua relazione con la società esterna al sistema scuola

Disabilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalmente viene considerata una condizione dell'individuo</li> <li>• Alcune la considerano anche all'interno dell'interazione tra l'ambiente e la persona con <i>deficit</i></li> </ul>	Solo 2 scuole prendono in considerazione che può essere anche il risultato delle azioni escludenti messe in atto dal funzionamento stesso del sistema scuola
Differenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalmente viene considerata attraverso la sua definizione patologica o di classificazione di abilità rispetto alla norma</li> <li>• Alcune scuole la considerano all'interno del paradigma della 'speciale normalità'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcune scuole la citano come elemento comune a tutti gli individui</li> <li>• Solo una scuola la definisce come una normale condizione umana</li> </ul>
Processi decisionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le scuole si riferiscono a scambi tra professionisti e familiari</li> <li>• Alcune scuole si riferiscono alla comunità locale</li> <li>• Alcune scuole prevedono il coinvolgimento anche del personale collaboratore scolastico</li> </ul>	Solo una scuola fa esplicito riferimento al coinvolgimento diretto degli alunni con disabilità
Approcci all'insegnamento e all'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le scuole fanno riferimento alla presenza di figure specializzate e alla progettazione e documentazione individualizzata</li> <li>• Generalmente i percorsi di formazione promossi sono rivolti al solo personale docente con particolare riferimento agli insegnanti di sostegno o referenti</li> <li>• Le tematiche oggetto di formazione riguardano le procedure previste dalla normativa e specifiche tipologie di BES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcune scuole esplicitano la necessità che tutte le figure che operano nella scuola debbano fornire il loro contributo all'inclusione attraverso le loro competenze professionali</li> <li>• Alcune scuole promuovono percorsi di formazione per tutto il personale, per le famiglie e per il territorio ma nessuna su tematiche legate al concetto di inclusione</li> <li>• Alcune scuole promuovono formazione sulle metodologie didattiche inclusive</li> </ul>

Tabella 148 – Analisi documentale generale

#### 5.4.5 Risultati dei dati emersi dallo studio condotto in Toscana

Prima di definire i risultati ottenuti dallo studio condotto in Toscana è necessario ricordare che l'approccio *Mixed Methods* non ci ha consentito di trarre delle conclusioni durante le singole fasi del nostro lavoro, ci siamo infatti soffermati sull'analisi dei dati ottenuti senza poter compiere un'interpretazione che, per poter essere condotta, necessita ancora di un'ultima analisi dei dati.

Una volta conosciute le scuole che hanno terminato il percorso di ricerca, ovvero la restituzione del 'Questionario generale' e l'indicazione di quali documenti considerare per la loro analisi, è stato necessario confrontare con il livello medio di inclusività generale il livello medio di inclusività di ciascuna scuola del campione finale, nell'intento di individuare se tra queste ce ne fossero alcune che si discostavano significativamente dalla media generale.

Come fatto precedentemente, è stata predisposta una tabella riassuntiva per ciascuna sezione dell'*Index* in cui sarà riportato il livello medio di inclusività generale per ciascun indicatore con la relativa deviazione *standard* e il livello medio di inclusività ottenuto da ciascuna scuola del campione finale.

### Dimensione A. Creare culture inclusive

- Sezione A.1. Creare comunità, Tabella 149
- Sezione A.2. Affermare valori inclusivi, Tabella 150

### Dimensione B. Creare politiche inclusive

- Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti, Tabella 151
- Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità, Tabella 152

### Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

- Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti, Tabella 153
- Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento, Tabella 154

Dimensione A. Creare culture inclusive Sezione A.1. Creare comunità		Livello medio di inclusività generale		Scuole								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	02	05	09	12	13	16	18	19	20
1	Ciascuno è benvenuto	3,51	,703	3,43	3,64	3,53	3,49	3,51	3,38	3,56	3,62	3,55
2	Il personale coopera	3,22	,720	3,05	3,49	3,36	3,22	3,23	3,16	3,33	3,21	3,05
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3,01	,813	3,11	3,31	3,20	3,03	2,90	3,07	3,10	3,13	3,03
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	,711	3,15	3,44	3,35	3,21	3,08	3,28	3,17	3,26	3,15
5	Il personale e le famiglie collaborano	2,97	,758	2,91	3,29	3,13	2,94	2,92	3,05	2,96	3,05	3,03
6	Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente	2,78	1,085	2,53	3,19	3,10	2,87	2,58	2,67	2,85	2,72	2,86
7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica	3,12	,871	3,10	3,51	3,26	3,05	3,15	3,07	3,02	3,13	3,07
8	La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone ovunque nel mondo	3,15	,900	3,09	3,44	3,33	3,01	3,09	3,09	3,16	3,23	3,12
9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	2,81	1,036	2,80	3,20	2,98	2,66	2,62	2,74	2,77	2,85	2,82
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	2,86	,939	2,57	3,24	2,92	2,94	2,77	2,63	2,76	3,31	2,77

11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni	3,05	,920	2,87	3,37	3,24	3,04	3,00	2,91	3,10	3,18	3,00
----	---	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Tabella 149 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.1. Creare comunità

Dimensione A. Creare culture inclusive Sezione A.2. Affermare valori inclusivi		Livello medio di inclusività generale		Scuole								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	02	05	09	12	13	16	18	19	20
1	La scuola sviluppa valori inclusivi	3,27	,860	3,07	3,64	3,29	3,17	3,11	3,29	3,41	3,49	3,34
2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	3,51	,711	3,48	3,78	3,56	3,57	3,41	3,63	3,48	3,72	3,68
3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	3,33	,819	3,22	3,64	3,46	3,31	3,24	3,51	3,31	3,44	3,33
4	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	3,35	,830	3,16	3,71	3,44	3,35	3,10	3,46	3,41	3,46	3,45
5	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno	2,96	,953	2,97	3,10	3,12	3,01	2,78	2,99	3,00	3,10	2,96
6	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	3,15	,993	2,76	3,31	3,41	3,23	3,11	3,11	2,93	3,56	3,21
7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	3,15	1,163	2,90	3,42	3,26	3,01	3,42	3,03	2,99	3,21	3,27
8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	3,40	,866	3,36	3,58	3,59	3,43	3,40	3,51	3,41	3,49	3,48
9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	3,28	,879	3,25	3,54	3,47	3,27	3,24	3,33	3,18	3,33	3,37
10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	3,24	,899	3,08	3,54	3,44	3,22	3,23	3,22	3,04	3,44	3,33

Tabella 150 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.2. Affermare valori inclusivi

Dimensione B. Creare politiche inclusive Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti		Livello medio di inclusività generale		Scuole								
---	--	---------------------------------------	--	--------	--	--	--	--	--	--	--	--

Indicatori		Generale	Deviazione standard	02	05	09	12	13	16	18	19	20
1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	2,99	1,002	2,72	3,31	3,27	3,03	2,85	2,79	2,88	3,00	3,10
2	La scuola ha un approccio inclusivo alla <i>leadership</i>	2,47	1,301	2,18	2,86	2,52	2,45	2,22	2,42	2,51	2,51	2,66
3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti	2,69	1,263	2,20	3,02	3,12	2,65	2,46	2,54	2,71	2,87	2,86
4	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate	2,75	1,114	2,36	3,20	3,02	2,62	2,58	2,49	2,73	2,69	2,66
5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	2,96	1,217	2,29	3,29	3,29	2,78	2,65	2,75	3,13	3,31	3,21
6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	3,46	,826	3,26	3,68	3,61	3,53	3,32	3,38	3,32	3,46	3,60
7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	3,45	,843	3,28	3,64	3,60	3,44	3,31	3,50	3,46	3,41	3,52
8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	3,20	,981	3,05	3,42	3,31	3,25	3,21	3,33	3,09	3,03	3,15
9	Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti	2,85	1,029	3,00	3,19	3,11	2,69	2,76	3,00	2,76	2,92	2,92
10	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	3,10	,886	3,22	3,17	3,28	3,14	3,15	3,39	3,00	3,41	3,38
11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	2,98	,915	3,17	3,15	3,14	3,10	3,01	3,25	2,91	3,33	3,21
12	La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo dell'acqua	2,07	1,431	1,71	2,44	2,40	1,68	1,91	2,01	1,80	2,41	2,47
13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	2,70	1,241	2,37	2,71	3,14	2,36	2,85	2,86	2,61	2,97	3,04

Tabella 151 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti

Dimensione B. Creare politiche inclusive Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità	Livello medio di inclusività generale	Scuole
---	---------------------------------------	--------

Indicatori		Generale	Deviazione standard	02	05	09	12	13	16	18	19	20
1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate	2,89	1,129	2,52	3,20	3,20	2,87	2,71	2,79	3,00	3,15	2,96
2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni	2,91	1,137	2,34	3,34	3,17	2,82	2,72	2,76	2,92	3,03	2,96
3	Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola	2,70	1,309	2,66	2,42	2,69	2,65	2,25	2,76	2,83	2,97	2,93
4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali	2,66	1,433	2,31	2,97	2,98	2,55	2,48	2,63	2,60	2,64	2,75
5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	2,99	1,220	2,49	3,27	3,25	2,75	2,67	2,86	3,12	3,33	3,11
6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	2,96	1,150	2,85	3,14	3,06	2,84	2,80	2,93	2,90	3,13	2,99
7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile	2,97	1,190	3,08	3,27	2,96	2,95	2,72	2,99	2,99	2,90	3,11
8	Gli ostacoli rispetto all'accesso alla frequenza della scuola vengono ridotti	3,03	1,112	2,92	3,15	3,17	2,90	2,94	2,86	2,98	3,23	2,95
9	Il bullismo viene contrastato	3,27	1,058	3,39	3,37	3,28	3,06	2,99	3,32	3,40	3,44	3,45

Tabella 152 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive Sezione C.1. Costruire curricula per tutti		Livello medio di inclusività generale		Scuole								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	02	05	09	12	13	16	18	19	20
1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo	2,48	1,181	2,05	3,03	2,58	2,55	2,23	2,34	2,56	2,38	2,48
2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua	2,70	1,141	2,31	3,29	2,68	2,61	2,37	3,00	2,84	2,46	2,78
3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del	2,33	1,183	1,94	2,81	2,61	2,22	2,07	2,43	2,26	2,51	2,38

	corpo												
4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale	2,22	1,245	2,03	3,02	2,39	2,22	1,97	2,36	2,22	2,18	2,29	
5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	2,29	1,242	1,94	2,85	2,49	2,38	2,06	2,30	2,56	2,46	2,48	
6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	2,91	1,054	2,93	3,27	2,99	2,75	2,91	2,96	2,85	3,10	3,12	
7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	2,79	1,191	2,82	3,24	2,76	2,78	2,65	2,96	3,09	3,00	2,99	
8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	2,96	1,099	2,85	3,20	2,93	3,03	2,91	3,17	3,04	3,23	3,07	
9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche	2,61	1,245	2,59	3,24	2,49	2,57	2,51	2,72	2,85	2,92	2,81	
10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	2,80	1,136	2,92	3,12	2,77	2,74	2,79	2,95	3,01	3,00	3,22	
11	Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	2,93	1,055	3,06	3,32	3,02	2,87	2,89	2,96	2,78	3,26	3,26	
12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi	2,47	1,174	2,46	2,68	2,49	2,55	2,49	2,67	2,44	2,49	2,55	
13	Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia	2,49	1,195	2,44	3,02	2,52	2,55	2,40	2,57	2,53	2,56	2,70	

Tabella 153 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento		Livello medio di inclusività generale		Scuole								
Indicatori		Generale	Deviazione standard	02	05	09	12	13	16	18	19	20
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25	,954	2,98	3,36	3,37	3,08	3,21	3,24	3,42	3,41	3,41
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26	,920	3,13	3,37	3,31	3,22	3,26	3,21	3,29	3,49	3,36



3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27	,983	3,20	3,46	3,32	3,16	3,26	3,38	3,23	3,49	3,33
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23	,953	3,21	3,54	3,30	3,30	3,23	3,28	3,24	3,41	3,37
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3,02	,977	2,84	3,37	2,97	2,94	3,03	2,99	3,16	2,95	3,03
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2,94	1,132	2,85	3,22	3,09	2,99	2,84	2,97	3,06	2,97	3,01
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3,00	1,066	2,91	3,27	3,05	3,09	2,94	3,01	3,04	3,05	3,14
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38	,880	3,49	3,58	3,32	3,45	3,41	3,42	3,36	3,38	3,48
9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare	3,23	,954	3,07	3,41	3,22	3,21	3,21	3,17	3,21	3,38	3,03
10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento	3,07	1,072	2,72	3,25	3,13	2,97	3,07	3,08	3,21	3,10	3,00
11	Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	3,07	1,183	2,78	3,42	3,23	2,92	2,96	3,21	3,11	3,38	3,16
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	2,75	1,254	2,84	3,05	2,78	2,81	2,73	3,01	2,90	2,92	2,97
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	3,07	1,139	3,03	3,27	3,24	3,09	2,94	3,25	2,95	3,23	3,15
14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	2,90	1,065	2,89	3,29	3,13	2,99	2,64	2,99	2,87	2,95	3,16

Tabella 154 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento

Dalla lettura delle tabelle possiamo notare che nessuna scuola del campione si discosta significativamente dal livello medio di inclusività generale. I risultati del processo di autovalutazione delle 9 scuole le collocano quindi all'interno della media del processo di autovalutazione dell'intero campione di scuole della Toscana, composto da 22 istituzioni scolastiche.

Cercando quindi di individuare gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono una scuola inclusiva dobbiamo ripercorrere i risultati ottenuti per una loro triangolazione<sup>1108</sup>.

I risultati dei *focus group* hanno evidenziato che:

- il gruppo a cui il dirigente scolastico fa riferimento è il GLI;
- le azioni messe in atto sono generalmente ascrivibili alla normativa italiana;
- i processi e la documentazione per l'inclusione rispettano la normativa italiana;
- l'uso del termine 'inclusione' non ha modificato le pratiche scolastiche;
- l'introduzione dei BES è vista come rischio di 'bessizzazione' della scuola, giustificato solo per:
  - garantire e tutelare i diritti degli alunni attraverso il rispetto della normativa;
  - garantire e tutelare i docenti dall'aumento al ricorso di azioni vertenziali da parte delle famiglie nei momenti della valutazione;
  - far emergere prassi già consolidate all'interno delle scuole;
- per compiere un'autovalutazione del livello di inclusività della scuola è stato ritenuto necessario il coinvolgimento di tutto il personale che opera all'interno della scuola stessa e dei genitori, con particolare riferimento a quelli che conoscono, almeno in parte, l'organizzazione scolastica.

I risultati dell'analisi generale del 'Questionario 1. *Index for inclusion*' evidenziano che:

- all'interno delle 22 scuole, il 53,6% degli insegnanti in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno non opera su posti di sostegno ma è docente curricolare, percentuale che corrisponde a 126 unità di personale a fronte di 79 posti sull'organico di sostegno occupati da insegnanti privi dello specifico titolo.
- Il personale Assistente Amministrativo ha espresso un livello medio di inclusività significativamente inferiore a quello medio generale:

---

<sup>1108</sup> Cfr. R. Trinechero, *Manuale di ricerca educativa*, cit.

- nella 'Dimensione A. Creare culture inclusive', 'Sezione A.1. Creare comunità', negli indicatori: 'Gli alunni si aiutano l'un l'altro' e 'Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente';
- nella 'Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive', 'Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento', negli indicatori: 'Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni', 'Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni', 'Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica', 'Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento', 'Gli alunni apprendono in modo cooperativo', 'Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone', 'La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni', 'La disciplina è basata sul rispetto reciproco', 'Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno', 'Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni';
- non sono state evidenziate altre differenze significative tra le altre tipologie di persone coinvolte;
- non sono state evidenziate altre differenze significative neppure tra docenti di sostegno e curricolari, oppure con e senza titolo di sostegno;
- le 9 scuole del campione finale si sono collocate all'interno del livello medio di inclusività generale;
- le scuole potrebbero progettare azioni di miglioramento in relazione ai livelli medi di inclusività generale degli indicatori che non raggiungono i 3 punti, corrispondenti al primo valore positivo di 'abbastanza'. Nello specifico, per la Dimensione A. – Sezione A.1., 4 indicatori su 11; per la Dimensione A. – Sezione A.2., 1 indicatore su 10; Dimensione B. – Sezione B.1., 9 indicatori su 13; Dimensione B. – Sezione B.2., 7 indicatori su 9; Dimensione C. – Sezione C.1., tutti i 13 indicatori; Dimensione C. – Sezione C.2. 3 indicatori su 14.

I risultati del Questionario generale evidenziano che:

- le scuole hanno diversi spazi per le attività laboratoriali e generalmente

spazi per le attività individualizzate e di sostegno;

- le 9 scuole campione hanno in media il 36% di alunni individuati come appartenenti ad una delle categorie dei BES;
- tra le Funzioni Strumentali sono stati individuati insegnanti con funzioni gestionali e organizzative in relazione ai BES, ma sempre affiancate da ulteriori funzioni strumentali o referenti in relazione agli alunni con disabilità, agli alunni con DSA e agli alunni stranieri;
- la struttura organizzativa prevede il coinvolgimento di molti insegnanti per:
  - svolgere compiti gestionali e organizzativi nei singoli plessi;
  - specifici progetti;
  - le attività delle varie commissioni;
  - le attività dei diversi gruppi che operano per l'inclusione degli alunni con disabilità, DSA, stranieri e BES;
- in alcuni casi gli insegnanti esperti sulle tematiche dell'inclusione fungono da referente, informano e formano il personale interno;
- il documento ritenuto maggiormente significativo per una scuola inclusiva è il PTOF, al cui interno sono presenti il PAI e altri documenti, protocolli e vademecum prodotti;
- vengono promosse molteplici iniziative di formazione su tematiche generali e su specifiche patologie, in alcuni casi anche destinate al personale Collaboratore Scolastico e ai genitori, ma non sono stati individuati specifici percorsi sull'inclusione.

Dall'analisi documentale risulta che:

- tutte le scuole si riferiscono al concetto di integrazione, specialmente in relazione all'attuazione della normativa vigente;
- tutte le scuole fanno ricorso alla classificazione proposta dalla normativa sui BES;
- tutte le scuole riferiscono alcuni processi e alcuni interventi specificatamente agli alunni che rientrano nella classificazione BES;
- una scuola ha attivato un progetto che riguarda l'intera istituzione e una un progetto teso a garantire la frequenza di alunni a rischio di esclusione;
- nessuna scuola prevede l'attivazione di percorsi separati escludenti;

- alcune scuole prevedono interventi individualizzati che possono afferire al fenomeno di micro-esclusione;
- tutte le scuole utilizzano linguaggi riconducibili sia al concetto di integrazione sia al concetto di inclusione;
- generalmente ci si riferisce ad un approccio medico-individuale;
- alcune scuole adottano un approccio bio-psico-sociale;
- solo una scuola richiama principi che caratterizzano il concetto di inclusione secondo una visione vicina all'approccio dei *Disability Studies*.

Nell'interpretazione dei risultati ottenuti dobbiamo tenere anche in considerazione che non sono state effettuate azioni specifiche di approfondimento, di formazione e di riflessione sul concetto di inclusione così come viene inteso dall'approccio dei *Disability Studies* né era conosciuto dalle 9 scuole del campione finale l'*Index for Inclusion*. Questa riflessione è legata al fatto che, nonostante le contraddizioni evidenziate, nessuna scuola del campione finale si è collocata al di sotto del livello medio di inclusione generale.

Gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative delle 9 scuole campione precedentemente analizzate sono maggiormente riferite al concetto di integrazione ma poste all'interno di un processo di sviluppo inclusivo della scuola. La direzione verso cui dirigere tale sviluppo non sembra essere consapevolmente e intenzionalmente diretta verso il concetto di inclusione a cui ci rivolgiamo ma resta inserita all'interno di un processo di miglioramento continuo, realtà che richiama quanto sostenuto da T. Booth e M. Ainscow che vedono l'inclusione come un processo<sup>1109</sup>.

## 5.5 Studio condotto in Catalogna

Come abbiamo visto precedentemente, lo studio catalano ha seguito le stesse fasi, modalità e procedure di quello toscano e che non saranno nuovamente esplicitate lasciando spazio solo ai necessari adattamenti al diverso contesto.

---

<sup>1109</sup> Cfr. T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.

La permanenza in Catalogna per il dottorato in cotutela presso la città di Vic (Figura 33), sede dell'*Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya*, UVic-UCC<sup>1110</sup> è iniziata il primo settembre 2017 e ha avuto durata annuale, fino al 3 settembre 2018.



Figura 33 – Localizzazione geografica di Vic nel territorio spagnolo

L'UVic-UCC, fondata il 21 maggio 1997, ha relazioni internazionali molto radicate che coinvolgono moltissimi paesi e università, tra le quali l'Università degli Studi di Firenze (Figura 34).

Nell'anno accademico 2017/2018, anno della permanenza presso l'UVic-UCC gli studenti complessivi sono stati 16418 in vari corsi di laurea, master e percorsi di formazione continua, dei quali 190 impegnati nel programma di dottorato (Figura 33). Il programma di dottorato ha previsto la partecipazione a specifici seminari e la possibilità di frequentare corsi singoli già attivati all'interno dell'università tra cui sono stati scelti corsi di statistica e metodologia della ricerca, lingua spagnola e catalana che si sono articolati in due semestri. Oltre a ciò è stata svolta attività di ricerca all'interno del *Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat* (GRAD), Gruppo di Ricerca sopra l'Attenzione alla Diversità, che si è costituito l'anno 2001 come gruppo di ricerca

---

<sup>1110</sup> <https://www.uvic.cat/>, cons. 08/10/2018.

multidisciplinaria per l'inclusione scolastica e sociale, riconosciuto dalla Generalità della Catalogna<sup>1111</sup>.



Figura 34 L'UVic-UCC nel mondo<sup>1112</sup>

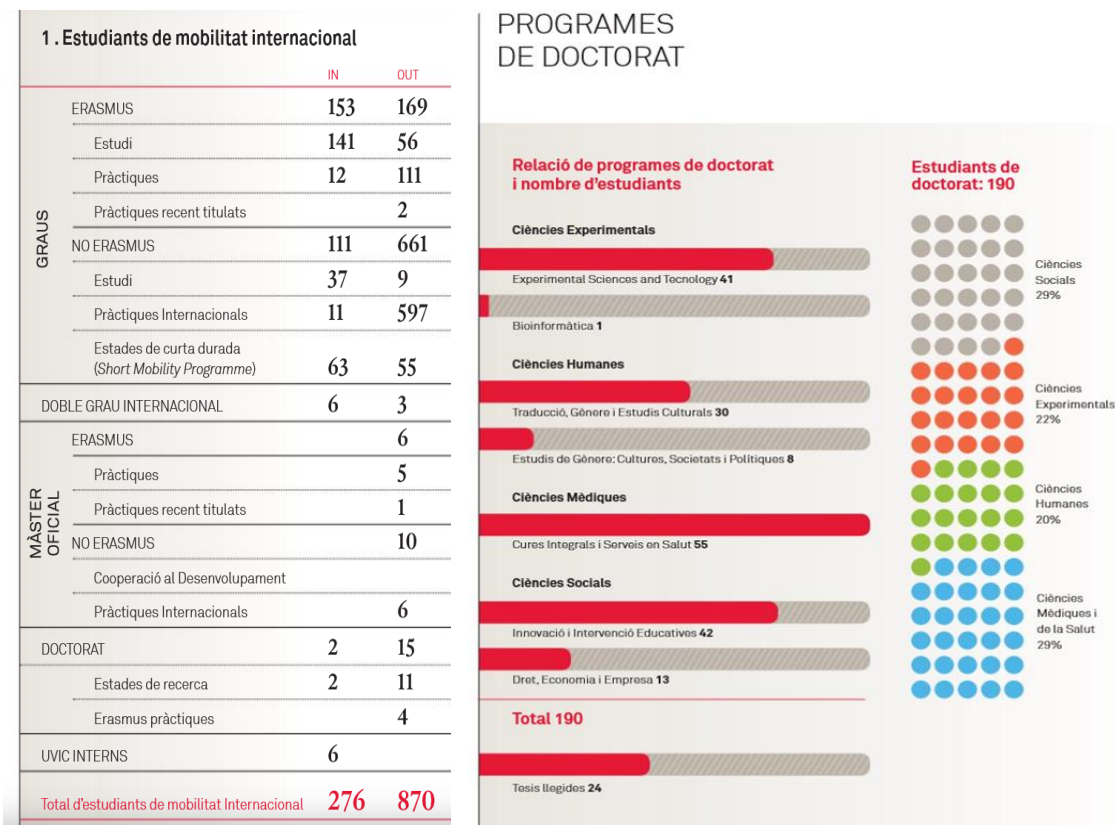


Figura 35 – Distribuzione studenti presso UVic-UCC<sup>1113</sup>

<sup>1111</sup> Ivi.

<sup>1112</sup> Ivi.

Prima di poter procedere con le fasi previste per lo studio catalano è stato necessario approfondire le normative scolastiche e quelle per l'inclusione e acquisire un livello di conoscenza della lingua catalana che consentisse la conduzione diretta dei *focus group* all'interno delle scuole.

Prima di poter prendere contatto con le scuole è stato inoltre necessario adattare e tradurre in catalano gli strumenti già definiti durante lo studio toscano e individuare i criteri di ammissibilità delle scuole all'interno del campione.

I criteri sono stati:

- espressione di volontà di partecipazione al progetto;
- essere una scuola inclusiva, cioè che accolga anche alunni con disabilità grave per i quali sarebbe prevista la frequenza scolastica in scuole speciali.

L'intera fase preparatoria dello studio ha visto un indispensabile contributo del gruppo GRAD che ha favorito le acquisizioni di conoscenze, l'adattamento e traduzione del materiale, le relazioni e l'individuazione del campione non probabilistico a campionamento a scelta ragionata, a seguito del quale sono state individuate 7 scuole delle 4 province catalane, una delle quali non ha successivamente partecipato ad alcuna azione del progetto e una ha effettuato solo il *focus group*.

Uno degli elementi che è stato introdotto dal gruppo GRAD è relativo all'apprendimento cooperativo sul quale viene condotto uno specifico programma *Programa Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar (CA/AC)*, cooperare per apprendere/apprendere a cooperare<sup>1114</sup> che molte scuole stanno seguendo, alcune anche facenti parte del campione catalano.

Prima di procedere con l'analisi dei risultati dello studio catalano è necessario sottolineare che i dati saranno analizzati così come effettuato per lo studio toscano, senza però poter approfondire alcuni aspetti che si ritengono secondari ai fini della ricerca. Questo perché è stato possibile completare la raccolta dei dati e della documentazione solo nel mese di settembre del 2018, dopo il rientro in Italia.

---

<sup>1113</sup> Ivi.

<sup>1114</sup> <http://cife-ei-caac.com/>, cons. 0810/2018.



### 5.5.1 I Focus Group

Nello studio catalano sono stati effettuati 6 *focus group* con le stesse modalità di quello toscano, è stato però previsto di iniziare i *focus* con una presentazione puntuale del progetto, fornendo anche alcune informazioni sul sistema scolastico e di inclusione italiano, al fine di far comprendere ai partecipanti il significato di alcune richieste effettuate durante i *focus* e anche contenute nel ‘Questionario generale’.

Si fornisce in Tabella 155 l’articolazione di tutte le domande che sono state tenute in considerazione come guida di discussione, ma mai poste sottoforma di intervista.

A quines persones has convidat a la reunió? Si voleu podem fer una roda de presentació
Quines són les funcions de gestió/organització que desenvolpeu cadascú?
En base a quins criteris has escollit els participants de la reunió
<b>Dades relacionades amb la gestió dels processos d’inclusió</b>
Quan arriba un infant s’escolaritzen tots o hi ha alguns casos que no?
Amb els que escolaritzeu vosaltres quin procediment seguieu? I quan ja estan al centre, quins procediments seguieu per la inclusió/ com us organitzeu?
Aquests procediments els teniu recollits en algun document de centre? Si no existeix, forma part de la cultura organitzativa del centre? I si canvia l’equip directiu?
Quin és el procés que es va seguir per a la redacció dels documents de gestió de la inclusió?
Si existeix, és part de la documentació institucional o documentació interna del centre escolar? (Em podríeu donar una còpia d’aquesta documentació? que serà anonimitzada durant el processament de dades)
S’han promogut accions de formació en temes d’inclusió?
Les accions de formació sobre temàtiques d’inclusió a quin personal de l’escola estaven dirigides?
Descriure sumàriament els temes tractats per a cada curs amb la indicació del personal implicat. Podríeu dir quins temes s’han tractat en aquests cursos de formació i quin personal hi assistia?

Tabella 155 – Traccia per i focus group dello studio catalano

I *focus* sono stati condotti presso ciascuna sede scolastica che, a differenza delle nostre istituzioni scolastiche, è formata generalmente da un unico edificio all’interno del

quale si trovano una scuola dell'infanzia e una scuola primaria che arriva fino alla sesta classe.

I partecipanti, invitati dal dirigente scolastico, erano tutti informati della motivazione dell'incontro che generalmente si è svolto durante la pausa pranzo che va dalle 12.30 alle 15 o comunque in orario scolastico, grazie ad una maggiore flessibilità organizzativa della scuola catalana rispetto a quella italiana. Ai 6 *focus* erano presenti:

- Scuola C1 – la commissione che si occupa del progetto di apprendimento cooperativo, formata dall'*équipe* direttiva composta dal dirigente, dal capo degli studi e dal coordinatore pedagogico e da 4 insegnanti, 1 di scuola dell'infanzia e 3 di scuola primaria;
- Scuola C2 – in questo caso l'*équipe* direttiva non era presente ma aveva delegato la partecipazione al *focus* alla psicopedagoga che segue la scuola come membro dell'*Equips d'Assessorament Psico-pedagogic* (EAP)<sup>1115</sup>, con la presenza di 2 insegnanti e una '*vetliadora*', figura equiparabile al nostro educatore con mansioni di assistenza all'autonomia e alla comunicazione;
- Scuola C3 – era presente l'intera *équipe* direttiva, le 3 insegnanti di supporto, una '*vetliadora*' e 9 insegnanti, ciascuna coordinatrice di due classi parallele, dalla scuola dell'infanzia alla sesta classe primaria;
- Scuola C4 – era presente la sola *équipe* direttiva;
- Scuola C5 – era presente l' *équipe* direttiva, le insegnanti di supporto e alcune insegnanti;
- Scuola C6 – era presente la sola *équipe* direttiva.

Come possiamo notare i criteri adottati non sono stati omogenei come è invece tendenzialmente accaduto nella situazione italiana, questo perchè in Catalogna non esistono gruppi stabilizzati, funzionanti all'interno della scuola, che siano chiamati a svolgere compiti amministrativi e istituzionali per l'inclusione.

Dopo la presentazione del sistema scolastico e inclusivo italiano, i partecipanti ai

---

<sup>1115</sup> Ricordiamo essere l'*equipe* esterna alla scuola che valuta gli alunni e che redige una relazione atta a sostenere la frequenza scolastica in centri ordinari in percorsi ordinari o separati oppure in centri speciali.

*focus* hanno immediatamente fornito i primi dati senza la necessità di dover stimolare la discussione. Per la prosecuzione del *focus* invece, le domande stimolo sono in alcuni casi servite per riportare l'attenzione sull'oggetto del *focus* stesso. I *focus group* sono stati vissuti generalmente come momento di discussione e confronto con una realtà diversa da quella catalana e non sono mancate richieste di chiarimenti, riflessioni e idee di fusione dei due sistemi, fatta eccezione per un contesto scolastico, la Scuola C2, i cui partecipanti sono sembrati timorosi del giudizio del conduttore e dipendenti dagli interventi della psicopedagogista presente.

La conferma di questo è arrivata successivamente, durante la visita alla scuola, momento in cui è stato possibile tenere colloqui informali con gli insegnanti che hanno fornito numerose nuove e diverse informazioni che abbiamo deciso di riportare comunque tra i risultati dei *focus group*.

Dai *focus* è emerso che:

- le scuole sono frequentate da alunni che, seguendo la classificazione italiana, appartengono ad una qualche categoria dei BES. La classificazione catalana prevista nella normativa è simile a quella adottata dall'Italia ma tra i BES sono considerati anche i bambini con alto potenziale cognitivo e la presenza dell'insegnante di supporto è prevista anche per i DSA e per gli altri disturbi evolutivi e non solo per gli alunni con disabilità certificata (*dictamen*);
- in Catalogna viene utilizzato solo il termine inclusione e viene generalmente riferito alla capacità della scuola di rivolgere la propria azione a tutti gli alunni che la frequentano;
- tutte le scuole del campione accolgono le iscrizioni di bambini con disabilità grave;
- tutte le scuole seguono le indicazioni normative per gli atti amministrativi e gestionali;
- gli insegnanti non sentono di essere sufficientemente formati, soprattutto per le patologie più gravi e per i disturbi del comportamento;
- tutti ritengono che la didattica in classe faccia la differenza per rendere fattivo il concetto di inclusione e generalmente vedono l'apprendimento cooperativo come la metodologia maggiormente inclusiva;

- le scuole gestiscono la diversità non come un problema ma come dato di fatto.

Tutte le scuole del campione hanno promosso iniziative di formazione riconducibili alle tematiche dell'inclusione soprattutto perché, durante l'anno di svolgimento della ricerca, da parte della Generalità della Catalogna è stato emanato un nuovo decreto sull'inclusione scolastica, decreto che è stato presentato anche in questo lavoro.

Da sottolineare che una scuola ha espressamente dichiarato di non poter non accettare le iscrizioni degli alunni con disabilità grave ma che l'effettiva frequenza del centro ordinario è di competenza della famiglia e dell'EAP che decideranno, anche a percorso iniziato, se far completare la frequenza scolastica al bambino presso la scuola ordinaria o presso una scuola speciale.

Quattro delle scuole del campione hanno al proprio interno quelle che il nuovo decreto chiama *Suport Intensiu a l'Escola Inclusiva* (SIEI), misura intensiva prevista come possibile scolarizzazione degli alunni. Due di queste scuole hanno dichiarato di cercare di individuare tutte le possibilità perché gli alunni trascorrono il maggior tempo possibile nelle classi di appartenenza, riducendo al minimo o addirittura superando la permanenza nella SIEI. Nella terza scuola che ha al proprio interno una SIEI, la situazione è apparsa più nebulosa, infatti, da quello che è stato possibile constatare successivamente, quanto dichiarato non è sembrato rispecchiare affatto la realtà. Nelle SIEI delle prime due scuole non erano presenti cartelloni e lavori dei bambini né elenchi nominativi o orari; nella terza, seppur fosse stato dichiarato il contrario, erano presenti cartelloni con riportati nomi di bambini appartenenti a diverse classi e di diverse età, era presente un elenco alfabetico dei bambini della SIEI e un orario dell'uso della SIEI stessa. L'ultima scuola ha dichiarato di seguire la decisione assunta dall'EAP favorendo momenti di condivisione con i compagni attraverso attività specificatamente programmate.

Ci sembra significativo chiudere la presentazione dei risultati dei *focus* attraverso una pratica adottata da una dirigente la quale, piuttosto perplessa di fronte alla precisa ma ritenuta rigida classificazione adottata in Italia, ha dichiarato di non fornire mai anticipatamente le relazioni degli specialisti agli insegnanti delle classi iniziali o di bambini nuovi iscritti "perché se gli insegnanti sanno fare il loro mestiere, capiscono da

soli quali bisogni hanno i loro alunni e come devono fare per modificare la propria didattica in modo che tutti partecipino e apprendano”.

### 5.5.2 Questionario 1. *Index for Inclusion*

Dopo i *focus group* una scuola ha deciso di non partecipare al prosieguo del progetto essendo in fase di riorganizzazione e cambiamento dell' *équipe* direttiva. Sono quindi rimaste 5 scuole ancora distribuite nelle 4 province catalane. La Catalogna è infatti suddivisa in 4 province: Barcellona, Tarragona, Lleida e Girona e 41 comarche, aggregazioni territoriali intercomunali, tra le quali l'Osona, di cui Vic è capoluogo (Figura 36).



Figura 36 – Province e Comarche della Catalogna<sup>1116</sup>

Lo strumento adottato è stato lo stesso dello studio toscano, con l'integrazione di

<sup>1116</sup> [https://gerardmatricali.files.wordpress.com/2013/03/catalogne\\_carte.gif](https://gerardmatricali.files.wordpress.com/2013/03/catalogne_carte.gif), cons. 08/10/2018.

una parte destinata a rilevare i dati in relazione all'apprendimento cooperativo. Lo strumento è stato interamente tradotto in catalano, compresa la parte dell'*Index*, in quanto in questa lingua è stata tradotta soltanto la sua versione precedente. Di seguito si riportano in lingua catalana le parti aggiunte allo strumento utilizzato in toscana.

Es refereix a l'enfocament metodològic de la classe

- Aprenentatge cooperatiu
- Programa CA/AC
- metodologies més tradicionals
- Altra metodologia

Es va triar la metodologia per fer que el context educatiu sigui més inclusiu

- Sí
- No

La metodologia utilitzada té un efecte positiu en els processos inclusius

- Sí
- No

Indiqueu en quin camp es ressalten les positivitats detectades afavoreix (ordenat dels més importants 1 al menys important 7)

- El suport entre companys
- L'ensenyament compartit
- El canvi d'activitat
- Un altre tipus d'ensenyament comparat amb el tradicional
- La cohesió social
- L'inclusió de l'alumnat que es troben més barreres per a participació i e aprenentatge
- La equitat en l'aprenentatge
- L'Aprenentatge basat en competències

Il questionario è stato caricato su un Modulo Google per la compilazione *on-line* ed è stato rivolto alle stesse tipologie di persone dello studio toscano. Dopo aver effettuato la pulizia dei dati che ha visto la perdita di soli 2 questionari, i rispondenti sono risultati essere 80. Di fronte al numero che potrebbe sembrare limitato, dobbiamo però precisare che gli organici delle scuole catalane sono numericamente inferiori rispetto a quelli toscani in quanto ciascuna istituzione comprende 2 ordini di scuola anziché 3 ed è formata da un unico plesso.

Prima di procedere con l'analisi dei dati dell'*Index*, si ritiene interessante soffermarci sull'analisi della parte relativa all'apprendimento cooperativo. Le domande relative a questa tematica non erano state rese tutte obbligatorie, per cui i risultati ottenuti variano numericamente.

Il ruolo ricoperto dai rispondenti all'interno della scuola (Grafico 161) vede una partecipazione degli insegnanti curricolari pari al 52,50%, degli insegnanti specialisti di educazione speciale del 15,00% e delle famiglie complessivamente del 12,50%.

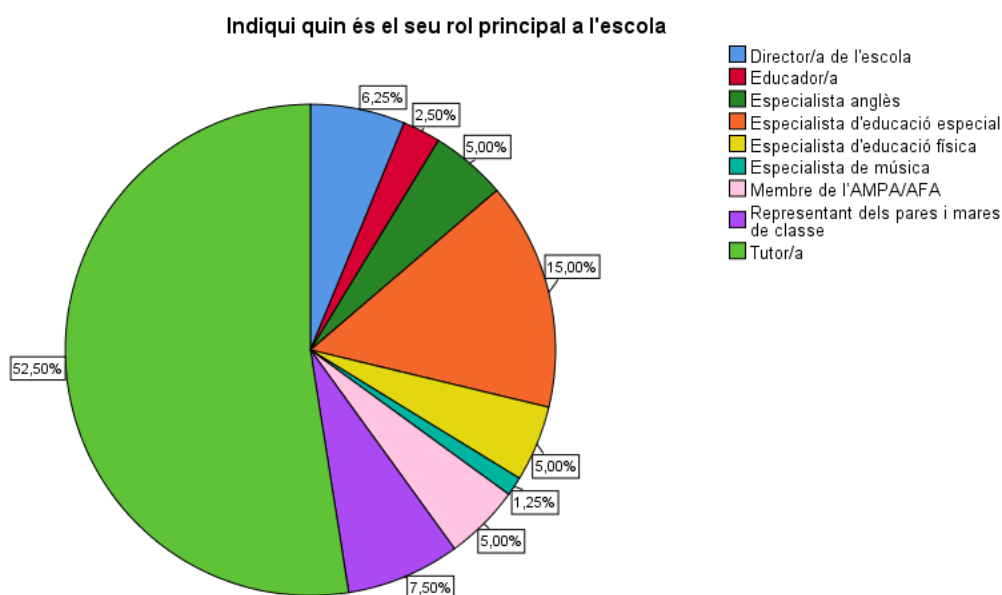


Grafico 161 – Ruolo all'interno della scuola

Non si è proceduto nell'analizzare il dato del possesso della specializzazione per le attività di educazione speciale in quanto in Catalogna non è possibile svolgere tale attività senza il necessario titolo che viene conseguito come indirizzo della laurea per accedere all'insegnamento come opzione possibile a quella di specialista per la lingua inglese, la musica o l'educazione fisica.

Il Grafico 162 mostra la principale metodologia utilizzata in aula dagli insegnanti, il 21,25% dei quali non risponde mentre la parte restante dichiara di curare:

- l'8,75% l'apprendimento individuale degli alunni;
- il 20% l'apprendimento cooperativo;

- il 22,50% il Programma CA/AC;
- il 27,50% un'altra metodologia.

Questo dato appare interessante in quanto complessivamente il 42,50% degli insegnanti adotta strategie cooperative sia dentro che fuori da uno specifico programma.

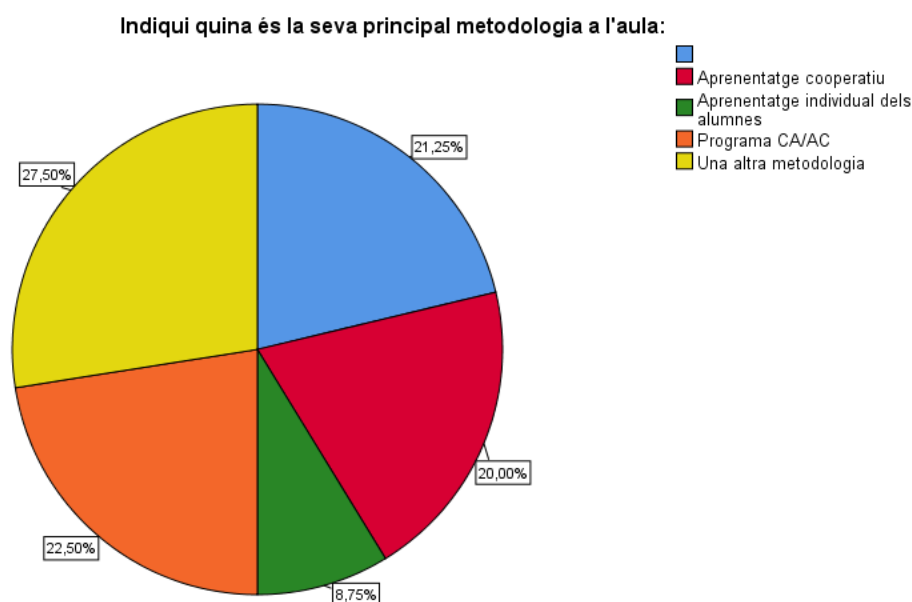


Grafico 162 – Principale metodologia in aula

La serie di domande successive è stata rivolta ai soli insegnanti che hanno dichiarato di adottare strategie cooperative. La prima ha indagato se la scelta metodologica fosse stata effettuata per favorire l'inclusione e ha risposto affermativamente il 72,50% dei rispondenti che, per il 70% ritiene che la scelta metodologica abbia effettivamente ricadute positive sull'inclusione. Gli insegnanti che adottano strategie cooperative hanno poi dovuto esprimere un giudizio attraverso una scala Likert da 1 a 7 (dove il grado massimo è rappresentato dal numero 1 e il grado minimo il numero 7) su quanto l'apprendimento cooperativo favorisca il supporto tra compagni (Tabella 156); l'insegnamento condiviso (Tabella 157); la globalizzazione delle attività (Tabella 158); un altro tipo di insegnamento rispetto a quello tradizionale (Tabella 159); la coesione sociale (Tabella 160); l'inclusione degli alunni che incontrano più barriere alla partecipazione e all'apprendimento (Tabella 161); l'equità nell'apprendimento e l'apprendimento basato sulle competenze (Tabella 162).



### Afavoreix el suport entre companys

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	1	18	22,5	32,1	32,1
	2	17	21,3	30,4	62,5
	3	9	11,3	16,1	78,6
	4	7	8,8	12,5	91,1
	5	2	2,5	3,6	94,6
	6	1	1,3	1,8	96,4
	7	2	2,5	3,6	100,0
	Totale	56	70,0	100,0	
Mancante	Sistema	24	30,0		
Totale		80	100,0		

Tabella 156 – L'apprendimento cooperativo favorisce il supporto tra compagni

### Afavoreix la docència compartida

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	1	13	16,3	23,2	23,2
	2	18	22,5	32,1	55,4
	3	11	13,8	19,6	75,0
	4	8	10,0	14,3	89,3
	5	2	2,5	3,6	92,9
	6	2	2,5	3,6	96,4
	7	2	2,5	3,6	100,0
	Totale	56	70,0	100,0	
Mancante	Sistema	24	30,0		
Totale		80	100,0		

Tabella 157 – L'apprendimento cooperativo favorisce la co-docenza

### Afavoreix la globalització de les activitats

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	1	11	13,8	19,6	19,6
	2	20	25,0	35,7	55,4
	3	10	12,5	17,9	73,2
	4	7	8,8	12,5	85,7
	5	7	8,8	12,5	98,2
	6	1	1,3	1,8	100,0
	Totale	56	70,0	100,0	
Mancante	Sistema	24	30,0		

Totale		80	100,0		
--------	--	----	-------	--	--

Tabella 158 – L'apprendimento cooperativo favorisce la globalità delle attività

### Afavoreix la cohesió social

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	1	19	23,8	33,9	33,9
	2	22	27,5	39,3	73,2
	3	5	6,3	8,9	82,1
	4	3	3,8	5,4	87,5
	5	3	3,8	5,4	92,9
	6	2	2,5	3,6	96,4
	7	2	2,5	3,6	100,0
	Totale	56	70,0	100,0	
Mancante	Sistema	24	30,0		
Totale		80	100,0		

Tabella 159 – L'apprendimento cooperativo favorisce la coesione sociale

### Afavoreix la inclusió de l'alumnat que troba més barreres per a la participació i l'aprenentatge

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	1	23	28,7	41,1	41,1
	2	16	20,0	28,6	69,6
	3	10	12,5	17,9	87,5
	4	2	2,5	3,6	91,1
	5	3	3,8	5,4	96,4
	6	1	1,3	1,8	98,2
	7	1	1,3	1,8	100,0
	Totale	56	70,0	100,0	
Mancante	Sistema	24	30,0		
Totale		80	100,0		

Tabella 160 – L'apprendimento cooperativo favorisce l'inclusione

### Afavoreix l'equitat en l'aprenentatge

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	1	18	22,5	32,1	32,1
	2	15	18,8	26,8	58,9
	3	13	16,3	23,2	82,1
	4	3	3,8	5,4	87,5

	5	6	7,5	10,7	98,2
	6	1	1,3	1,8	100,0
	Totale	56	70,0	100,0	
Mancante	Sistema	24	30,0		
Totale		80	100,0		

Tabella 161 – L'apprendimento cooperativo favorisce l'equità nell'apprendimento

### Afavoreix l'aprenentatge basat en competències

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	1	14	17,5	25,0	25,0
	2	20	25,0	35,7	60,7
	3	7	8,8	12,5	73,2
	4	9	11,3	16,1	89,3
	5	3	3,8	5,4	94,6
	6	2	2,5	3,6	98,2
	7	1	1,3	1,8	100,0
	Totale	56	70,0	100,0	
Mancante	Sistema	24	30,0		
Totale		80	100,0		

Tabella 162 – L'apprendimento cooperativo favorisce l'apprendimento per competenze

Come possiamo notare, il 41,1% dei rispondenti ritiene che l'apprendimento cooperativo favorisca l'inclusione degli alunni che incontrano più barriere alla partecipazione e all'apprendimento per il grado massimo esprimibile (Tabella 161).

Anche per il campione catalano si procede con il calcolo del livello medio di inclusività e i risultati dell'*Index* sono presentati globalmente, posti a fianco dei risultati ottenuti dal campione toscano per poter effettuare un'immediata comparazione.

#### Dimensione A. Creare culture inclusive

- Sezione A.1. Creare comunità, Tabella 163
- Sezione A.2. Affermare valori inclusivi, Tabella 164

#### Dimensione B. Creare politiche inclusive

- Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti, Tabella 165
- Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità, Tabella 166

#### Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

- Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti, Tabella 167

• Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento, Tabella 168

Dimensione A. Creare culture inclusive Sezione A.1. Creare comunità		Livello medio di inclusività generale Campione della Toscana		Livello medio di inclusività generale Campione della Catalogna
Indicatori		Generale	Deviazione standard	
1	Ciascuno è benvenuto	3,51	,703	3,66
2	Il personale coopera	3,22	,720	3,31
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3,01	,813	3,30
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	,711	3,34
5	Il personale e le famiglie collaborano	2,97	,758	2,90
6	Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente	2,78	1,085	2,88
7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica	3,12	,871	3,22
8	La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone ovunque nel mondo	3,15	,900	3,43
9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	2,81	1,036	3,18
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	2,86	,939	3,09
11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni	3,05	,920	3,13

Tabella 163 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.1. Creare comunità

Dimensione A. Creare culture inclusive Sezione A.2. Affermare valori inclusivi		Livello medio di inclusività generale Campione della Toscana		Livello medio di inclusività generale Campione della Catalogna
Indicatori		Generale	Deviazione standard	
1	La scuola sviluppa valori inclusivi	3,27	,860	3,22
2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	3,51	,711	3,54

3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	3,33	,819	3,19
4	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	3,35	,830	3,31
5	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno	2,96	,953	3,10
6	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	3,15	,993	3,19
7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	3,15	1,163	3,65
8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	3,40	,866	3,64
9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	3,28	,879	3,49
10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	3,24	,899	3,45

Tabella 164 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.2. Affermare valori inclusivi

Dimensione B. Creare politiche inclusive Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti		Livello medio di inclusività generale Campione della Toscana		Livello medio di inclusività generale Campione della Catalogna
Indicatori		Generale	Deviazione standard	
1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	2,99	1,002	3,06
2	La scuola ha un approccio inclusivo alla <i>leadership</i>	2,47	1,301	2,80
3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti	2,69	1,263	2,85
4	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate	2,75	1,114	2,79
5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	2,96	1,217	3,04
6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	3,46	,826	3,51
7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	3,45	,843	3,43
8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	3,20	,981	3,36
9	Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti	2,85	1,029	3,05
10	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	3,10	,886	3,05
11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	2,98	,915	2,95

12	La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo dell'acqua	2,07	1,431	2,32
13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	2,70	1,241	2,93

Tabella 165 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti

Dimensione B. Creare politiche inclusive Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità		Livello medio di inclusività generale Campione della Toscana		Livello medio di inclusività generale Campione della Catalogna
Indicatori		Generale	Deviazione standard	
1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate	2,89	1,129	2,97
2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni	2,91	1,137	2,91
3	Il sostegno all'apprendimento del catalano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola	2,70	1,309	3,09
4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali	2,66	1,433	3,15
5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	2,99	1,220	3,22
6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	2,96	1,150	3,10
7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile	2,97	1,190	3,29
8	Gli ostacoli rispetto all'accesso alla frequenza della scuola vengono ridotti	3,03	1,112	3,26
9	Il bullismo viene contrastato	3,27	1,058	3,71

Tabella 166 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive Sezione C.1. Costruire curricula per tutti		Livello medio di inclusività generale Campione della Toscana		Livello medio di inclusività generale Campione della Catalogna
Indicatori		Generale	Deviazione standard	

1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo	2,48	1,181	2,76
2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua	2,70	1,141	2,51
3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo	2,33	1,183	2,95
4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale	2,22	1,245	2,12
5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	2,29	1,242	2,21
6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	2,91	1,054	3,14
7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	2,79	1,191	3,07
8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	2,96	1,099	3,03
9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche	2,61	1,245	2,76
10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	2,80	1,136	3,14
11	Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	2,93	1,055	3,09
12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi	2,47	1,174	3,01
13	Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia	2,49	1,195	2,89

Tabella 167 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento		Livello medio di inclusività generale Campione della Toscana		Livello medio di inclusività generale Campione della Catalogna
Indicatori		Generale	Deviazione standard	
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25	,954	3,04
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26	,920	3,30
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27	,983	3,38
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23	,953	3,24
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3,02	,977	3,20
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2,94	1,132	3,14

7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3,00	1,066	3,09
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38	,880	3,37
9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare	3,23	,954	3,01
10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento	3,07	1,072	3,00
11	Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	3,07	1,183	3,21
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	2,75	1,254	2,73
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	3,07	1,139	2,94
14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	2,90	1,065	3,13

Tabella 168 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento

Dalla comparazione del livello medio di inclusività generale possiamo notare che nessun indicatore del campione catalano si discosta significativamente da quello toscano.

Di seguito sono riportati gli indicatori per ciascuna dimensione e sezione posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione *standard* (Tabelle 169, 170, 171, 172, 173, 174).

#### Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Costruire comunità

##### Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale

	N	Media	Deviazione std.
Tothom és benvingut	80	3,66	,502
L'escola promou la comprensió de les relacions entre persones, a tot el món	80	3,43	,591
El personal i els alumnes es respecten mútuament	80	3,34	,526
El personal coopera	80	3,31	,628
Els alumnes s'ajuden uns als altres	80	3,30	,560
L'escola és un model de ciutadania democràtica	80	3,22	,656



Els menors i els adults són sensibles a les diverses maneres en què es manifesten les diferències de gènere	80	3,18	,808
El personal estableix una connexió contínua entre tot el que succeeix i la vida familiar dels alumnes	80	3,13	,736
L'escola i les institucions locals recolzen el desenvolupament mutu	80	3,09	,799
Personal i famílies col·laboren	80	2,90	,739
El personal i els membres de l'AMPA/AFA o familiars representats de les classes treballen conjuntament de manera més que satisfactòria	80	2,88	,905
Numero di casi validi (listwise)	80		

Tabella 169 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – A1

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
L'escola s'oposa a totes les formes de discriminació	80	3,65	,576
L'escola promou les interaccions no violentes i la resolució de les controvèrsies	80	3,64	,579
L'escola promou el respecte dels drets humans	80	3,54	,655
L'escola encoratja els menors i adults a sentir-se bé amb si mateixos	80	3,49	,795
L'escola contribueix a promoure la salut dels menors i dels adults	80	3,45	,634
La inclusió és vista com una manera d'augmentar la participació de tothom	80	3,31	,851

L'escola desenvolupa valors inclusius compartits	80	3,22	,746
L'escola estimula el respecte a la integritat del nostre planeta	80	3,19	,781
Els alumnes són valoritzats de forma igualitaria	80	3,19	,887
Teniu altes expectatives per cada alumne	80	3,10	,722
Numero di casi validi (listwise)	80		

Tabella 170 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – A2

Dimensió B. Crear polítiques inclusives – Secció B.1. Desenvolupar la escola per  
tutti

<b>Indicadors en ordre de nivell mitjà d'inclusió general</b>			
	N	Media	Deviazioe std.
L'escola promou l'acollida de tots els alumnes de la comunitat local	80	3,51	,675
S'ajuda als alumnes nous a estar ambientats de la millor manera possible	80	3,43	,689
Les classes i els grups s'organitzen de forma imparcial per donar suport i afavorir l'aprenentatge de tots els alumnes	80	3,36	,716
L'escola emprèn un procés de desenvolupament participatiu	80	3,06	,832
L'escola prepara les pròpies estructures perquè siguin físicament accessibles a totes les persones	80	3,05	,899
Els alumnes estan ben preparats en el moment que surten de l'escola per inserir- se a altres contextos	80	3,05	,992
S'ajuda al personal nou a ambientar-se a l'escola	80	3,04	1,073

Els edificis i les zones que envolten l'escola estan organitzades de manera que tothom hi pugui participar	80	2,95	,794
L'escola contribueix a la reducció de residus	80	2,93	,911
La selecció i la carrera del personal són transparents	80	2,85	1,148
L'escola té un enfocament inclusiu també en el lideratge	80	2,80	1,048
Les competències del personal són conegudes i aprofitades adequadament	80	2,79	1,099
L'escola redueix les seves emissions de CO2 i l'ús de l'aigua	80	2,32	1,100
Numero di casi validi (listwise)	80		

Tabella 171 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – B1

Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
S'oposa a l'assetjament	80	3,71	,620
L'ús de les mesures disciplinàries s'intenta reduir tant com sigui possible	80	3,29	,903
Es redueixen els obstacles a l'accés i l'assistència a l'escola	80	3,26	,853
L'escola assegura que les polítiques adreçades a les necessitats educatives especials siguin inclusives	80	3,22	1,006
L'escola dona suport a la continuïtat educativa dels alumnes seguits des dels serveis socials	80	3,15	1,192

Les regles del comportament estan relacionades amb l'aprenentatge i el desenvolupament del currículum	80	3,10	,989
Les estratègies per l'aprenentatge del català amb l'alumnat que el té com a segona llengua són també un recurs per a tota l'escola	80	3,09	1,009
Es coordinen totes les formes de suport	80	2,97	,968
Les activitats de formació ajuden al personal a valorar les diferències individuals dels alumnes	80	2,91	1,058
Numero di casi validi (listwise)	80		

Tabella 172 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – B2

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
Els alumnes aprenen la importància de la salut i les relacions	80	3,14	,938
Els alumnes aprenen la importància de la comunicació i de les tecnologies de la comunicació	80	3,14	,742
Els alumnes s'apassionen per la lectura, l'art i la música i donen vida a creacions personals	80	3,09	,783
Els alumnes estudien la Terra, el sistema solar i l'univers	80	3,07	,978

Els alumnes estudien la vida en l'ambient terrestre	80	3,03	,993
Els alumnes aprenen la importància del treball i com aquest està relacionat amb el desenvolupament dels seus interessos	80	3,01	,819
Els alumnes estudien el vestir i la cura del cos	80	2,95	,899
Els alumnes aprenen què és l'ètica, el poder i la democràcia	80	2,89	1,067
Els alumnes investiguen sobre les fonts d'energia	80	2,76	,931
Els alumnes experimenten els cicles de producció i consum dels aliments	80	2,76	,931
Els alumnes investiguen sobre la importància de l'aigua	80	2,51	1,091
Els alumnes reflexionen sobre com i per què la gent es mou tant en el context local com en el context global	80	2,21	1,133
Els alumnes analitzen les estructures d'habitatge i la relació entre la construcció i el medi natural	80	2,12	1,095
Numero di casi validi (listwise)	80		

Tabella 173 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – C1

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Coordinare l'apprendimento

**Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale**

	N	Media	Deviazione std.
S'encoratja als alumnes a tenir confiança en les pròpies capacitats de reflexió crítica	80	3,38	,802
La disciplina està basada en el respecte mutu	80	3,37	,919

Les activitats d'aprenentatge estimulen la participació de tots els alumnes	80	3,30	,644
S'implica activament els alumnes en el seu propi aprenentatge	80	3,24	,815
El personal de suport afavoreix l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes	80	3,21	,837
Els alumnes aprenen de forma cooperativa	80	3,20	,770
Les activitats desenvolupen la comprensió de les similituds i les diferències entre les persones	80	3,14	,807
Es coneixen i s'utilitzen els recursos presents en el context local de l'escola]	80	3,13	,919
L'avaluació contribueix a l'assoliment dels objectius educatius per a tots els alumnes	80	3,09	,874
Les activitats d'aprenentatge són dissenyades tenint en compte les capacitats de tots els alumnes	80	3,04	,803
El personal col·labora activament en el disseny, l'ensenyament i l'avaluació	80	3,01	1,049
El personal desenvolupa recursos coordinats per donar suport a l'aprenentatge	80	3,00	,994
Les activitats externes de l'aula impliquen a tots els alumnes	80	2,94	1,023
Les activitats d'estudi a casa s'organitzen per contribuir a l'aprenentatge de cada alumne	80	2,73	1,018
Numero di casi validi (listwise)	80		

Tabella 174 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – C2

Procedendo come per il campione toscano, si prendono in esame gli indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività generale e, considerando quelli che non raggiungono una media di 3 punti, ricordando inoltre che a 3 corrisponde ‘abbastanza’, il primo dei valori positivi, emergono gli aspetti sui quali le scuole potrebbero progettare azioni di miglioramento e vengono riportati di seguito in ordine decrescente.

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Costruire comunità, Tabella 169, 2 indicatori su 11:

- Il personale e le famiglie collaborano
- Il personale e i membri dell’AMPA/AFA o i familiari rappresentanti di classe lavorano insieme in modo più che soddisfacente.

Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi (Tabella 170), nessun indicatore.

Dimensione B. Costruire politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti (Tabella 171), 6 indicatori su 13:

- Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti
- La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti
- La selezione e la carriera del personale sono trasparenti
- La scuola ha un approccio inclusivo alla *Leadership*
- Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate
- La scuola riduce la sua emissione di anidride carbonica e l’utilizzo di acqua.

Dimensione B. Costruire politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità (Tabella 172), 2 indicatori su 9:

- Tutte le forme di sostegno sono coordinate
- Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricula per tutti (Tabella 173), 7 indicatori su 13:

- Gli alunni studiano l’abbigliamento e la cura del corpo

- Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia
- Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche
- Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo
- Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua
- Gli alunni riflettano su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale
- Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento (Tabella 174), 2 indicatori su 14:

- Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni
- Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno.

### 5.5.3 Il Questionario generale

Il questionario generale proposto alle scuole catalane non ha subito modifiche rilevanti rispetto a quello utilizzato nel precedente studio, solamente alcuni piccoli adattamenti. Durante la fase dei *focus group* è stato necessario chiedere di utilizzare la classificazione italiana dei BES per poter ottenere la stessa tipologia di dati. Le scuole catalane sono però abituate ad una diversa classificazione e trattano le diverse problematiche con modalità differenti, per cui l'unica modifica che si è ritenuto dover introdurre è stata quella relativa agli alunni stranieri presenti sul territorio catalano per meno di due anni anziché uno. Nel nostro Paese i bambini che frequentano la scuola per il solo ultimo anno della scuola secondaria di primo grado possono essere dispensati dalla prova della seconda lingua comunitaria durante l'esame finale; in Catalogna i bambini che frequentano la scuola da meno di due anni possono essere inseriti, per una parte dell'orario scolastico, in aule di accoglienza per apprendere la lingua catalana.

Le scuole hanno restituito il questionario compilato e hanno, se ritenuto opportuno, aggiunto delle note; i risultati saranno di seguito riportati, divisi per ciascuna scuola facente parte del campione.



---

## Scuola C1

---

La scuola C1 è situata nella provincia di Tarragona, è una scuola che comprende 2 sezioni di scuola dell'infanzia e 6 classi di scuola primaria e il corpo docente è composto da 3 insegnanti di scuola dell'infanzia, 7 di scuola primaria e 1 insegnante per l'attenzione alla diversità che opera nei due livelli di scuola. In questa scuola non è presente l'USEE/SIEI.

Gli alunni complessivamente sono 182, dei quali 46 BES, pari al 25% (Grafico 163), distribuiti come da Grafico 164, con la presenza di un alunno con disabilità grave alla scuola dell'infanzia.

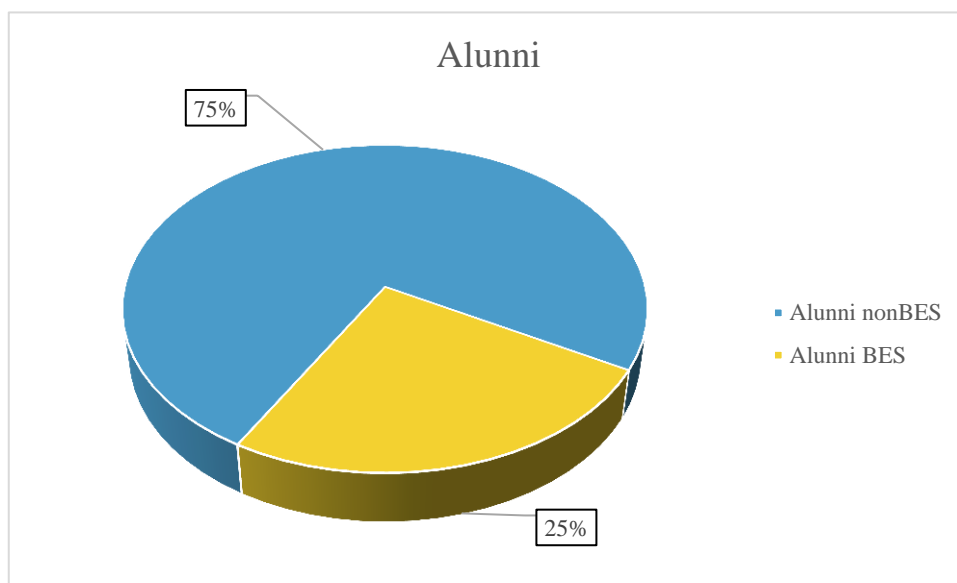


Grafico 163 – Alunni Scuola C1

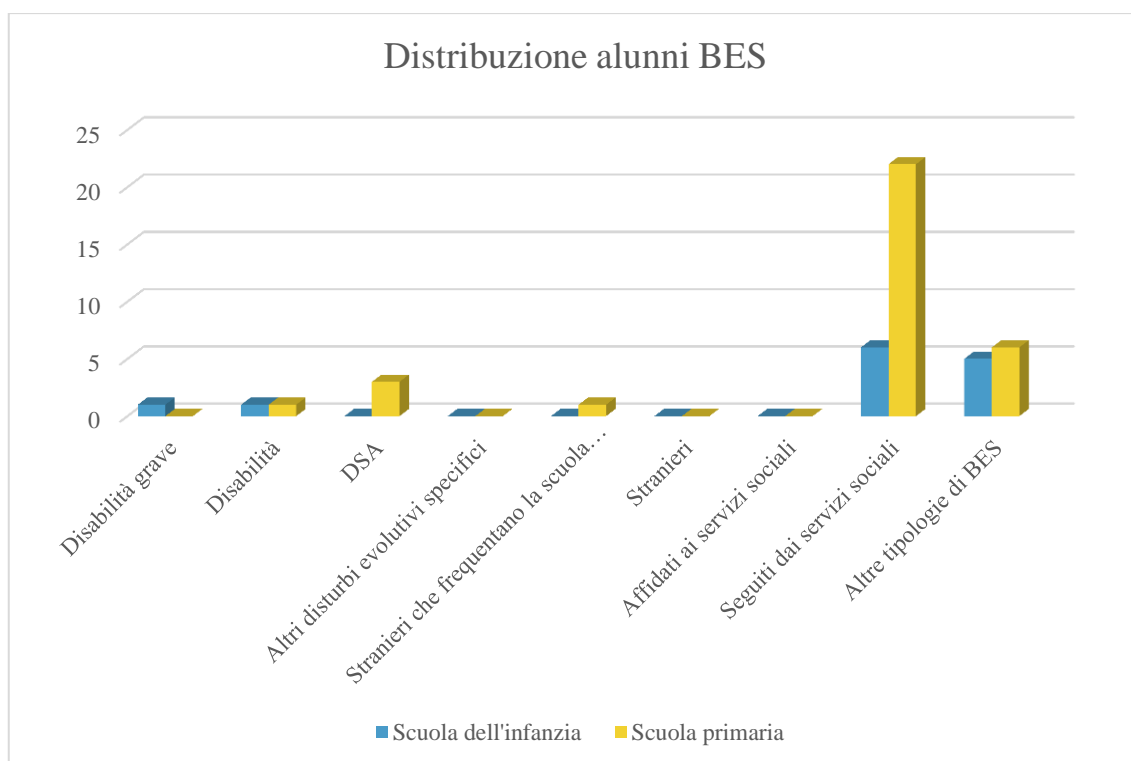


Grafico 164 – Distribuzione alunni BES Scuola C1

---

### Scuola C2

---

La scuola appartiene alla provincia di Girona e il personale che lavora con i bambini è composto come riportato nel Grafico 165. Dalla lettura del grafico emerge che in questo contesto scolastico non è presente alcun insegnante per l'attenzione alla diversità assegnato alle classi e sezioni della scuola, ma solo quello che opera all'interno dell'USEE/SIEI. Sono funzionanti nella scuola 6 sezioni della scuola dell'infanzia, 12 classi di scuola primaria e l'USEE/SIEI.

Gli alunni inseriti nelle varie categorie di BES sono 100, dei quali 9 assegnati alla USEE/SIEI (Grafico 166), pari complessivamente al 26% dei 380 frequentanti la scuola. L'assegnazione all'USEE/SIEI non necessariamente significa che i bambini trascorrono l'intero tempo scuola all'interno della classe speciale in contesto ordinario, ma resta il fatto che in questa e nelle scuole prese in esame in seguito risulta funzionante una classe di questa tipologia.

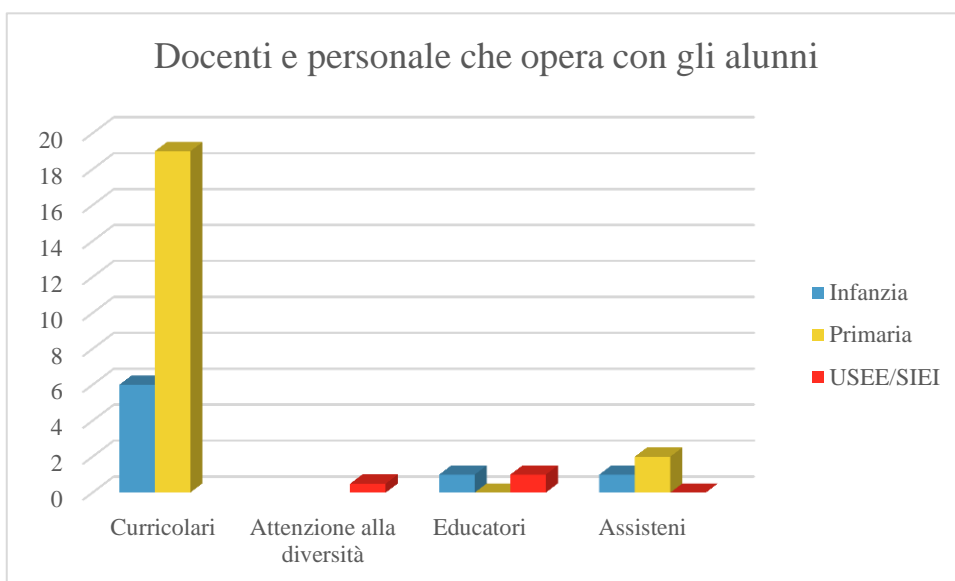


Grafico 165 – Personale Scuola C2

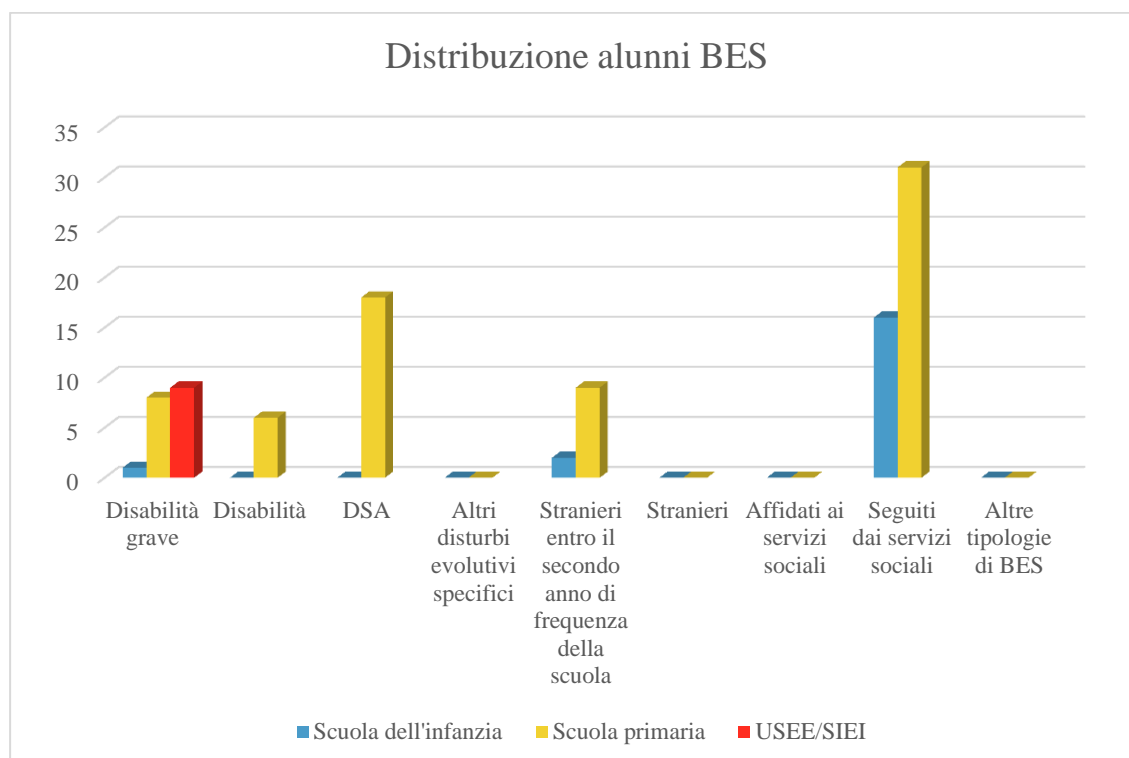


Grafico 166 – Distribuzione alunni BES Scuola C2

---

### Scuola C3

---

La Scuola C3 è una scuola di Vic, quindi della provincia di Barcellona, frequentata da 511 alunni dei quali 186 appartenenti alla categoria dei BES che corrispondono al 36% del totale di bambini (Grafico 167).

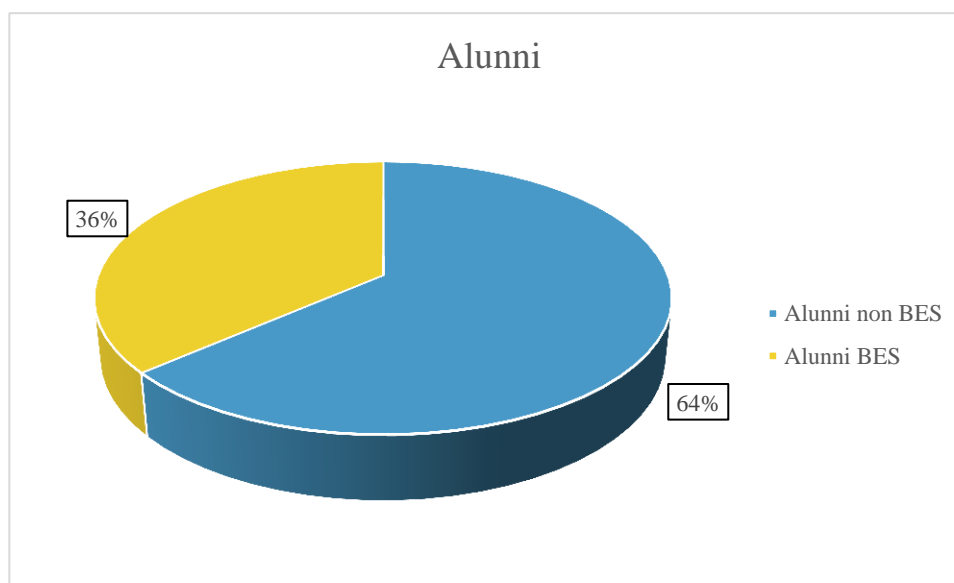


Grafico 167 Alunni Scuola C3

Nella scuola è attiva una USEE/SIEI che accoglie 9 alunni dei 186 già indicati. È interessante rilevare che la scuola, al momento della compilazione del questionario, li ha indicati come iscritti all'USEE/SIEI ma frequentanti 4 la scuola dell'infanzia e 5 la scuola primaria, corrispondenti quindi agli alunni con disabilità grave. In altri termini, pur essendo destinatari di misure intensive individualizzate che di solito nel contesto catalano significano essere inseriti in una classe speciale all'interno di un contesto scolastico ordinario, in questa scuola i 9 bambini effettuano il percorso scolastico all'interno delle classi e sezioni ordinarie, come appare evidente dalla distribuzione degli alunni BES (Grafico 168). Ci è sembrato opportuno mettere in evidenza questa particolare operazione, in quanto è stata effettuata solamente da questa scuola e ci ha fornito un dato che riteniamo interessante da poter considerare.

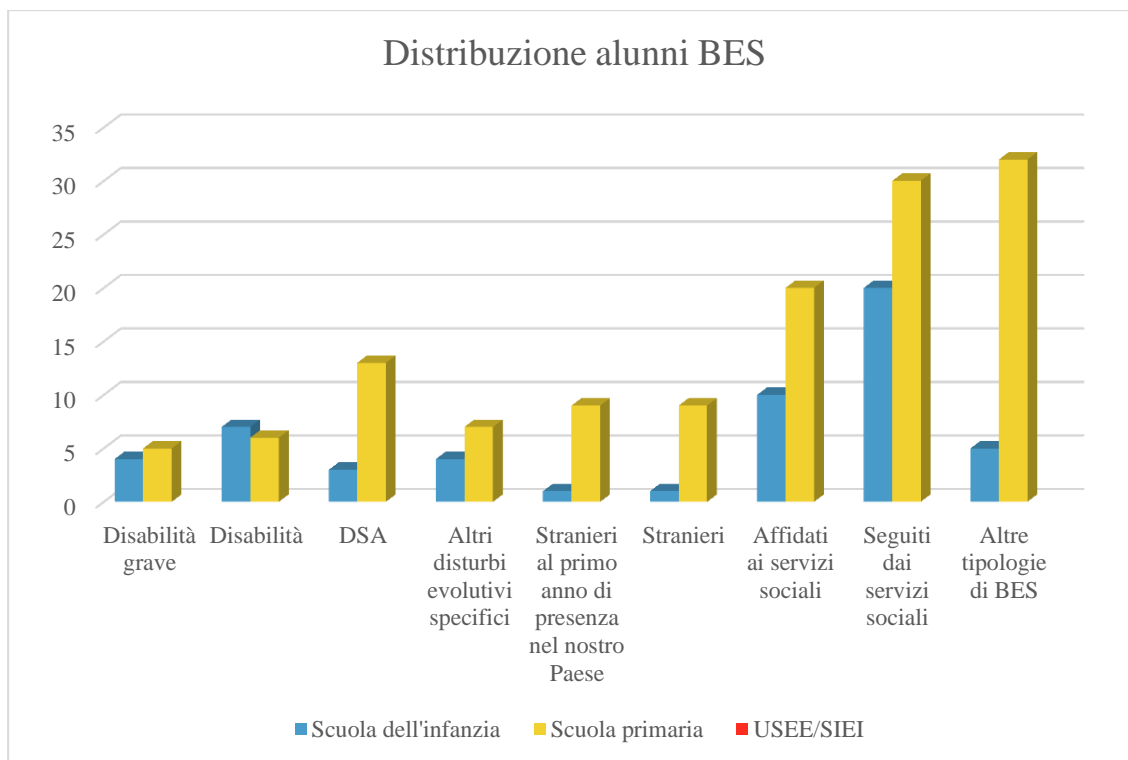


Grafico 168 – Distribuzione alunni BES Scuola C3

All'interno della scuola operano 42 insegnanti, 1 educatore e 4 assistenti secondo la distribuzione riportata nel Grafico 169, suddivisi in 6 sezioni di scuola dell'infanzia, 15 classi di scuola primaria e nella USEE/SIEI.

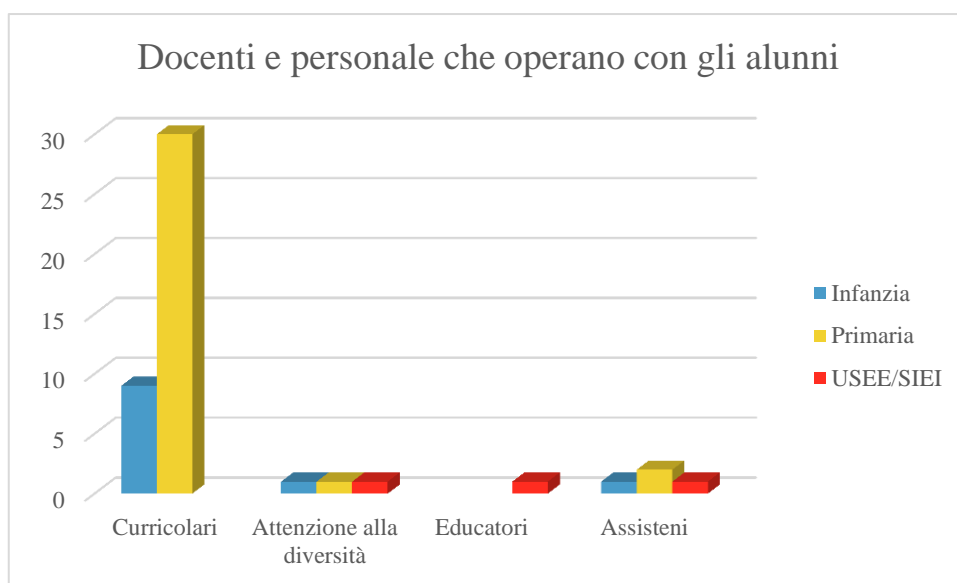


Grafico 169 – Personale Scuola C3

---

## Scuola C4

---

La Scuola C3 è situata nella città di Lleida, un'altra delle 4 province catalane, all'interno della quale è funzionante una USEE/SIEI, 6 sezioni di scuola dell'infanzia e 13 di scuola primaria, nella quale operano complessivamente 33,5 insegnanti, 1 educatore e 2 assistenti (Grafico 170).

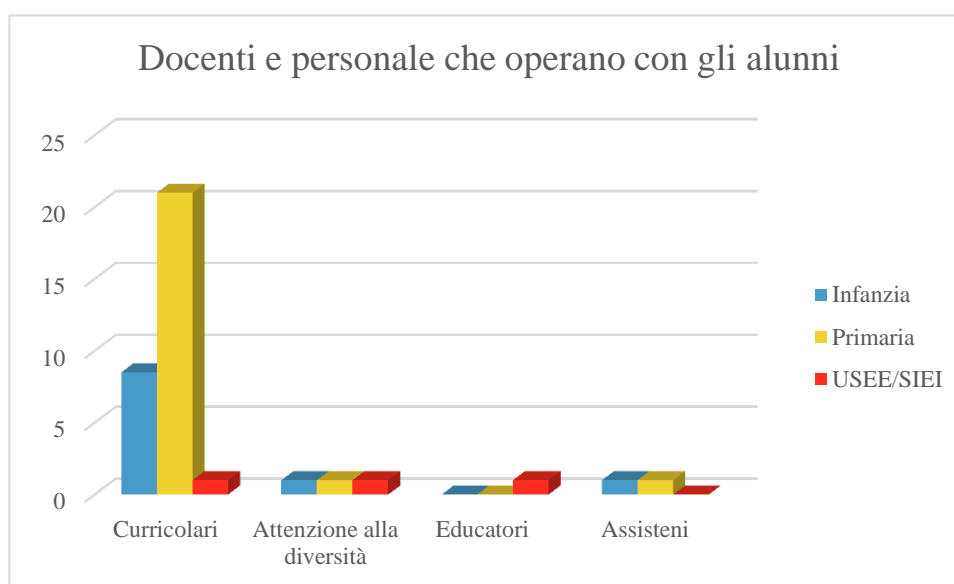


Grafico 170 – Personale Scuola C4

Gli alunni sono complessivamente 488, dei quali 109 con BES, pari al 22% del totale degli alunni (Grafico 171). Gli alunni iscritti alla USEE/SIEI sono 7, dei quali 3 non vengono inseriti nella categoria della disabilità grave, mentre 4 alunni con disabilità grave non appartengono all'USEE/SIEI. Questa precisazione sembra ancora una volta da evidenziare in quanto, essendo funzionante una classe speciale in contesto ordinario, alcuni bambini con grave disabilità non vi sono iscritti, a fronte di altri che, pur non avendo una grave disabilità, sono accolti in questa tipologia di classe.

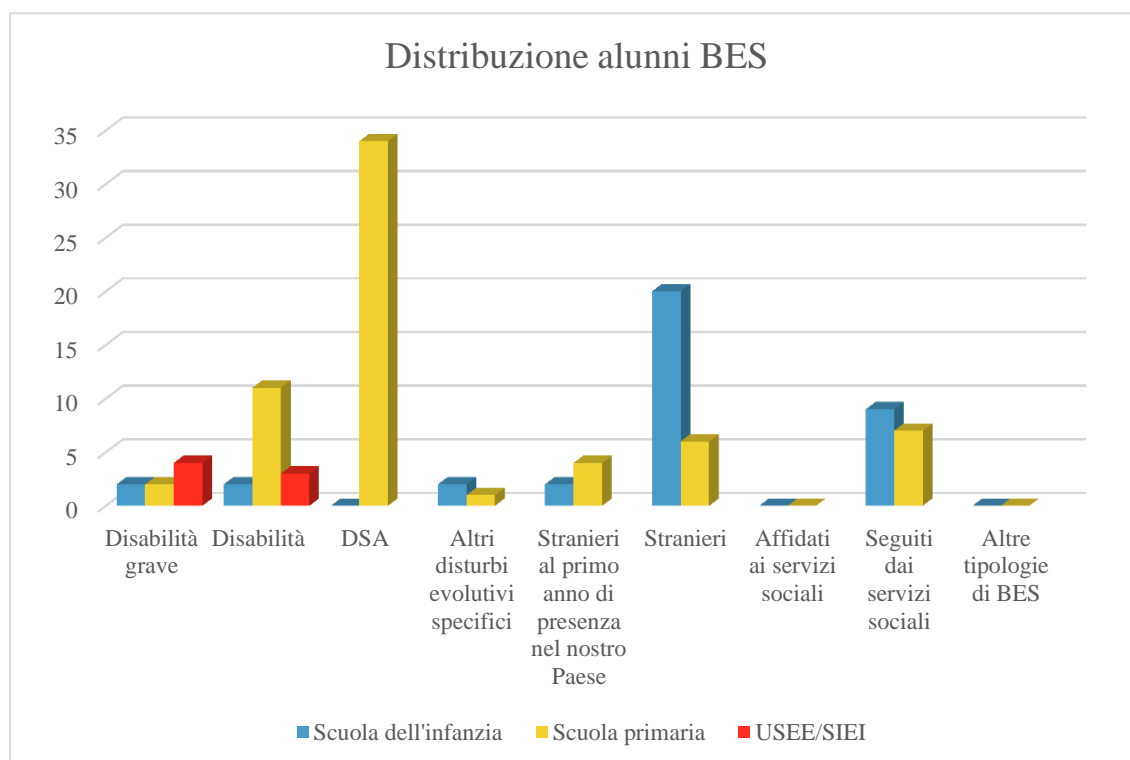


Grafico 171 – Distribuzione alunni BES Scuola C4

---

### Scuola C5

---

L'ultima scuola è situata in una città satellite di Barcellona, nella quale sono funzionanti 4 sezioni della scuola dell'infanzia, 20 classi di scuola primaria e 1 USEE/SIEI, in essa operano 31 insegnanti, 8 insegnanti per l'attenzione alla diversità, 1 educatore e 2 assistenti (Grafico 172).

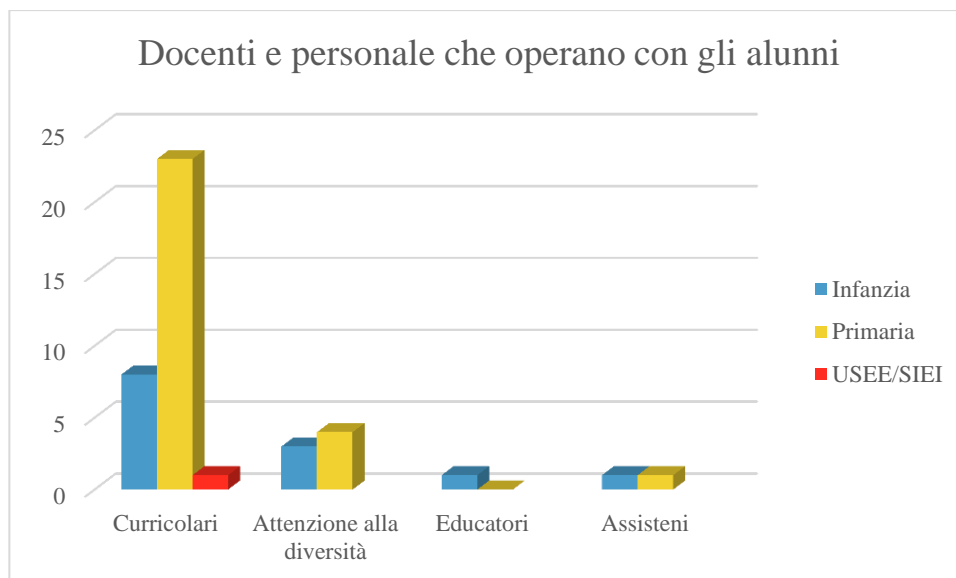


Grafico 172 – Personale Scuola C5

In questa scuola, come nella precedente, sono presenti 6 bambini con disabilità grave non iscritti alla classe speciale in contesto ordinario che è invece frequentata da 4 bambini. Gli alunni complessivamente sono 488, dei quali 152 con BES secondo la distribuzione riportata nel Grafico 173.

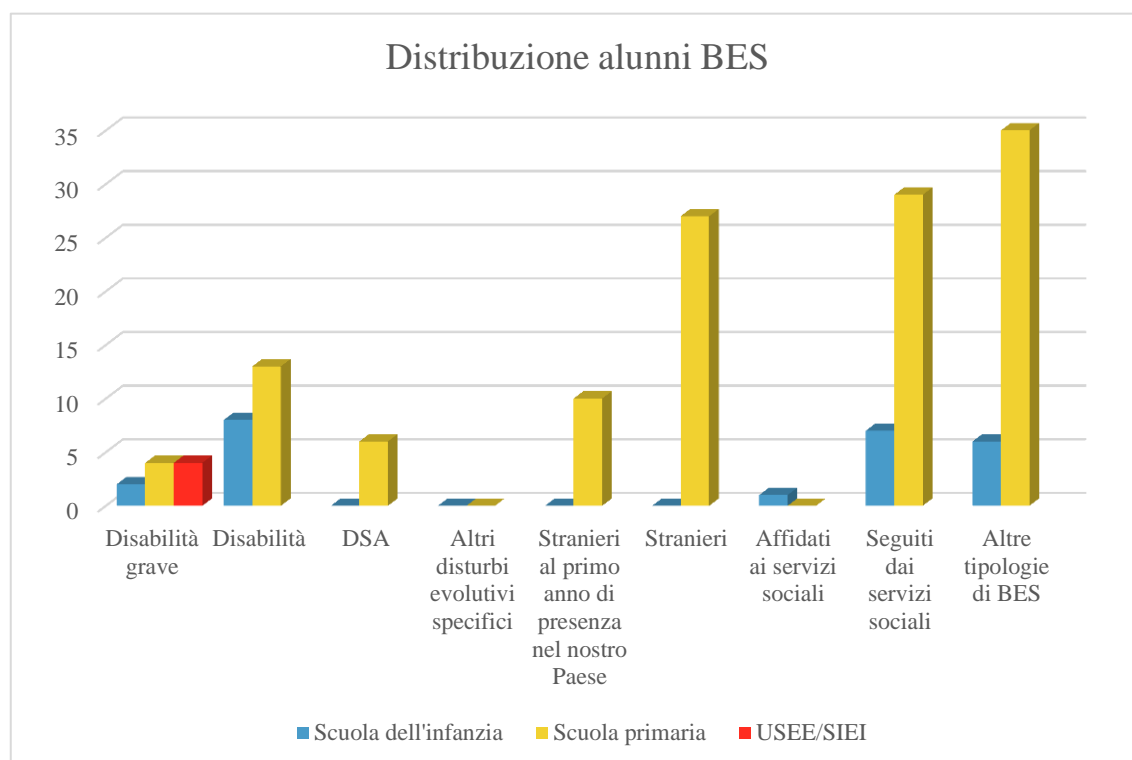


Grafico 173 – Distribuzione alunni BES Scuola C5



Una questione che dobbiamo chiarire del funzionamento delle scuole catalane è che il personale educativo e di assistenza, in quanto figure educative, formano parte del *Claustre*, organismo che sostanzialmente equivale al nostro Collegio Docenti. L'orario di funzionamento delle scuole è lo stesso per tutte, dal lunedì al venerdì dalle 8.30 del mattino fino alle 12,30 e dalle 15 alle 17. Durante la pausa pranzo i docenti sono fuori servizio e i bambini generalmente pranzano in famiglia, fatta eccezione per quelli che usufruiscono del servizio mensa per il quale è prevista una vigilanza da parte di personale esterno. La pausa pranzo dei docenti può essere utilizzata per effettuare brevi riunioni e incontri, come è accaduto per effettuare i *focus group* per questa ricerca. La scuola primaria è organizzata su 3 cicli a cui corrispondono: al primo ciclo le classi I e II; al secondo ciclo le classi III e IV; al terzo ciclo le classi V e VI.

Tornando all'analisi dei dati derivanti dal 'Questionario generale', dobbiamo rilevare che l'organizzazione delle scuole del campione catalano è abbastanza omogenea. È sempre presente un'*equipe* direttiva che è composta dal direttore, dal capo degli studi e da un segretario, docenti con funzioni dirigenziali che mantengono sempre una quota oraria di insegnamento, per cui nessuno si dedica interamente a funzioni organizzative e gestionali.

Gli insegnanti che compongono il *Claustre* e che operano nelle classi e sezioni non hanno tutti la stessa funzione.

- Gli insegnanti tutori sono coordinati dal capo degli studi il quale progetta il piano d'azione tutoriale in accordo con il Progetto Educativo della scuola. Ciascuna unità o gruppo di alunni ha almeno un insegnante tutore che svolge le seguenti funzioni:
  - seguire il processo di apprendimento e d'evoluzione personale degli alunni, rilevare le loro difficoltà e bisogni e proporre le misure necessarie per superarle;
  - coordinare la coerenza del processo d'insegnamento/apprendimento e le attività di valutazione di tutti gli altri docenti che intervengono nel processo d'insegnamento del gruppo di alunni assegnato;
  - farsi carico della valutazione del gruppo di alunni affidatogli nelle sessioni di valutazione;

- avere cura, insieme al docente segretario, di vigilare per l'elaborazione dei documenti certificativi dei risultati della valutazione e della comunicazione di detti risultati ai genitori o tutori legali degli alunni;
  - coordinare il proprio lavoro con quello dei professionisti esperti esterni che intervengono nel processo educativo degli alunni del ciclo;
  - curare le informazioni e l'orientamento degli alunni;
  - mantenere una relazione sufficiente e periodica con i genitori o rappresentanti legali degli alunni per informarli del loro processo di apprendimento e della loro partecipazione nelle attività della scuola. Come minimo è previsto almeno un incontro durante l'anno;
  - comunicare e mantenere relazioni con i professionisti esperti esterni che seguono gli alunni;
  - elaborare insieme agli specialisti di educazione speciale il Piano Individualizzato degli alunni che lo necessitano;
  - vigilare la convivenza del gruppo degli alunni e la loro partecipazione nelle attività scolastiche;
  - partecipare allo sviluppo interno del centro;
  - pianificare le sessioni di tutoraggio del gruppo per fornire agli alunni gli strumenti necessari per la risoluzione positiva di conflitti e per imparare a lavorare in maniera cooperativa;
  - vigilare affinché il gruppo classe operi all'interno di un ambiente di lavoro motivante e fatto di relazioni basate sul rispetto, buon lavoro, responsabilità e favorire la cooperazione;
  - effettuare tutoraggi individualizzati con tutti gli alunni del gruppo classe per rilevare le difficoltà personali, familiari o scolastiche e aiutare ciascun alunno a risolverle.
- Gli insegnanti specialisti di educazione speciale rivolgono il loro intervento nei seguenti ambiti:
    - elaborare insieme al capo degli studi una previsione delle attività da svolgere durante l'anno;
    - seguire gli alunni con BES;

- fornire attenzione prioritaria agli alunni che presentano disabilità gravi e permanenti;
  - fornire attenzione prioritaria agli alunni che presentano difficoltà di apprendimento e carenze dovute alla situazione socioeconomica e culturale della famiglia;
  - elaborare i Piani Individuali insieme agli insegnanti tutori e agli specialisti con la collaborazione dell'EAP;
  - redigere una memoria annuale delle attività e una relazione individuale per ciascun alunno trattato;
- L'attenzione agli alunni da parte degli insegnanti specialisti di educazione speciale potrà essere effettuata attraverso diverse modalità:
    - collaborazione con gli insegnanti tutori nell'elaborazione del materiale specifico e adattato;
    - dare priorità all'azione dentro l'aula ordinaria progettata congiuntamente con l'insegnante tutor, in modo da offrire un'attenzione individualizzata e inclusiva agli alunni che lo necessitano;
    - realizzare l'attenzione individuale o in piccolo gruppo fuori dall'aula ordinaria, quando la difficoltà o il tipo di lavoro da realizzare lo richieda;
    - il tipo di intervento dipenderà dalla specificità di ciascun alunno.
- Gli specialisti di musica esercitano le seguenti funzioni:
    - coordinare le attività curricolari di musica del centro;
    - impartire le lezioni alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria rispettando le specifiche ore dedicate;
    - dirigere le iniziative che prevedano *performance* musicali degli alunni;
    - insegnare a suonare uno strumento agli alunni dell'ultimo ciclo della scuola primaria;
    - coordinarsi con le iniziative musicali offerte dal territorio;
    - soddisfatte queste esigenze e quelle di coordinamento si dedicheranno alle attività proprie dell'essere insegnante in funzione dei compiti assegnati.

- Gli insegnanti specialisti di educazione fisica esercitano le seguenti funzioni:
  - coordinare le attività curriculari di educazione fisica del centro e del ciclo nel quale presta servizio;
  - fare lezione di educazione fisica alle classi di scuola primaria;
  - soddisfatte queste esigenze e quelle di coordinamento si dedicheranno alle attività proprie dell'essere insegnante in funzione dei compiti assegnati.
  
- Gli insegnanti specialisti di lingua straniera esercitano le seguenti funzioni:
  - impartire le lezioni della prima lingua straniera alla scuola primaria congiuntamente agli insegnanti con appropriato titolo di conoscenza per insegnare lingue;
  - coordinare le attività curriculari di lingua straniera del centro e del ciclo nel quale sono assegnati;
  - pianificare il coordinamento con i tutori delle classi nelle quali si insegnano materie attraverso una seconda lingua;
  - pianificare le uscite fuori dalla scuola relazionate all'area della lingua inglese;
  - soddisfatte queste necessità e quelle di coordinamento di tutte le attività relative all'uso e all'apprendimento della lingua inglese, si dedicheranno alle attività proprie dell'essere insegnante in funzione dei compiti assegnati.

Generalmente le funzioni dei professionisti assegnati alle USEE/SIEI sono: elaborazione e coordinamento con gli insegnanti dei gruppi ordinari di materiale specifico o adattato che faciliti la partecipazione degli alunni della USEE/SIEI nelle attività generali del gruppo classe, l'individuazione delle strategie per rendere possibile la partecipazione di questi bambini nell'aula ordinaria e l'accompagnamento, quando sia necessario, di questi alunni nelle attività nell'aula ordinaria, collaborando nel processo educativo degli alunni. Sviluppo di attività specifiche individuali o in gruppi ridotti quando gli alunni lo necessitano.

I professionisti della USEE/SIEI devono collaborare con lo psicopedagogo del centro e con i *tutor* dei vari gruppi classe ordinari nel tutoraggio individuale degli alunni

loro assegnati e nello sviluppo del loro processo di apprendimento, avendo la responsabilità di portare alla commissione di valutazione tutte le informazioni sull'evoluzione dell'alunno in quelle aree nelle quali intervengano direttamente, portando tutti gli elementi necessari per la valutazione degli apprendimenti e del processo di evoluzione. I compiti specifici che devono realizzare sono:

- elaborare con la collaborazione dello psicopedagogo del centro e degli insegnanti il Piano Individuale degli alunni seguiti all'interno della USEE/SIEI, dando priorità alle strategie educative per facilitare la loro partecipazione nelle attività della classe ordinaria e del centro, attività individuali o in gruppo ristretto, criteri di intervento e di valutazione;
- elaborare materiale specifico o adattato che faciliti l'apprendimento e la partecipazione dell'alunno nelle attività del suo gruppo classe ordinario;
- accompagnare l'alunno nella sua partecipazione nelle attività nell'aula ordinaria;
- sviluppare delle attività specifiche individuali o in piccolo gruppo che gli alunni dell'unità necessitino;
- formulare le proposte d'adattamento del curricolo e dei piani individualizzati e gli adattamenti all'interno del gruppo che frequenta l'USEE/SIEI;
- collaborare nel tutoraggio individuale degli alunni del centro che lo necessitino;
- collaborare nella valutazione degli alunni secondo quanto previsto dal centro.

All'interno delle scuole opera anche uno psicopedagogo che è però una figura esterna che segue diversi centri e che non fa parte del *Claustre*. Questa figura è presente per:

- rispondere alle domande dei genitori e tutori degli alunni che manifestino qualsiasi forma di difficoltà nel loro processo di apprendimento;
- seguire gli alunni con più necessità;
- effettuare rilevazioni, valutazioni e diagnosi degli alunni con BES o disturbi di carattere psicopedagogico;
- effettuare il coordinamento con i servizi esterni che intervengono nella scuola, compresa l'EAP;

- collaborare alla documentazione di esperienze psicopedagogiche svolte dentro l'aula e valutarle;
- aiutare a strutturare l'attenzione alla diversità, a partire dall'aula ordinaria fino ad arrivare all'attuazione dei Piani Individualizzati;
- effettuare la consulenza e il coordinamento con la USEE/SIEI;
- effettuare la consulenza alle famiglie e agli insegnanti che lo richiedano.

Il livello decisionale più alto corrisponde con il *Claustre* e non operano specifiche commissioni ma tutte le attività del centro sono armonizzate dai coordinatori di ciclo e di scuola dell'infanzia in stretta collaborazione con l'equipe direttiva, con l'intervento di un coordinatore per ciascuna specializzazione, educazione speciale, lingua inglese, educazione fisica e musica.

Generalmente in ciascun istituto è attivata l'associazione delle famiglie che rappresenta tutte le famiglie degli alunni della scuola; i membri effettivi che fanno parte dell'organismo direttivo dell'associazione e il loro presidente sono regolarmente eletti e si interfacciano con l'*equipe* direttiva, collaborando alla realizzazione di specifiche iniziative.

#### **5.5.4 Documentazione**

Anche nel 'Questionario generale' utilizzato per il campione catalano veniva richiesto di indicare in quali documenti fosse possibile reperire le informazioni per comprendere quali fossero gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative delle scuole in riferimento all'inclusione scolastica e tutte hanno indicato il *Projecte Educatiu de Centre* (PEC), ovvero il progetto educativo del centro nel quale confluiscono i vari documenti prodotti.

Per l'analisi documentale si fa riferimento ai criteri adottati nello studio toscano e riportati in Tabella 147.

Dall'analisi della documentazione delle 5 scuole del campione catalano emerge un'attenzione particolare all'uso del linguaggio e alla definizione dei valori che guidano l'azione educativa di ciascun centro scolastico.

L'attenzione al linguaggio si può apprezzare nella sostituzione di espressioni utilizzate all'interno della normativa scolastica per l'inclusione, ad esempio invece che

‘insegnante specialista di educazione speciale’ troviamo ‘insegnante per l’attenzione alla diversità’; inoltre, 4 scuole sulle 5 facenti parte del campione di riferimento inseriscono tra le priorità dell’azione educativa della scuola l’inclusione, che si realizza attraverso l’adattamento delle attività a tutte le diversità che compongono il gruppo classe. Le stesse 4 scuole sottolineano di essere scuole che accolgono tutti i bambini e le bambine e inseriscono tra le priorità la partecipazione e l’apprendimento di tutti all’interno dei gruppi di pari. La quinta scuola, pur prevedendo quanto sostenuto dagli altri centri scolastici, rende relativa la frequenza della scuola alle particolari condizioni degli alunni, nel rispetto della normativa vigente. Questo sembra essere il punto focale della scuola in Catalogna: scuole che tendono a superare il dettame normativo verso la piena inclusione di tutti e scuole che restano ancorate a quanto prevede la legge, rischiando di compiere azioni di esclusione e separazione.

L’apprendimento cooperativo e la codocenza sembrano essere le strategie maggiormente adottate per rendere la scuola inclusiva oltre al rispetto di tutti gli aspetti formali contenuti nelle normative.

Dopo queste brevi considerazioni, in Tabella 175 possiamo ritrovare l’analisi documentale generale effettuata attraverso i criteri esplicitati precedentemente (Tabella 147).

Aspetti	Integrazione	Inclusione
Focus	Tutti i documenti contengono dei riferimenti ai bambini che hanno, per qualche motivo, delle difficoltà	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le parti introduttive e di definizione dei valori e dei principi che ispirano l’azione della scuola sono tutti rivolti a tutti gli alunni e al contesto</li> <li>Vengono chiaramente definiti i valori e tra questi 4 scuole indicano l’inclusione tra le priorità</li> </ul>
Modello teorico di riferimento	Tutte le scuole si riferiscono ad un modello medico-individuale di separazione in relazione all’applicazione normativa	4 scuole esprimono valori e priorità vicine all’approccio dei <i>Disability Studies</i>
Azioni e interventi	Tutte le scuole prevedono azioni e interventi individualizzati condotti fuori dall’aula per gli alunni con disabilità, con particolare riferimento a quelli appartenenti all’USEE/SIEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutte le scuole prevedono azioni e interventi individualizzati, condotti fuori dall’aula, per tutti gli alunni del centro</li> <li>Tutte le scuole in cui funziona un’USEE/SIEI ritengono prioritario il lavoro in aula</li> <li>3 scuole adottano l’apprendimento cooperativo come metodologia inclusiva</li> <li>1 scuola organizza l’attività in classe garantendo il più possibile la codocenza in aula</li> </ul>
Contesto di riferimento	Solo l’ambiente scolastico di un centro sembra mantenere le sue caratteristiche indipendentemente dai soggetti che lo abitano	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutte le scuole sono rivolte verso l’esterno e prevedono un coinvolgimento del territorio</li> <li>4 scuole dichiarano di modificare il contesto classe in relazione alle esigenze</li> </ul>

Disabilità	Generalmente viene considerata una condizione dell'individuo	Nessuna scuola esplicita che la disabilità possa essere il risultato di una disabilitazione che la società opera sugli individui
Differenza	Nessuna scuola la considera attraverso la sua definizione patologica o di classificazione di abilità rispetto alla norma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le scuole la considerano come elemento comune a tutti gli individui</li> <li>• Tutte le scuole la considerano una normale condizione umana</li> </ul>
Processi decisionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le scuole si riferiscono a scambi tra professionisti e familiari</li> <li>• Alcune scuole si riferiscono alla comunità locale</li> </ul>	Nessuna scuola fa esplicito riferimento al coinvolgimento diretto degli alunni con disabilità
Approcci all'insegnamento e all'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le scuole fanno riferimento alla presenza di figure specializzate e alla progettazione e documentazione individualizzata</li> <li>• In tutte le scuole opera uno psicopedagoga con funzioni valutative e diagnostiche</li> </ul>	<p>Per favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 scuole hanno adottato l'apprendimento cooperativo</li> <li>• 1 scuola ha adottato la codocenza</li> </ul>

Tabella 175 - Analisi documentale generale

### 5.5.5 Risultati emersi dallo studio Catalano

Cercando quindi di individuare gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che rendono una scuola inclusiva, dobbiamo ripercorrere i risultati ottenuti per una loro triangolazione<sup>1117</sup>.

Avendo ricercato contesti scolastici che accogliessero alunni con disabilità grave, 4 delle 5 scuole del campione catalano risultano avere al proprio interno una USEE/SIEI, ovvero una classe speciale in contesto ordinario che rientra nelle misure intensive previste dal decreto dell'ottobre 2017.

Dai *focus* è emerso che:

- quando si trattano questioni relative all'inclusione non viene fatto riferimento ad uno specifico gruppo interno alla scuola;
- i bambini con alto potenziale cognitivo vengono considerati tra i bisogni educativi speciali;
- l'insegnante specialista di educazione speciale interviene anche per gli alunni con DSA e per gli altri disturbi evolutivi;
- il termine 'inclusione' viene generalmente riferito alla capacità della scuola di rivolgere la propria azione a tutti gli alunni che la frequentano;

<sup>1117</sup> Cfr. R. Trinechero, *Manuale di ricerca educativa*, cit.



- tutte le scuole del campione accolgono le iscrizioni di bambini con disabilità grave;
- tutte le scuole seguono le indicazioni normative per gli atti amministrativi e gestionali;
- gli insegnanti non sentono di essere sufficientemente formati, soprattutto per le patologie più gravi che, solo recentemente, hanno iniziato a frequentare anche scuole ordinarie;
- tutte ritengono che la didattica in classe faccia la differenza per l'inclusione;
- le scuole gestiscono la diversità non come un problema ma come dato di fatto della condizione umana;
- vengono promossi percorsi formativi per l'inclusione direttamente dalla Generalità della Catalogna;
- i percorsi formativi promossi dalle scuole per tutti i docenti si rivolgono a metodologie didattiche inclusive, mentre quelli destinati ai soli docenti specialisti di educazione speciale a specifiche questioni riguardanti particolari patologie o innovazioni normative;
- si ricercano strategie affinché gli alunni delle USEE/SIEI partecipino e apprendano all'interno di percorsi ordinari.

Risultati emersi dal 'Questionario 1. *Index for Inclusion*'

Appare interessante rilevare che l'apprendimento cooperativo viene indicato dal 42,5% dei rispondenti come metodologia inclusiva e che la sua adozione è, nella maggior parte dei casi, intenzionalmente rivolta al coinvolgimento attivo di tutti gli alunni.

Il livello medio di inclusività delle 5 scuole del campione catalano si colloca all'interno della deviazione *standard* del campione toscano.

Le scuole potrebbero progettare azioni di miglioramento in relazione ai livelli medi di inclusività generale degli indicatori che non raggiungono i 3 punti, corrispondenti al primo valore positivo di 'abbastanza'. Nello specifico: per la 'Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Costruire comunità', 2 indicatori su 11; per la 'Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi', nessun indicatore; per la 'Dimensione B. Costruire politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti', 6 indicatori su 13; per la 'Dimensione B.

Costruire politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità’, 2 indicatori su 9; per la ‘Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti’, 7 indicatori su 13; per la ‘Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l’apprendimento’, 2 indicatori su 14.

Dai risultati del ‘Questionario generale’ si rileva che:

- le scuole del campione catalano hanno tendenzialmente una media inferiore di alunni che rientrano nell’area dei bisogni educativi speciali;
- gli alunni con disabilità grave sono attribuiti alle USEE/SIEI;
- oltre ai docenti, anche gli educatori e gli assistenti partecipano ai processi decisionali;
- l’*équipe* direttiva è composta da tre docenti che non svolgono solo mansioni gestionali ma mantengono una quota oraria di insegnamento;
- ciascuna classe ha un docente tutore;
- in tutte le classi, per le ore previste dalla normativa e dal progetto educativo della scuola, operano vari insegnanti specialisti: musica, educazione fisica, lingua inglese;
- nelle classi dove ci sia la necessità operano gli insegnanti specialisti per l’educazione speciale;
- operano all’interno della scuola professionisti esterni;
- i genitori si organizzano all’interno della scuola come associazione che si interfaccia direttamente con l’*équipe* direttiva e collabora alle varie iniziative promosse;
- l’azione delle scuole appare subordinata alle decisioni e indicazioni fornite dallo psicopedagogo che segue ciascuna scuola fornendo indicazioni, valutazioni e diagnosi;
- i processi decisionali seguono generalmente processi democratici che confluiscono nel *Claustre*, mentre i livelli organizzativi inferiori risultano avere competenze propositive e esecutive .

Dall’analisi della documentazione è emerso che:

- viene data particolare attenzione all’uso del linguaggio;
- il linguaggio si discosta da quello utilizzato dalla normativa;
- le scuole tendono al generale superamento delle pratiche dettate dalla normativa;

- generalmente l'inclusione viene considerata tra i valori fondativi della scuola;
- si modifica la didattica in classe attraverso l'adozione dell'apprendimento cooperativo e la codocenza;
- tutte le scuole si riferiscono ad un modello medico-individuale che emerge dalla scelta di esclusione e separazione effettuata dalla normativa di riferimento;
- 4 scuole prevedono la possibilità di effettuare attività individualizzate fuori dall'aula e dentro le USEE/SIEI per i bambini con grave disabilità;
- tutte le scuole prevedono interventi individualizzati fuori dall'aula per tutti i bambini della scuola;
- l'apprendimento cooperativo e la codocenza vengono adottati come approccio all'insegnamento e all'apprendimento in funzione inclusiva;
- una delle priorità è quella di favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti all'interno delle aule ordinarie.

## 5.6 Interpretazioni, riflessioni e prospettive

Compiere una riflessione sui risultati ottenuti dallo studio toscano e da quello catalano non è cosa facile, soprattutto per il divario normativo che esiste alla base del sistema di inclusione dei due contesti. Procederemo perciò ripercorrendo brevemente e per linee generali i risultati dei due studi.

### Studio toscano

Gli approcci culturali all'inclusione scolastica sembrano permanere ancorati al concetto di integrazione con qualche punta di avanzamento verso quello di inclusione. Le riflessioni dei *Disability Studies* non hanno ancora modificato l'idea che qualsiasi forma di disagio appartenga all'individuo e solo in pochi contesti scolastici si giunge a porre il contesto in relazione con l'individuo in prospettiva bio-psico-sociale, ma non ancora del tutto afferente al concetto di inclusione. Le scuole non hanno variato il loro *modus operandi* in relazione al concetto di inclusione e non hanno effettuato specifici corsi di formazione o percorsi di riflessione sul diverso significato del concetto di

inclusione. Le scuole si riferiscono alla classificazione proposta dalla normativa vigente con particolare riferimento a quella relativa ai BES a cui corrisponde in termini pratici una complessa struttura, la cui gestione prevede processi decisionali ampiamente spostati sul versante specialistico. Gli approcci culturali della scuola in relazione alla diversità, all'inclusione, alla disabilità emergono soprattutto dal linguaggio utilizzato durante i *focus group* e nei documenti. Questo risulta poco controllato, a volte contraddittorio, come, per esempio, quando si parla di inclusione attraverso un registro linguistico distintivo del concetto di integrazione.

Le politiche gestionali vedono una scuola con processi decisionali legati agli atti da dover garantire per legge; i dirigenti, per la gestione dell'inclusione, si rivolgono generalmente a gruppi strutturati previsti dalla normativa e le figure di riferimento sono molteplici con compiti che, in alcuni casi, si sovrappongono. In questo quadro diventa difficile il coordinamento delle attività e per il Collegio Docenti, organismo poco citato e poco utilizzato, diventa difficile comprendere ciò che viene deciso, progettato e realizzato. Recuperando i risultati ottenuti, abbiamo visto che a Funzioni Strumentali che si occupano dei BES in senso generale vengono affiancati referenti maggiormente competenti e formati su disabilità, intercultura, disturbi evolutivi e disturbi specifici d'apprendimento. Raramente il personale interno maggiormente formato, competente ed esperto diventa una risorsa formativa e di miglioramento per l'intero Collegio Docenti, spesso viene utilizzato per la sola gestione e organizzazione degli atti previsti dalla normativa senza avere nessuna ricaduta sullo sviluppo inclusivo della scuola.

Le pratiche organizzative sono dettate dalla normativa vigente, con una generale parcellizzazione degli interventi in relazione alla tipologia di bisogno educativo speciale che si pensa appartenga a quel determinato bambino. Gli interventi vengono progettati abitualmente senza il coinvolgimento diretto dell'alunno e si traducono in attività didattiche speciali o con l'adozione di misure dispensative e compensative individuali. Le scuole hanno generalmente degli spazi da poter utilizzare per attività fuori dall'aula che abbiamo visto essere abitualmente di tipo individualizzato, destinati a determinate tipologie di alunni anche se, non dobbiamo dimenticarci che più di 1/3 degli alunni rientra in una delle categorie dei BES. I documenti prodotti afferiscono quasi interamente alla normativa di riferimento e la loro redazione utilizza un linguaggio poco comprensibile dalle famiglie, fatto di acronimi e poco controllato nell'uso delle parole alle quali sempre sottende un significato e un quadro valoriale di riferimento.

Studio catalano

Gli approcci culturali all'inclusione si riferiscono generalmente al concetto di inclusione che viene riferita alla capacità della scuola di rivolgere la propria azione a tutti gli alunni che la frequentano e viene considerata tra i valori fondativi della scuola. L'approccio dei *Disability Studies* fa parte delle riflessioni delle scuole e della Generalità della Catalogna che promuove essa stessa percorsi formativi sull'inclusione, senza però compiere, anche nei recenti atti normativi, l'ultimo coraggioso e decisivo passo verso la piena inclusione. I percorsi formativi promossi per tutti i docenti si rivolgono a metodologie didattiche inclusive, mentre quelli destinati ai soli docenti specialisti di educazione speciale sono riferiti a specifiche questioni riguardanti particolari patologie o innovazioni normative. I docenti tutori e di educazione speciale hanno espresso la loro sensazione di inadeguatezza nei confronti dell'inclusione di tutti, non avendo mai dovuto considerare alcune patologie che solo recentemente hanno fatto il loro ingresso nelle scuole ordinarie, essendo prima presenti solo in contesti speciali. Durante i *focus group* e dalla lettura della documentazione traspare una particolare attenzione all'uso del linguaggio che si discosta da quello utilizzato dalla normativa che si ispira ad un approccio medico-individuale sfociando in esclusione e separazione.

Le politiche gestionali riguardanti l'inclusione interessano l'intera scuola e non viene fatto riferimento ad uno specifico gruppo interno ad essa, in quanto le scuole gestiscono la diversità non come un problema ma come dato di fatto della condizione umana. L'*équipe* direttiva sembra mantenere un maggiore legame con la quotidianità della didattica in classe, forse perché i componenti mantengono delle ore di docenza nelle classi e i processi decisionali coinvolgono l'intero *Claustre*, di cui fanno parte anche gli educatori e gli assistenti che operano con i bambini. Il rispetto della normativa pone dei limiti allo sviluppo inclusivo della scuola in quanto basato su principi di esclusione e separazione che le scuole cercano di superare in fase gestionale e organizzativa, ma che non possono essere eliminati del tutto. Le scuole cercano, generalmente, le strategie funzionali affinché gli alunni delle USEE/SIEI partecipino e apprendano all'interno di percorsi ordinari, resta però la subordinazione dell'azione delle scuole rispetto alle decisioni e indicazioni fornite dallo psicopedagogo che segue ciascuna scuola fornendo indicazioni, valutazioni e diagnosi.

Le pratiche organizzative rivolgono la propria attenzione prioritariamente alla didattica in classe, ritenuta fondamentale per rendere fattivo il concetto di inclusione. Gli alunni con grave disabilità sono attribuiti alle USEE/SIEI anche se, generalmente, una delle priorità è quella di favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti all'interno delle aule ordinarie. A tal proposito si individua la modifica della didattica in classe come strategia per una maggiore inclusione e vengono adottati l'apprendimento cooperativo e la codocenza per lo sviluppo inclusivo delle attività in aula. La possibilità di compiere percorsi personalizzati all'interno dell'aula e individualizzati all'esterno dell'aula è prevista come possibilità per tutti gli alunni, ma solo per gli alunni con grave disabilità gli interventi individualizzati si realizzano all'interno dell'USEE/SIEI, ovvero in una classe speciale in contesto ordinario.

Meritano un discorso a parte i risultati ottenuti attraverso la somministrazione dell'*Index for Inclusion* che potrebbero ulteriormente essere analizzati scendendo maggiormente nel dettaglio e considerando elementi non considerati come le due domande aperte relative a 'le tre cose che mi piacciono di questa scuola' e 'le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola'. Abbiamo sottolineato che le singole scuole del campione toscano cadono nella deviazione *standard* del livello medio di inclusività generale, così come non sono state registrate significative differenze in relazione all'appartenere ai docenti curricolari o di sostegno, oppure al possesso o meno del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno. Si è registrata invece una significatività nella differenza tra il livello medio di inclusività generale e quello espresso dagli Assistenti Amministrativi rispondenti che spesso hanno manifestato l'esigenza di possedere maggiori informazioni in relazione a molti indicatori proposti. Considerando il campione catalano, abbiamo potuto rilevare che anche questo non si discosta significativamente dal livello medio di inclusività generale ottenuto dal campione toscano, ma possiamo apprezzare alcune differenze in relazione agli indicatori che potremmo utilizzare per progettare azioni di miglioramento per lo sviluppo inclusivo della scuola. Metteremo qui a confronto gli indicatori dei due campioni posti in ordine di livello medio di inclusività generale, considerando quelli che non raggiungono una media di 3 punti e ricordando che 3 corrisponde ad 'abbastanza', il primo dei valori positivi.

<b>Comparazione degli indicatori dei due campioni posti in ordine di livello medio di inclusività generale, considerando quelli che non raggiungono una media di 3 punti – primo dei valori positivi</b>	
Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.1. Costruire comunità	
Toscana	Catalogna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il personale e le famiglie collaborano</li> <li>• La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco</li> <li>• Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere</li> <li>• Il personale e i membri del Consiglio di Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il personale e le famiglie collaborano</li> <li>• Il personale e i membri dell'AMPA/AFA o i familiari rappresentanti di classe lavorano insieme in modo più che soddisfacente.</li> </ul>
Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi	
Toscana	Catalogna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno</li> </ul>	
Dimensione B. Costruire politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti	
Toscana	Catalogna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato</li> <li>• Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti</li> <li>• I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola</li> <li>• Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti</li> <li>• Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate</li> <li>• La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti</li> <li>• La selezione e la carriera del personale sono trasparenti</li> <li>• La scuola ha un approccio inclusivo alla <i>Leadership</i></li> <li>• La scuola riduce la sua emissione di anidride carbonica e l'utilizzo di acqua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti</li> <li>• La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti</li> <li>• La selezione e la carriera del personale sono trasparenti</li> <li>• La scuola ha un approccio inclusivo alla <i>Leadership</i></li> <li>• Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate</li> <li>• La scuola riduce la sua emissione di anidride carbonica e l'utilizzo di acqua.</li> </ul>
Dimensione B. Costruire politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità	
Toscana	Catalogna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive</li> <li>• Le pressioni al ricorso a misure disciplinari vengono contenute il più possibile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le forme di sostegno sono coordinate</li> <li>• Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curricolo</li> <li>• Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni</li> <li>• Tutte le forme di sostegno sono coordinate</li> <li>• Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola</li> <li>• La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali</li> </ul>	
<p>Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti</p>	
<p>Toscana</p>	<p>Catalogna</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre</li> <li>• Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali</li> <li>• Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni</li> <li>• Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione</li> <li>• Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo</li> <li>• Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua</li> <li>• Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche</li> <li>• Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia</li> <li>• Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo</li> <li>• Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi</li> <li>• Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo</li> <li>• Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale</li> <li>• Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo</li> <li>• Gli alunni imparano cosa sono l'etica, il potere e la democrazia</li> <li>• Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche</li> <li>• Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo</li> <li>• Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua</li> <li>• Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale</li> <li>• Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale</li> </ul>
<p>Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento</p>	
<p>Toscana</p>	<p>Catalogna</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone</li> <li>• Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate</li> <li>• Le attività di studio a casa sono</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni</li> <li>• Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno</li> </ul>



organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	
--	--

Tabella 176 – Comparazione degli indicatori dei due campioni posti in ordine di livello medio di inclusività generale, considerando quelli che non raggiungono una media di 3 punti – primo dei valori positivi

Come possiamo notare dalla lettura della Tabella 176, gli indicatori del campione italiano che non raggiungono i 3 punti sono un numero maggiore di quelli del campione catalano. Questo non significa necessariamente che il processo di autovalutazione delle scuole catalane metta in evidenza una scuola maggiormente inclusiva, ma sicuramente i rispondenti hanno una diversa percezione dei livelli inclusivi proprio in relazione ai diversi contesti, ma ciò non significa neppure che il grado di consapevolezza sia maggiore nel campione italiano. Ci sembra opportuno quindi limitarci a prendere atto del risultato e riflettere sugli indicatori emersi.

Per quanto riguarda la ‘Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.1. Costruire comunità’, i due indicatori del campione catalano compaiono anche nell’elenco di quello toscano, per cui è evidente la necessità di dover costruire relazioni più strette con le famiglie e tra organi collegiali; a questo, per il campione toscano, si aggiunge l’esigenza di riflettere sulle questioni legate agli stereotipi di genere e quella di un coinvolgimento maggiore della comunità locale. Questi due elementi aggiuntivi non dovrebbero stupirci, infatti la scuola catalana è fortemente legata al territorio e alla comunità locale e le questioni di genere e di orientamento sessuale sembrano essere ancora un tabù nel nostro Paese che solo recentemente ha, per esempio, riconosciuto le unioni tra persone dello stesso sesso.

Relativamente alla ‘Dimensione A. Costruire culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi’, il livello medio di inclusività del campione catalano si attesta per tutti gli indicatori all’altezza o al di sopra della soglia dei 3 punti, mentre quello toscano resta al di sotto per l’indicatore ‘Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno’. Questo dato è riconducibile ad una maggiore consapevolezza dei rispondenti toscani rispetto all’idea che l’alta aspettativa per tutti significa operare per il miglior apprendimento di ciascuno. Inoltre, può anche essere ricondotto alla consapevolezza di compiere sistematiche azioni di micro-esclusione nei momenti valutativi, soprattutto in quelli che utilizzano *standard* di normalità da raggiungere, per cui risulta più semplice compiere azioni di separazione, attraverso la proposta di prove completamente differenziate, o di esclusione, come nel caso delle prove INVALSI, piuttosto che prevedere prove graduate per tutti. I rispondenti del campione catalano,

essendo impegnati prioritariamente nella battaglia della piena inclusione e nella rimozione delle pratiche di esclusione e di separazione, hanno probabilmente interpretato l'alta aspettativa in relazione alla presenza degli alunni in contesti ordinari che abbiamo detto essere per le specifiche scuole del campione una *mission* centrale della loro azione. Inoltre, la diffusione dell'apprendimento cooperativo favorisce l'idea che ciascuno, all'interno del gruppo, contribuisca secondo le proprie capacità, conoscenze, competenze, per cui le alte aspettative nei confronti di ogni alunno sono valutate sotto forma di *performance* collettiva all'interno della quale ciascuno contribuisce in maniera personale, dando il proprio apporto alla riuscita di un progetto comune.

Venendo alla 'Dimensione B. Costruire politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti', molti sono gli indicatori emersi e tutti quelli del campione catalano fanno parte dell'elenco toscano, con qualche inserimento aggiuntivo. Andando oltre allo stretto ordine di livello medio di inclusività, gli indicatori comuni ai due campioni afferiscono sostanzialmente a due questioni: la sostenibilità ambientale e le tematiche maggiormente relative alla gestione e organizzazione della scuola, con particolare riferimento all'organizzazione inclusiva degli ambienti interni ed esterni alla scuola, alla conoscenza e uso delle competenze del personale e all'approccio inclusivo alla *Leadership*. Quest'ultima questione ha fatto parte delle nostre riflessioni e abbiamo visto come sia complessa e articolata. Inoltre, anche in relazione ai risultati ottenuti da questa ricerca, dobbiamo considerare che al dirigente scolastico italiano e in quello catalano viene richiesta come priorità assoluta quella del rispetto della normativa, ragione che abbiamo visto poter mettere in crisi lo sviluppo inclusivo della scuola sia nel contesto italiano che catalano. Le esperienze riportate in questa ricerca mostrano che il superamento di questo *impasse* può essere ottenuto attraverso la separazione delle procedure che devono essere attivate nel rispetto della normativa vigente da: i valori di riferimento; una gestione e un'organizzazione democratica, con base allargata, coerente e consapevole per tutti delle scelte da operare; un uso del linguaggio intenzionalmente diretto al concetto di inclusione che non si lasci trasportare dalle influenze normative che si rifanno a modelli medico-individuali o, al meglio, bio-psico-sociali. Non a caso, un indicatore che si aggiunge nel campione toscano riguarda appunto l'intraprendere percorsi di sviluppo partecipati, mentre questo non compare nel campione catalano che abbiamo visto seguire processi decisionali maggiormente legati alla collettività e quindi ad una più ampia partecipazione.

Per la ‘Dimensione B. Costruire politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità’, vale la pena soffermarci subito su due indicatori che compaiono nell’elenco toscano ma non in quello catalano: ‘La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive’ e ‘Il sostegno all’apprendimento dell’italiano/catalano come seconda lingua è una risorsa per l’intera scuola’. Come abbiamo più volte sottolineato, nella scuola catalana non si utilizzano come nel nostro territorio parametri rigidamente determinati per individuare gli alunni con BES, per cui le politiche risultano essere sicuramente maggiormente inclusive ma forse non avremmo avuto lo stesso risultato se il riferimento fosse stato limitato ai soli alunni con disabilità. L’apprendimento del catalano come seconda lingua viene proposto inizialmente in specifici gruppi di apprendimento, ma successivamente diventa una risorsa per l’intera scuola che spesso propone attività per gruppi di livello, andando oltre il concetto di prima e seconda lingua. Altro punto di riflessione per il contesto toscano deve essere quello disciplinare che non compare affatto nel campione catalano ma che è presente in quello toscano, forse perché in esso sono comprese anche le scuole secondarie di primo grado che spesso fanno ricorso a pratiche sanzionatorie. Gli elementi comuni esprimono invece l’esigenza di un maggiore coordinamento di tutte le forme di sostegno e di processi di formazione che aiutino il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.

Rispetto alla ‘Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti’ non saranno presi in considerazione singoli indicatori ma il fatto che nel campione toscano compaiono tutti. Questo ci dovrebbe far riflettere sul tipo di curricolo progettato dalle scuole, sui contenuti affrontati, su quanto vengano proposte questioni che riguardano lo sviluppo inclusivo del cittadino di domani che non può non considerare gli effetti delle proprie azioni nel contesto locale e nel in quello globale.

Per concludere arriviamo alla ‘Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l’apprendimento’ e ad un indicatore che compare solo nel campione catalano: ‘Le attività esterne all’aula coinvolgono tutti gli alunni’. Questo indicatore mette ben in evidenza la percezione che le scuole del campione hanno nei confronti dell’esclusione e della separazione che giungono direttamente dalla normativa. Hanno la consapevolezza, infatti, che le attività esterne all’aula non sono per tutti ma solo per una categoria di alunni e, consapevolmente e responsabilmente, la

evidenziano, mostrando di aver ben chiaro che questo è un punto fondamentale per poter parlare di inclusione.

Questa ricerca mette in evidenza quali azioni si possono compiere per lo sviluppo inclusivo della scuola sia nel contesto italiano sia in quello catalano. Individua gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che sono risultate più rispondenti a questo sviluppo e quali da migliorare, restando all'interno della visione dell'inclusione come un processo. Mette in evidenza che l'uso dell'*Index for inclusion* è fondamentale per lo sviluppo inclusivo della scuola perché capace di individuare le azioni concrete da realizzare in ottica di miglioramento dell'inclusione. L'approccio dei *Disability Studies* mette in discussione i sistemi consolidati legati al concetto di integrazione e scardina le pratiche di esclusione, separazione e micro-esclusione presenti nelle scuole catalane e toscane. Si ritiene quindi che molti possano essere gli sviluppi di questa ricerca e le ricadute possibili sulle scuole e sul sistema di inclusione che, seppur nella limitatezza di questo lavoro, adesso possono avere un riferimento delle priorità generali di sviluppo e dei livelli medi di inclusività generale a cui rapportarsi.



## Conclusioni

Durante lo sviluppo di questo lavoro abbiamo messo in evidenza come lo sviluppo dell'educazione inclusiva in Italia abbia portato il nostro Paese ad optare, ormai da più di quarant'anni, per la piena inclusione degli alunni con disabilità in classi e contesti ordinari. Abbiamo invece visto come nel territorio catalano anche le novità recentemente introdotte mantengono un percorso di separazione e di esclusione per gli alunni con disabilità, in relazione alla gravità della patologia.

L'approccio dei *Disability Studies* ha però messo in luce, grazie agli studi condotti dagli autori dei *Disability Studies Italy* in relazione al nostro sistema di inclusione, il rischio di 'bessizzazione' della scuola e il rischio di fenomeni di micro-esclusione, rischi confermati anche dai risultati di questo lavoro.

La ricerca sul campo ci fornisce, anche se senza nessuna pretesa di esaustività, degli elementi indicativi abbastanza evidenti sia per quanto riguarda il campione toscano sia per quello catalano. Gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative delle scuole campione si riferiscono al concetto di integrazione essendo però poste all'interno di un processo di sviluppo inclusivo. La direzione verso cui dirigere tale sviluppo non sembra essere consapevolmente e intenzionalmente rivolta verso il concetto di inclusione sviluppato dall'approccio dei *Disability Studies*, ma resta inserita all'interno di un processo di miglioramento continuo, realtà che richiama la visione dell'inclusione come un processo potenzialmente infinito.

Dobbiamo rilevare che, nonostante all'interno delle scuole del campione si utilizzi il termine 'inclusione', non sono state effettuate azioni specifiche di approfondimento, di formazione e di riflessione sul concetto di inclusione, così come viene inteso dall'approccio dei *Disability Studies*, né era conosciuto l'*Index for Inclusion*. Lo studio toscano ha messo in evidenza che l'uso del termine 'inclusione' non ha modificato le pratiche scolastiche che precedentemente si indicavano con il termine 'integrazione', mentre per quanto riguarda lo studio catalano, dobbiamo ricordare che in quel contesto non c'è stato un passaggio dal termine 'integrazione' a quello di 'inclusione', ma è sempre stato utilizzato il solo termine 'inclusione' nonostante il sistema scolastico preveda ancora situazioni di esclusione e di separazione.

In entrambe le realtà territoriali la normativa di riferimento gioca un ruolo cruciale, passando da poter essere considerata come leva per la tutela dei diritti alla

piena inclusione degli alunni con disabilità in Italia, a motivo di esclusione e separazione degli stessi in Catalogna, con il rischio di consolidare un approccio medico-individuale legato a classificazioni e interventi specializzati in entrambi i territori. Infatti, nonostante vengano spesso esplicitati valori e culture inclusive, il rispetto della normativa costringe le scuole a dover rispettare, almeno nelle politiche gestionali e nelle pratiche organizzative, processi, procedure e prassi che riconducono gli alunni che incontrano più barriere per l'apprendimento alle varie categorie classificatorie adottate e alle quali corrispondono misure speciali di intervento. Inoltre, l'esigenza di rispettare le indicazioni provenienti dalla normativa non lascia spazio per individuare alternative culturali, gestionali e organizzative a causa della prescrittività e della pervasività di alcune di queste.

Quello che sembra emergere è la necessità che le scuole si riappropriino di un pensiero pedagogico che basa le pratiche organizzative e le politiche gestionali su solide basi culturali e valoriali. Non a caso, in un contesto come quello catalano, in cui è la normativa a prevedere percorsi di esclusione e separazione, le scuole, all'interno della propria autonomia, rispondono nella pratica quotidiana con la ricerca di un superamento di questa logica, attraverso l'affermazione di valori e priorità che si rifanno al concetto di inclusione.

Anche il nostro contesto scolastico non è privo di contraddizioni e di vincoli che possono sfociare in fenomeni di micro-esclusione. L'introduzione dei BES nel nostro Paese ha avuto effetti contrastanti che hanno portato la scuola verso quel fenomeno definito di 'bessizzazione' che, all'interno del presente lavoro di ricerca, ha trovato una spiegazione attraverso la raccolta della voce diretta delle scuole. L'elevato ricorso all'individuazione dei BES da un lato viene considerata un'azione a tutela degli alunni, dall'altro invece un'azione a tutela dei docenti, in relazione all'aumento del ricorso ad azioni vertenziali da parte delle famiglie nei momenti della valutazione. Esigenze di tutela acquisiscono quindi una priorità rispetto all'esigenza pedagogica e progettuale. È stato inoltre messo in evidenza che la 'bessizzazione' ha fatto emergere prassi già consolidate di alcuni ordini di scuola e l'indiretta imposizione di dette prassi negli ordini di scuola in cui si ricorreva maggiormente alla selezione.

Abbiamo visto che processi di esclusione e separazione, in Catalogna, e processi di micro-esclusione, in Italia, possono essere superati attraverso la riflessione proposta dall'approccio dei *Disability Studies*, in quanto questo approccio mette in discussione i

nostri sistemi consolidati, legati al concetto di integrazione e scardina i principi sui quali si fondano pratiche di esclusione, separazione e micro-esclusione presenti nelle scuole di entrambi i paesi.

L'uso dell'*Index for inclusion* è risultato essere fondamentale per riflettere sullo sviluppo inclusivo della scuola perché capace di individuare le azioni concrete da realizzare in ottica di miglioramento dell'inclusione e costituisce la base per restare all'interno della visione dell'inclusione come processo, infatti, la sua applicazione non avrà mai una fine perché sarà sempre possibile compiere ulteriori passi verso l'inclusione.

Al termine di questo lavoro, con i limiti di esaustività e rappresentatività che questa ricerca può avere, siamo giunti a: mettere in evidenza quali azioni si possono compiere per lo sviluppo inclusivo della scuola sia nel contesto italiano sia in quello catalano; individuare gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative che sono risultate più rispondenti a questo sviluppo; evidenziare quali aspetti siano invece da migliorare, restando all'interno della visione dell'inclusione come un processo.

Infine, ci preme sottolineare l'importanza dell'uso del linguaggio che, come ci insegnano i *Disability Studies*, è la parte tangibile del pensiero, dell'idea, del concetto che sottende la nostra espressione sia essa scritta o verbale. È sintomo, manifestazione e risultato dei nostri valori e delle culture a cui ci riferiamo. È arma a servizio dell'esclusione, della separazione, della discriminazione o è strumento di modifica del nostro pensiero, di riflessione e di scelta verso l'inclusione.





## Bibliografia

AA.VV., *Organizzazione e qualità della scuola. Profilo del nuovo dirigente scolastico*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Acocella I., *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano, 2018.

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, 2014.

Ainscow M., *Exploring links between special needs and school improvement*, in «Support for learning», 13, 2, 1998, pp. 70-75.

Ainscow M., *Understanding the Development of Inclusive Education*, Falmer Press, London, 1999.

Ainscow, M., *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*, Convegno «La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva», San Sebastián, País Vasc, 2003.

Ainscow M., *Developing inclusive education systems. What are the levers for change?*, in «Journal of Educational Change», 6, 2, 2005, pp. 109-124.

Ainscow M., Booth T., Dyson A., *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, London, 2006.

Ainscow M., César M., *Inclusive education ten years after Salamanca. Setting the agenda*, in «European Journal of Psychology of Education», 21, 3, 2006, pp. 231-238.

Ainscow M., Miles S., *Making Education for all inclusive. Where next?*, in «Prospects», 38, 1, 2008, pp. 15-34.

Albrecht G. L., Seelman K. D., Bury M., *Handbook of Disability Studies*, Sage, Thousand Oaks, London and New Dehli. 2001.

Allulli G., *Dalle Strategie di Lisbona a Europa 2020*, CNOS-FAP, Roma, 2010.

Allulli G., Farinelli F., Petrolino A., *L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online*. Guerini, Milano, 2013.

Alvarez-Álvarez C., Fernández-Gutiérrez E., *La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE*, in «Revista de Educación de la Universidad de Granada», 24, 2017, pp. 137-183.

Amaturo E., Punziano G., *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Carocci, Roma,

2016.

Amparo Calatayud Salom M., *El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado*, in «Revista Iberoamericana de Educación», vol. 69, 2015, pp. 207-228.

Anta C. G., *Il rilancio dell'Europa. Il progetto di Jacques Delors*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Anzieu D., Martin J. Y., *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Roma, 1990.

Argyris C., Schön D. A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley, Massachusetts, 1978.

Argyris C., Schön D., *Apprendimento organizzativo*, Milano, Guerini e associati, 1996.

Arnove R. F., Torres C. A. (a cura di), *Comparative education. The dialectic of the global and the local*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1999.

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, 2018.

Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2006.

Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2006.

Barbera M. (a cura di), *Il nuovo diritto antidiscriminatorio: il quadro comunitario e nazionale*, Giuffrè, Milano, 2007.

Barnartt S. N., Mandell Altman B. (a cura di), *Exploring Theories and Expanding Methodologies. Where we are and where we need to go, (Research in Social Science and Disability, Volume 2)*, Emerald Group Publishing Limited, New York, 2001.

Barnes C., Mercer M. (a cura di), *Implementing the social model of disability. Theory and Research, Leeds*, The disability press, 2004.

Barnes C., Oliver M., Barton M. (a cura di), *Disability Studies today*, Polity Press, Cambridge, 2002.

Barrios-Arós C. et al., *Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona*, in «Revista Iberoamericana de educación», 67.1, 2015, pp. 89-106.

Barton L. (a cura di), *Discapacidad y sociedad*, Morata, Madrid, 1998.

Barton L., *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*.

*Observaciones*, in «Revista de Educación», 349, 2009, pp. 137-152.

Barton L., *La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad*, in «Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado», 2011, 70, pp. 63-76.

Barton L. (a cura di), *Disability, politics and the struggle for change*, Routledge, London, 2013.

Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma, 2008.

Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.

Bendikson L., Robinson V., Hattie J., *Principal instructional leadership and secondary school performance*, in «Research information for teachers» 1, 2, 2012.

Bernardini M. G., *Disabilità, giustizia, diritto. Itinerari tra filosofia del diritto e Disability Studies*, G. Giappichelli Editore, Torino, 2016.

Bertolini P. (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

Besio S., Chinato M. G., *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti. Storia di un protagonista dell'integrazione dei disabili di Italia*, Tascabili E/O, Roma, 1996.

Besio S., Ott M., *I sistemi scolastici europei verso l'integrazione dei disabili*, in «Italian Journal of Educational Technology», 2, 2, 1994, 4-4.

Bezzi C. (a cura di), *Valutazione*, Giada, Perugia, 1998.

Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2010.

Bianquin N., *Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione*, in «Form@re», 17, 3, 2017, pp. 216-233.

Bianquin N., *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*, Guerini e Associati, Milano, 2018.

Bickenbach J. E., *Physical disability and social policy*, University of Toronto Press, Toronto, 1993.

Bocci F. (a cura di), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare la diversità*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.

Bocci F., *Una mirabile avventura, Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze, 2011.

Bocci F. et al., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2016.

Boccia P., *Il profilo del Dirigente scolastico nei Paesi dell'Unione Europea*, Anicia, Roma, 2017.

Bolam R., *Effective management in school*, HMSO, London, 1993.

Bolívar A., *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, La Muralla, Madrid, 2000.

Bonazzi G., *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Bondioli A. (a cura di), *ERVIS Elementi per Rilevare e Valutare l'Integrazione scolastica*, Edizioni Junior, Bergamo, 2009.

Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Booth T., Ainscow M. et al., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2000.

Booth T., Ainscow M. et al., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.

Booth T., Ainscow M., *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2002.

Booth T., Ainscow M., *Hezkuntza Inklusiboa ebaluatzeko eta hobetzeko gida, Eskoletako ikaskuntza eta*, 2005.

Booth T., Ainscow M., et al., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2006.

Booth T., Ainscow M., Kingston D., *The Index for Inclusion, Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*, CSIE, Bristol, 2006.

Booth T., Ainscow M., *Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, traducción y adaptación, F. González-Gil, M. Gómez-Vela, C. Jenaro, Instituto de Integración en la Comunidad. INICO, Salamanca, 2006.

Booth T., Ainscow M., *Índex per a la inclusió: guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*, ICE-UB, Barcelona, 2006.

Booth T., Ainscow M., trad. it. E. Valtellina, ed. it. F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008.

Booth T., Ainscow M. et al., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2011.

Booth T., Ainscow M. et al., ed. it. Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma, 2014.

Booth T., Ainscow M., *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*, OEI e FHUEM, Madrid, 2015.

Branson J., Miller D., *Damned for Their Difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*, Gallaudet University Press, Washington, 2002.

Brugger-Paggi E. et al., *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, Franco Angeli, Milano, 2013.

Bryman A., *Charisma and Leadership in Organizations*, Sage, London, 1992.

Bryman A., *The Research Question in Social Research. What Is Its Role?*, in «International Journal of Social Research Methodology», 10, 1, 2007, pp. 5-20.

Bush T., Glover D., *School Leadership. Concepts and evidence*, National College for School Leadership, Nottingham, 2003.

Callini D., *Leggere le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Calvani A., *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*, Erickson, Trento, 2009.

Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento, 2012.

Calvani A., Vivianet G., *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 1, 9, 2014, pp. 127-146.

Cambi F., Bernardi G., Viaggi M. (a cura di), *Curricoli europei a confronto*, Edizioni Plus, Pisa, 2003.

Cambi F., Fratini C., Trebisacce G. (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, Pisa, 2008.

Campbell F. K., *Contours of Ableism: the production of disability and abledness*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2009.

Campling J. (a cura di), *The Handicapped Person. A New Perspective for Social Workers*, RADAR, London, 1981.

Canevaro A., *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici, e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma, 1991.

Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006.

Canevaro A., Balzaretto C., Rigon G., *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Canevaro A., Berlino M. G., *Potenziali individuali di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano University Press, Bolzano, 2009.

Canevaro A., Lippi G., Zanelli P., *Una scuola, uno sfondo*, Nicola, Milano, 1988.

Canguilhem G., *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino, 1996.

Cantón I., *Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares*, in «Participación educativa», 3, 2013, pp. 165-173.

Capperucci D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Capperucci D., *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2013.

Capperucci D., *How Self-Evaluation can make schools more effective*, in

«Form@re», v. 15, n. 3, 2015. pp. 258-278.

Capperucci D., *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va. RC Co*, in «Form@re», 16, 3, 2016, pp. 133-151.

Capperucci D., *Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati*, in «LLL», 14, 31, 2018, pp. 140-155.

Capperucci D., Piccioli M., *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*, Libri Liberi, Firenze, 2013.

Caracelli V. J., Greene J. C., *Crafting Mixed-Method Evaluation Design*, in «New Directions for Evaluation», 74, 1997, pp. 19-32.

Carbonell i Paret E., *Escoles inclusives, escoles de futur*, Joan Portell Rifà, Barcelona, 2017.

Castoldi M., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma, 2012.

Cavalli A., Fischer L. (a cura di), *Dirigere le scuole oggi*, Il Mulino, Bologna, 2012.

CEE (a cura di), *Crescita, competitività, occupazione. Il libro bianco di Delors*, Il Saggiatore, Milano, 1994.

Centre Y., Ward J., Ferguson C., *Towards an index to evaluate the integration of children with disabilities into regular classes*, in «Educational Psychologist», 11, 1, 1991, pp. 77-95.

Charlton J. I., *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkely, 2000.

Chiosso G., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola Brescia, 1988.

Clough P., Corbett J., *Theories of inclusive education. A student's guide*, Paul Chapman, London, 2000.

Codeluppi V., *Il biocapitalismo. Verso lo sfruttamento integrale dei corpi, cervelli ed emozioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.



Commissione delle Comunità Europee, *Libro verde, L'accesso dei consumatori alla giustizia e la risoluzione delle controversie in materia di consumo nell'ambito del mercato unico*, COM., 93, 576 def., Bruxelles, 16 novembre 1993.

Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione, Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles - Lussemburgo, 1995.

Commissione Europea, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM. 2010-2020, 3.3.2010.

Commissione Europea/EACEA/Eurydice, *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. Edizione 2013. Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo, 2013.

Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004.

Cottini L. et al., *A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness*, in «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 16, 2, 2016, pp. 65-87

Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.

Cottini L., Morganti A., *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma, 2015.

Cottini L., Rosati L. (a cura di), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi Editore, Milano, 2008.

Cottoni G., *Proposte per la rilevazione della qualità dell'integrazione realizzata finora nella scuola*, ANMIC, Roma, 1994.

Credidio G., Grossi S., *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, MIT, Cosenza, 2002

Creswell J. V., *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Sage, London, 2003.

Creswell J. W., Plano Clark V. L., *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2007.

Creswell J. W., Plano Clark V. L., *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2011.

Crispiani P. (a cura di), *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma, 2010.

Crispiani P. (a cura di), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa, 2016.

Crispiani P., Giacconi C., *Qualità di Vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per la disabilità*, Erickson, Trento, 2009.

Cuomo N., *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro*, ETS, Pisa, 2007.

Cuomo N., *L'emoció de coneixer i el desig d'existir*, in «SUpOrtS», n. 1, 2015, pp. 17-22.

Cuomo N., Imola A., *Cuestionar la práctica educativa. Análisis del contexto y las formas de enseñar*, in «Revista Educación Inclusiva», n. 1, 2008, pp. 49-58.

Cuomo N., Imola A., *La pedagogia speciale nella sua azione educativa in contesti di inclusione*, in «Innovación educativa», n. 21, 2011, pp. 75-90.

D'Alessandro P., Potestio A. (a cura di), *Su Jacques Derrida. Scrittura filosofica e pratica di decostruzione*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, 2008.

D'Alessio S., *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

D'Alessio S., *La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 2015, vol. 14, n. 3, pp. 243-250.

D'Alessio S., Balerna C., Mainardi M., *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, in «Scuola ticinese verso l'inclusione», Anno XLIII, Serie IV, n. 2, 2014, pp. 11-18.

Damiani P., Demo H., *Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV, 1, 2016, pp. 83-101.

Davis L.J., *The Disability Studies reader*, Routledge, London, 1997.

Day C., Sammons P., Hopkins D., *Impact of school leadership on Pupil Outcomes – Interim Report*, University Nottingham – The National College for School Leadership, Nottingham, 2009.

Day C. et al., *Successful School Leadership. Linking with Learning and Achievement*, McGraw Hill Open University Press, Maidenhead, 2011.

Day C., Gurr D. (a cura di), *Leading Schools Successfully. Stories from the field*, Routledge, London, 2014.

Dejong G., M.P.A., *Independent living. From social movement to analytic paradigm*, in «Arch Phys Med Rehabil», n. 60, 1979, pp. 435-446.

Del Pozo Ortiz A., Mata i Calvell C., *L'autonomia i la direcció dels centres educatius a Catalunya (2009-2014)*, in «Anuari de l'Educació de les Illes Balears», 2015, pp. 393-443.

Delors J., *Nella educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della "commissione internazionale per il Ventunesimo secolo"*, Armando Editore, Roma, 1997.

Demo H., *L'Index per l'inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 2013, vol. 12, n. 1, pp. 41-52.

Demo H., *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2017.

Derrida J., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino, 1971.

Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 2003.

Domenici G., Moretti G. (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma, 2011.

Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2007.

Dovigo F., *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci Faber, Roma, 2017.

Dovigo F., et al. (a cura di), *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Atti del Convegno*, Università di Bergamo, 2015.

Dovigo F., et al. (a cura di), *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Atti del Convegno*, Università di Bergamo, 2016.

Dozza L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

Duran D., et al., *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid, 2002.

Duran D., et al., *Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y*

*mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español*, in «REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación», 3, 1, 2005, pp. 464-467.

Earley P., Evans J., *Making a difference? Leadership development for headteachers and deputies—ascertaining the impact of the National College for School Leadership*, in «Educational Management Administration & Leadership», 32, 3, 2004, pp. 325-338.

Eichinger J., Meyer L. H., D'Aquanni M., *Evolving best practices for learners with severe disabilities*, «Special Education Leadership Review», 1996, pp. 1-13.

Esparza V. M. M., *La Ley General de Educación de 1970 y Navarra*, in «Príncipe de Viana», 60.217, 1999, pp. 571-596.

European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, 2012.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Danimarca, 2014.

European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013.

Falanga M., *Elementi di diritto scolastico*, La Scuola, Brescia, 2013.

Farrell P., Ainscow M., *Making Special Education Inclusive*, David Fulton Publishers, London, 2002.

Fernández G. I., *Letteratura spagnola*, Alpha Test, Milano, 2003.

Filippi C., Zappaterra T., González-Gil F., *L'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità. due realtà a confronto: Italia e Spagna*, 2015.

Fisher L. (a cura di), *Dirigere le scuole oggi*, Il Mulino, Bologna, 2012.

Fisher L., Fisher M. G., M., Masuelli, *Il dirigente nella scuola dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2002.

Foucault M., *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino, 1972.

Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano, 1998.

Foucault M., *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino, 2004.

Foucault M., *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano, 2005.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Anicia, Roma, 2016.

Franceschini G., *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata: aspetti metodologici e profili professionali*, ETS, Pisa, 2000.

Franceschini G., *Da direttore didattico a dirigente scolastico. Per una storia della funzione direttiva nella scuola di base dalla legge Casati ai giorni nostri*, Unicopli, Milano, 2003.

Franceschini G., *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogo?*, Guerini, Milano, 2003.

Franceschini G., *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, Libreriauniversitaria, Padova, 2008.

Franceschini G., *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna, 2012.

Franceschini G., *Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici*, in «Studi sulla Formazione», 20, 2, 2017, pp. 331-342.

Franceschini G., Russo R., *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, Edizioni ETS, Pisa, 2011.

Fullan M., *The meaning of educational change*, Teachers College Press, New York, 1982.

Fullan M., *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*, in «Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado», 6, 1-2, 2002, pp. 1-14.

Galderisi S., *L'importanza della formazione alla ricerca per i giovani psichiatri*, in «Studia Bioethica» vol. 3, 2010, pp. 30-34.

Garland-Thomson R., *Integrating Disability, Transforming Feminist Theory*, in «NWSA Journal», 14, 3, 2002, pp. 1-32.

Gherardini P., Nocera S., AIPD, *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia*, Erickson, Trento, 2000.

- Giné C., *Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació*, in «Suports», vol. 4, 2, 2000, pp. 134-143.
- Giuffrida P., *La leadership nel management della scuola*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Glegg N. (a cura di), *Handbook of organization studies*, Sage, Thousand Oaks, 1996.
- Godecharle S., Nemery B., Dierickx K., *Guidance on research integrity: no union in Europe*. *The Lancet*, 381(9872), 2013, pp. 1097-1098.
- Goffman E., *Stigma, L'identità negata*, Ombre Corte, Verona, 2003.
- Goleman D., *Leadership emotiva. Una nuova intelligenza per guidarci oltre la crisi*, Rizzoli, Milano, 2012.
- Gómez Delgado A., *La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España*, in «Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado», 15, 2011, pp. 199-217.
- González González M. T., *El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas*, in «Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)», 3, 2, 2014, pp. 58-106.
- Goodley D., *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, Sage, London, 2011.
- Goodley D., *Dis/ability studies*, Routledge, London, 2014.
- Goodley D. et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, 2018.
- Goussot A., *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma medico-terapeutico o pedagogico?*, in «Educazione Democratica», V, 9, 20015, pp. 15-47.
- Grech S., Soldatic K. (a cura di), *Disability in the Global South*, Springer International Publishing, Switzerland, 2016.
- Greene J. C., *Mixing Methods in Social Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco, 2007.
- Greene J. C., Caracelli V. J., Graham W. F., *Towards a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs*, in «Education, Evaluation and Policy Analysis», II, 1989, pp. 255-274.

Griffo G., *Le persone con disabilità e lo sradicamento della povertà nel mondo*, intervento alla Seconda Assemblea dell'ONU dei Giovani, Terni, 9 settembre 2005.

Gronn P., *Distributed Properties. A New Architecture for Leadership*, in «Educational Management & Administration», 28, 3, 2000, pp. 317-338.

Gronn P., *The New Work of Educational Leaders*, Sage, London, 2003.

Guest G., *Describing Mixed Methods Research. An Alternative to Typologies*, in «Journal of Mixed Methods Research», 7, 2, 2013, pp. 174-151.

Gustavsson A., *The role of theory in disability research. Springboard or strait-jacket?*, in «Scandinavian Journal of Disability Research, Special Issue», Understanding Disability, 6, 1, 2004, pp. 55-70.

Hallinger P., *Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*, in «Cambridge Journal of Education», 33, 3, 2003, pp. 329-351.

Hallinger P., Heck R. H., *The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?*, in «Educational Management Administration & Leadership», 33, 2, 2005, pp. 229-244.

Hallinger P., Heck R. H., *Leadership for learning. Does collaborative leadership make a difference?*, in «Educational Management Administration & Leadership», 38, 6, 2010, pp. 654-678.

Hargreaves A. *et al.* (a cura di), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1986.

Harris A., *Whats works in school improvement? Lessons from the field and future directions*, in «Educational research», 42, 1, 2000, pp. 1-11.

Harris A., *Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?*, in «Educational Management Administration & Leadership», 32, 1, 2004, pp. 11-24.

Higham R., Hopkins D., Matthews P., *System leadership in practice*, McGraw-Hill Education (UK), 2009.

Hopkins D. (a cura di), *Improving the quality of schooling*, Falmer Press, London, 1987.

House E. R., *Technology versus craft. A ten year perspective on innovation*, in «Journal of curriculum studies», 11, 1, 1979, pp. 1-15.

House R. J., *Theory of charismatic leadership*, in «Working Paper Series», University of Toronto, Toronto, 76-06, 1976.

Hronec S. M., *Segni vitali. Come utilizzare gli indicatori di prestazioni di qualità, tempo e costo per tracciare il futuro della vostra azienda*, Franco Angeli, Milano, 1995.

Ianes D., *Il bisogno di una 'speciale normalità per l'integrazione'*, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 5, n. 2, 2001, pp. 161-170.

Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, 2005.

Ianes D., *Migliorare l'integrazione-inclusione attraverso Livelli Essenziali di Qualità: una sfida possibili*, in «Difficoltà di apprendimento», 14, 1, 2008, pp. 13-26.

Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva. Nuova edizione*, Erickson, Trento, 2014.

Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento, 2015.

Ianes D., Canevaro A. (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 2016.

Ianes D., Canevaro A. (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento, 2017, pp. 169-178.

Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/2013*, Erickson, Trento, 2013.

Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento, 2016.

Ianes D., Macchia V., *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento, 2008.

Ianes D., Tortello M. (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 1999.

Ianes D., Tortello M., *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento, 1999.

INVALSI, *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, 2014.

Iosa R. (a cura di), *Generazione Don Milani. Frammenti di biografie*



*pedagogiche*, Erickson, Trento, 2017.

Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J., *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in «Educational Research», 33, 7, 2004, pp. 14-26.

Kafer A., *Feminist, Queer, Crip*, Indiana University Press, Bloomington, Indiana, 2013.

Kools M., Stoll L., *What makes a school a learning organisation?*, OECD, Paris, 2016.

Kyriazopoulou M., Weber H., (a cura di), *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: per una scuola inclusiva in Europa*. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009.

Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Lastrucci E. (a cura di), *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto*, Anicia, Roma, 2017.

Leithwood K., *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*, Reserch Report 800, DFES, London, 2004.

Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R., *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press, Buckingham, 1999.

Leithwood K. et al., *Leadership program effects on student learning. The case of the Greater New Orleans School Leadership Center*, in «Journal of School Leadership and Management», 13, 6, 2003, pp. 707-738.

Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership*, in «School Leadership and Management», 28, 1, 2008, pp. 27-42.

López F., *La gestión de la calidad ed educación*, Muralla, Madrid, 1992.

Lorenzo M., *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*, Ediciones Pedagógicas, Madrid, 1994.

Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2012.

Mallett R., Runswick-Cole K., *Approaching Disability. Critical Issues and Perspectives*, Routledge, London, 2014.

Mariani A., *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, ETS,

Pisa, 2000.

Marks H.M., Printy S.M., *Principal leadership and school performance*, in «Educational Administration Quarterly», 39, 2003, pp. 370-397.

Marra A. D., *Diritto e Disability Studies. Materiali per una nuova ricerca multidisciplinare*, Falzea, Reggio Calabria, 2010.

Marra A. D., *Disabilità e diritto: qual è l'utilità dei Disability Studies per la ricerca giuridica?*, in «Italian Journal of Disability Studies», n. 1, 2011.

Marx K., Engels F., *Il testo ritrovato. Il manifesto del partito comunista (1847)*, Fantuzzi, Milano, 1891.

McRuer R., *Crip theory*, New York University Press, New York, 2006.

Medeghini R., *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia, 2006.

Medeghini R., *Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Medeghini R. (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento, 2015.

Medeghini R., et al., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Brescia, 2009.

Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013.

Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Medeghini R., et al., *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovautazione della capacità inclusiva dei servizi*, Erickson, Trento, 2013.

Medeghini R., Valtellina E., *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Meijer C., Soriano V., Watkins A. (a cura di), *Special needs education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Eurydice, 2003, trad. it., *L'integrazione dei disabili in Europa*, «I quaderni di Eurydice», n. 23, MIUR, INDIRE, 2003.

Minacori R, et al., *L'etica della sperimentazione sull'uomo dal processo di Norimberga ai comitati di etica*, in «Medicina e Morale», 59(6), 2010, 917-967.

Mintzberg H., *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna, 1983.

Mitchell D. R., *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*, Routledge Falmer, London, 2005.

Mitchell D. T., Snyder S. L., *Narrative prosthesis. Disability and the dependencies of discourse*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2000.

Monceri F., *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia, 2017.

Montero A., *El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo*, in «Revista de Educación», 347, 2008, pp. 275-298.

Montero A., *Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español*, in «Revista Española de Pedagogía», 247, 2010, pp. 417-435.

Moos L., Johansson O., Day C. (a cura di), *How School Principals Sustain Success over Time - International Perspectives*, Springer, Dordrecht, 2011.

Morgan D. L., *Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods. Applications to Health Research*, in «Qualitative Health Research», 8, 3, 1998, pp. 362-376.

Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1994.

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

Morin E., *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.

Morris J., *Personal and Political. A Feminist Perspective on Researching Physical Disability*, in «Disability, Handicap & Society», 7, 2, 1992, pp.157-166.

Morse J. M., *Approaches to Qualitative-quantitative Methodological*

*Triangulation*, in «Nursing Research», 40, 1991, pp. 120-123.

Morse J. M., Niehaus L., *Mixed Method Design. Principles and Procedures*, Left Coast Press, Walnut Creek (CA), 2009.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

Muñoz-Repiso M., Murillo Torrecilla F. J. (a cura di), *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*, Mensajero, Bilbao, 2003.

Murphy R. F., *Il silenzio del corpo. Antologia della disabilità*, Erickson, Trento, 2017.

Murrillo Torrecilla F. J., *Mejora de la Eficacia Escolar*, in «Cuadernos De Pedagogía», 300, 2001, pp. 47-74.

Murrillo Torrecilla F. J., *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*, in «REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación», vol. 1, n. 2, 2003, pp. 1-22.

Murrillo Torrecilla F. J., *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*, in «REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación», 2006, pp. 11- 24.

Murrillo Torrecilla F. J., Barrio R., Pérez-Albo M. J., *La dirección escolar: análisis e investigación*, CIDE, Madrid, 1999.

Nocera S., *Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica di alunni con disabilità*, in «L'integrazione scolastica sociale», 1, 4, 2002, pp. 363-372.

Nota L., Ginevra M. C., Soresi S., *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Cleup, Padova, 2015.

Notti A. M. (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017.

Nussbaum M., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna, 2007.

OCSE, *Public Sector Leadership for the 21st Century*, OCSE Publishing, Paris, 2001.

Oliver M., *The Politics of Disablement*, Macmillan, London, 1990.

Oliver M., *Understanding disability, from theory to practice*, Palgrave Macmillan, Houndmills, 1996.

OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2001.

OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*, Erickson, Trento, 2004.

OMS, *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2007.

ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006.

Onwuegbuzie A. J., Leech A. J., *Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures*, in «The Qualitative Report», II, 3, 2006, pp. 474-498.

Ortega Gutiérrez M.; Cilleros Martín M<sup>a</sup>. V., Río Jenaro C., *El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación*, in «Revista de Educación Inclusiva», 7, 3, 2017, pp. 186-201.

Osculati G., *Organizzare con successo, L'arte di gestire un'azienda*, Edizioni del Sole 24 ore, Milano, 1985.

Paletta A., *Leadership for learning: è possibile in Italia?*, in «Rivista dell'istruzione», 3, 33-8, 2014.

Paletta A. (a cura di), *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto IPRASE "Leadership e processi di miglioramento nelle scuole, Provincia autonoma di Trento*, IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa, Trento, 2015.

Pampaloni L., *Il cuore a sinistra senza ruota di scorta*, Jaca Book, Milano, 2007.

Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Education, Milano, 2014.

Pellerey M., *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 4 (7), 2011, pp. 107-111.

Pfeiffer P., *The philosophical foundations of Disability Studies*, in «Disability Studies Quarterly», vol 22, 2, 2002, pp. 3-23.

Piazza V., *L'insegnante di sostegno. Motivazioni e competenze per il lavoro di*

rete, Erickson, Trento, 1996.

Piazza V., *Per chi suono la campanella? Il ruolo del personale non docente nell'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Erickson, Trento, 2002.

Piccioli M., *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: Disability Studies come sviluppo inclusivo*, in «CQIA Rivista», 7, 20, 2017.

Plano Clark V. L., Creswell J. W., *Understanding Research. A Consumer's Guide*, Pearson Higher Ed, 2nd ed., 2014.

Pujolàs P., *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*, Eumo, Vic, 2003.

Pujolàs P. (a cura di), *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*, Eumo, Vic, 2006.

Pujolàs P., *Quousque tandem...? (Fins quan...?): El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya*, in «Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat», 10, 1, 2006, pp. 30-35.

Pujolàs P., *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*, Grao, Barcelona, 2008.

Quagliarino G. P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Reinders H., *Receiving The Gift of Friendship. Profound disability, theological anthropology, and ethics*, William B. Erdmans, Grand Rapids, MI, 2008.

Reynolds D., et al., *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*, Routledge, London, 1996.

Reynolds D. et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Santillana-Aula XXI, Madrid, 1997.

Risoluzione del Consiglio del 25 novembre 2003 di conclusioni su, *Lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività nella società dei saperi*, C.295/05, 2003.

Romei P., *La qualità nella scuola*, McGraw-Hill, Milano, 1991.

Romei P., *L'organizzazione come trama*, Cedam, Padova, 2000.

Romei P., Bonfiglioli R., *La Scuola come organizzazione: testo e casi*. Franco Angeli, Milano, 1989.

Ruillier J., *Quatre petites cantonades de no res*, Editorial Joventut, Barcellona, 2005.

Rustemier S., Booth T., *Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*, CSIE, Bristol, 2005.

Ruzzante G., *Strumenti per valutare l'inclusione: una rassegna italiana*, in «Form@re», 16, 3, 2016, pp. 173-182.

Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano-Torino, 2010.

Santi M., Ghedin E., *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno V, numero speciale ottobre, 2012, pp. 99- 111.

Scheens J., Mosca S., Bolletta R. (a cura di), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Bruno Mondadori, Milano, 2011.

Scheerens J., *Process indicators of schoolfunctioning*, in «School Effectiveness and School Improvement», I, 1, 1989, pp. 61-80.

Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

Schratz M. et al., *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento, 2003.

Scuderi G., *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*, Istituto Superiore di Sanità, Serie Relazioni, 98, 5, 1998.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

Scurati C., *Scuola elementare e oltre*, La Scuola, Brescia, 1995.

Scurati C., Ceriani A., *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia, 1994.

Sergiovanni T. J., *Building Community in Schools*, ed. It., M. Comoglio (a cura di), *Costruire comunità nella scuola*, LAS, Roma, 2000.

Serpieri R., *Riflessioni sul management scolastico*, Liguori, Napoli, 2002.

Serpieri R., *Leadership distribuita*, in «Voci della scuola», 253, VI, 2007.

Sgrò F. et al., *Etica e metodologia della ricerca nell'educazione motoria e*

sportiva, in «Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport», 2, 2017, pp. 1-15.

Shakespeare T., *Cultural representations of disabled people. Dustbins for disavowal?*, in «Disability and Society», vol.9, 3, 1994, pp. 283-299.

Shakespeare T., *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento, 2017.

Siebers T., *Disability Theory*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2008.

Slee R., *Social justice and the changing directions in educational research. The case of inclusive education*, in «International Journal of Inclusive Education», 5 (2-3), 2001, pp. 167-177.

Slee R., *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusive*, Morata, Madrid, 2012.

Slee R., Allan J., *Excluding the Included. A Recognition of Inclusive Education. International Studio*, in «Sociology of Education», 11, 2, 2001, pp. 173-191.

Soldevila Pérez J., *L'inclusione scolastica leggi o buone prassi? Un'esperienza catalana*, relazione al Convegno Dall'integrazione all'inclusione? Riflessioni e proposte a 40 anni dalla legge 517/'77, Proteo Fare Sapere Toscana e Università degli Studi di Firenze, presso Aula Magna della Scuola di Studi Umanistici e della Formazione, via Laura, 48, Firenze, 21/10/2017.

Soldevila Pérez J., *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*, UVic-UCC, 2015.

Southworth G., *Connecting leadership and learning*, in «Leadership and learning», 2011, pp. 71-85.

Spaducci M., *From cure to care. La realtà dell'utopia di Adriano Milani Comparetti*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2015.

Spillane J., *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006.

Stainback W., Stainback S., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 1993.

Stoll L., Fink D., *Effecting school change: The Halton approach*, in «School Effectiveness and School Improvement», 3.1, 1992, pp. 19-41.

Stoll L., Fink D., Dean. *Para cambiar nuestras escuelas*, Octaedro, Barcelona, 1999.



Stufflebeam D. *et al.*, *Educational Evaluation and Decision Making*, F. E. Peacock, Itasca (IL), 1971.

Swain J. *et al.* (a cura di), *Disabling Barriers – Enabling Environments*, Sage, London, 1993.

Symeonidou S, Beauchamp-Pryor K, *Purpose, Process and Future Direction of Disability Research*, Sense Publishers, Rotterdam, Paesi Bassi, 2013.

Tajfel H., Fraser C. (a cura di), *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1984.

Tashakkori A., Teddlie C., *Mixed Methodology. Combining the Qualitative and Quantitative Approaches*, Sages, Thousand Oaks (CA), 1998.

Teddlie C., Tashakkori A., *The Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Techniques in the Social and Behavioral Sciences*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2009.

Thomas C., *Female forms. Experiencing and understanding disability*, Open University Press, Buckingham, 1999.

Thomas C., *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2007.

Thomson R. G., *Integrating Disability, Transforming Feminist Theory*, in «NWSA Journal», 14, 3, 2002, pp. 1-32.

Thomson R. G., *Extraordinary bodies. Figuring physical disability in American culture and literature*, Columbia University Press, New York, 2017.

Tortello M., *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia, 1996.

Tøssebro J., *Understanding disability. Introduction to the special issues of SJDR*, in «Scandinavian Journal of Disability Research, Special Issue», Understanding Disability, 6, 1, 2004, pp. 3-7.

Trentini G., *Oltre il Potere. Discorso sulla leadership*, Franco Angeli, Milano, 1997.

Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Trisciuzzi L., *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa, 1995.

Trisciuzzi L., Galanti M. A., *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti e operatori della formazione*, ETS, Pisa, 2001.

U.E. *Trattato di Maastricht. Trattato sull'Unione Europea*, Gazzetta ufficiale n. C 191, del 29 luglio 1992.

UIPAS – Union of Physically Impaired Against Segregation, *Fundamental Principles of Disability*, UIPAS, London, 1976.

Ulivieri S. (a cura di), *La Formazione della Dirigenza scolastica*, ETS, Pisa, 2005.

UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, 1994.

UNESCO *Open file on inclusive education*, UNESCO, Paris, 2003.

UNESCO, *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and vision*, UNESCO, Paris, 2003.

UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, UNESCO, Paris, 2005.

Valle López J. M., Martínez Garrido C. A., *La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada; De los modelos tradicionales a un "meta-modelo" supranacional?*, in «Revista Latinoamericana de Educación Comparada», 1.1, 2010, pp. 55-68.

Van Velzen W. *et al.*, *Making School Improvement work*, ACCO, Leuven, 1985.

Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Vertecchi B., Agrusti G., Losito B., *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2010.

Vianello R., *La sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Junior, Bergamo, 2006.

Vianello R., Di Nuovo S. (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 2015.

Vivanet G., *Che cos'è l'evidence based education*, Carocci, Roma, 2014.

Von Platen A. R., *Il nazismo e l'eutanasia dei malati di mente*, Le Lettere, Firenze, 1948.

Warnock H. M. (a cura di), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her

Majesty's Stationary Office, London, 1978.

Waters T., Marzano R.J., McNulty B., *Balanced Leadership. What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement – A Working Paper*, Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.

Watson N., Roulstone A., Thomas C. ( a cura di), *Routledge Handbook of Disability Studies*, Routledge, London and New York, 2012.

Weick K. E., *Educational Organizations as Loosely Coupled System*, in «Administrative Science Quarterly», 21, 1976, pp. 1-19

Weick K. E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano, 1997.

Wolfensberger W., *Normalization. The Principle of Normalization in Human Services*, National Institute on Mental Retardation, Toronto, 1972.

World Health Organisation, *World Report on Disability*, WHO, Geneva, Switzerland, 2011.

Xodo C. (a cura di), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano, 2010.

Zan S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988.

Zappaterra T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano, 2003.

Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa, 2010.

Zola I. K., *Toward the necessary universalizing of a disability policy*, in «The Milbank Quarterly», 83.4, 2005, pp. 1-27.

## Normativa di riferimento

C.M. n. 129, *Problemi inerenti alla presenza di alunni handicappati nella scuola secondaria superiore*, 28 aprile 1982.

C.M. n. 1771/12, 11 marzo 1953.

C.M. n. 199, Prot. N. 3860, *Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*, 28 luglio 1979.

C.M. n. 227, *Interventi a favore degli alunni handicappati*, 8 agosto 1975.

C.M. n. 250, Prot. n. 2402, *Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*, 3 settembre 1985.

C.M. n. 258, Prot. 8692, *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*, 22 settembre 1983.

C.M. n. 8, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*. *Indicazioni operative*, 6 marzo 2013.

Costituzione della Repubblica Italiana, 1 gennaio 1948.

Costituzione Spagnola, Approvata dalle Cortes nelle Sessioni Plenarie del Congresso dei Deputati e del Senato tenutesi il 31 ottobre 1978, Ratificata dal popolo spagnolo mediante referendum del 6 dicembre 1978, Sanzionata da S. M. il Re dinanzi alle Cortes il 27 dicembre 1978.

D. Lgs. 211/2003.

D.I. n. 44/2001, *Regolamento concernente le “Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche”*.

D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell’istruzione professionale nel rispetto dell’articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

D.lgs. 20 giugno 2016, n. 116, *Modifiche all’articolo 55-quater del Decreto*

*legislativo 30 marzo 2001, n. 165, ai sensi dell'articolo 17, comma 1, lettera s), della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di licenziamento disciplinare.*

*D.lgs. 22 gennaio 2016, n. 10, Modifica e abrogazione di disposizioni di legge che prevedono l'adozione di provvedimenti non legislativi di attuazione, a norma dell'articolo 21 della Legge 7 agosto 2015, n. 124.*

*D.lgs. 25 maggio 2016, n. 97, Revisione e semplificazione delle disposizioni in materia di prevenzione della corruzione, pubblicità e trasparenza, correttivo della Legge 6 novembre 2012, n. 190 e del Decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33, ai sensi dell'articolo 7 della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche.*

*D.lgs. 25 maggio 2017, n. 74, Modifiche al Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, in attuazione dell'articolo 17, comma 1, lettera r), della Legge 7 agosto 2015, n. 124.*

*D.lgs. 25 maggio 2017, n. 75, Modifiche e integrazioni al Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, ai sensi degli articoli 16, commi 1, lettera a), e 2, lettere b), c), d) ed e) e 17, comma 1, lettere a), c), e), f), g), h), l) m), n), o), q), r), s) e z), della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche.*

*D.lgs. 25 novembre 2016, n. 222, Individuazione di procedimenti oggetto di autorizzazione, segnalazione certificata di inizio di attività (SCIA), silenzio assenso e comunicazione e di definizione dei regimi amministrativi applicabili a determinate attività e procedimenti, ai sensi dell'articolo 5 della Legge 7 agosto 2015, n. 124.*

*D.lgs. 26 agosto 2016, n. 174, Codice di giustizia contabile, adottato ai sensi dell'articolo 20 della Legge 7 agosto 2015, n. 124.*

*D.lgs. 26 agosto 2016, n. 179, Modifiche e integrazioni al Codice dell'amministrazione digitale, di cui al Decreto legislativo 7 marzo 2005, n. 82, ai sensi dell'articolo 1 della Legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche.*

*D.lgs. 27 ottobre 2009, n. 150, Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni, pubblicato in Gazzetta Ufficiale del 31 ottobre 2009, n. 254 - Supplemento Ordinario n. 197.*

*D.lgs. 3 febbraio 1993, n. 29, Razionalizzazione della organizzazione delle*

*amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego, a norma dell'articolo 2 della legge 23 ottobre 1992, n. 421.*

D.lgs. 30 luglio 1999, n. 286, *Riordino e potenziamento dei meccanismi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 193 del 18 agosto 1999.

D.lgs. 30 marzo 2001 – *Norme generali sull'ordinamento del lavoro dei dipendenti delle amministrazioni pubbliche.*

D.Lgs. n. 297, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, 16 aprile 1994.

D.M. 15 luglio 1997.

D.M. 17 aprile 2004.

D.M. 17 aprile 2009.

D.M. 18 marzo 1998.

D.M. 19 marzo 1998.

D.M. 8 maggio 2006.

D.M., 27 aprile 1992, *Disposizioni sulle documentazioni tecniche da presentare a corredo delle domande di autorizzazione all'immissione in commercio di speciali medicinali per uso umano, anche in attuazione della direttiva n. 91/507/CEE.*

D.P.C.M., 27 gennaio 1994, *Principi sull'erogazione dei servizi pubblici*, Pubblicata nella G.U. 22 febbraio 1994, n. 43.

D.P.R. 12 settembre 2016, n. 194 - *Regolamento recante norme per la semplificazione e l'accelerazione dei procedimenti amministrativi, a norma dell'articolo 4 della Legge 7 agosto 2015, n. 124.*

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento di riordino degli istituti professionali.*

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento di riordino degli istituti tecnici.*

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento di revisione dei licei.*

D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*

D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.*

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 – *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59.*

D.P.R. n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, 28 marzo 2013.

D.P.R., n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, 31 maggio 1974.

Decreto 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.*

Direttiva 27 dicembre 2012, *Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica.*

Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri 27 gennaio 1994, *Principi sull’erogazione dei servizi pubblici*, Pubblicata nella G.U. 22 febbraio 1994, n. 43.

Direttiva della Commissione, n. 507, del 19 luglio 1991 che modifica l'allegato della direttiva 75/318/CEE del Consiglio relativa al ravvicinamento delle legislazioni degli Stati membri riguardanti le norme ed i protocolli analitici, tossico-farmacologici e clinici in materia di sperimentazione dei medicinali.

Direttiva Europea 2001/20.

Direttiva n. 11, *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*, 18 settembre 2014.

Documento 20 marzo 1998, *I contenuti essenziali per la formazione di base.*

DPR 12 settembre 2016, n. 194, *Regolamento recante norme per la semplificazione e l’accelerazione dei procedimenti amministrativi, a norma dell’articolo 4 della Legge 7 agosto 2015, n. 124.*

Generalitat de Catalunya, Decret 102/2010, de 3 d’agost, *d’autonomia dels centres educatius*, (DOGC núm. 5686 de 5.8.2010).

Generalitat de Catalunya, Decret 117/1984 *Ordenació de l’Educació Especial per a la seva integració en el Sistema Educatiu Ordinari.*

Generalitat de Catalunya, Decret 150/2017, de 17 d’octubre, de *l’atenció educativa a l’alumnat en el marc d’un sistema educatiu inclusiu.*

Generalitat de Catalunya, Decret 155/2010, de 2 de novembre, *de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent*, (DOGC núm. 5753 d'11.11.2010).

Generalitat de Catalunya, Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre *l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (DOGC)*, núm. 2528 - 28/11/1997.

Generalitat de Catalunya, Decret 39/2014, de 25 de març, *pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents*, (DOGC núm. 6591 de 27.3.2014).

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica, Circular de 4 de setembre de 1981, *Criteris d'actuació en el camp de l'educació especial*.

Generalitat de Catalunya, *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori*, Documents d'Educació Especial, n° 13, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1991.

L. 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.

Legge 10 febbraio 2000, n. 30, *Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*.

Legge 118/71, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*.

Legge 124/2015, *Deleghe al Governo in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche*, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 187 del 13 agosto 2015.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Legge 15 marzo 1997 n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997.



Legge 22 giugno 2016, n. 112, *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare*, GU n.146 del 24-6-2016.

Legge 28 marzo 2003, n. 53 – *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* 8 settembre 2009, *Atto di indirizzo*

Legge 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.

Legge 4 marzo 2009, n. 15, *Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 53 del 5 marzo 2009.

Legge 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*.

Legge 7 agosto 1990, n. 241, *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*.

Legge 8 novembre 2012, n. 189, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 13 settembre 2012, n. 158, recante disposizioni urgenti per promuovere lo sviluppo del Paese mediante un più alto livello di tutela della salute*.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*.

Legge del 23 ottobre 1992, n. 421, *Delega al Governo per la razionalizzazione e la revisione delle discipline in materia di sanità, di pubblico impiego, di previdenza e di finanza territoriale*.

Legge n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 5 febbraio 1992.

Legge n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, 31 dicembre 1962.

Legge n. 270, *Revisione della disciplina di reclutamento del personale*, 20 maggio 1982.

Legge n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, 18 marzo 1968.

Legge n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, 4 agosto 1977.

Legge n. 59/1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.

Legge n. 820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, 24 settembre 1971.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de *integración social de los minusválidos* (LISMI)

Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

Ley n. 14, *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*, 4 agosto 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación* (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE).

Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, *Estatuto de Autonomía de Cataluña*.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Jefatura del Estado «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013 Referencia: BOE-A-2013-12886.

MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Documento del 22/02/2018.

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

MIUR, *Linee di indirizzo per la promozione ed il miglioramento della qualità e dell'appropriatezza degli interventi assistenziali nel settore dei Disturbi pervasivi dello sviluppo (DPS), con particolare riferimento ai disturbi dello spettro autistico*, 2012.

MIUR, *Linee di orientamento per il contrasto al bullismo e al cyberbullismo*, 2017.

MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, 2011.

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014.

MIUR, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.

MIUR, *Linee guida per l'orientamento*, 2014.

MIUR, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975.

Nota MIUR 22 novembre 2013, n. 2563, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*.

Nota Prot. 1143, 17 maggio 2018.

Nota Prot. 1738, 2 marzo 2015, *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*.

R.D. n. 1054, 6 maggio 1923.

R.D. n. 1175, *Testo unico per la finanza locale*, 14 settembre 1931.

R.D. n. 1297, 26 aprile 1928, *Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*.

R.D. n. 1679, 31 dicembre 1922.

R.D. n. 1753, 16 luglio 1923.

R.D. n. 2102, 30 settembre 1923.

R.D. n. 2185, 1 ottobre 1923.

R.D. n. 3123, 31 dicembre 1923.

R.D. n. 3126, 31 dicembre 1923.

R.D. n. 577, *Approvazione del testo unico delle leggi e delle norme giuridiche, emanate in virtù dell'art. 1, n. 3, della legge 31 gennaio 1926, n. 100, sulla istituzione Elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione*, 5 febbraio 1928.

## Sitografia

- [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1536\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1536_07.shtml)
- <http://cife-ei-caac.com/>
- <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/a-cop-ull/decret-inclusiu.pdf>
- <http://erikengdahl.se/autism/isnt/index.html>
- <http://gridsitaly.net/>
- <http://gridsitaly.net/chi-siamo/>
- <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica>
- <http://inclusion2.wixsite.com/inclusione>
- <http://web.unirsm.sm/masterdisagio/Moduli/Download/Canevaro/Liv1/mod1Canevaro.pdf>
- <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/sense-ficcio/1-o/video/5715186>
- <http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/>
- <http://www.edizionianicia.it/store/content/category/13-italian-journal-of-disability-studies>
- <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>
- <http://www.indexforinclusion.org/countries.php>
- <http://www.indexforinclusion.org/index.php>
- <http://www.invalsi.it/invalsi/download.php?page=risquestistema>,
- <http://www.quadis.it/documenti/istruzioni/Presentazione.pdf>
- <http://www.quadis.it/jm/>
- [http://www.repubblica.it/super8/2017/09/08/news/le\\_dua\\_anime\\_della\\_cat\\_alogna-174921759/](http://www.repubblica.it/super8/2017/09/08/news/le_dua_anime_della_cat_alogna-174921759/)
- <http://www.superando.it/files/2016/03/fid-rapporto-convenzione-marzo-2016.pdf>
- <http://www.uildm.org/fid-forum-italiano-sulla-disabilit%C3%A0>,
- [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/lisbona2000.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf)
- [https://ca.wikipedia.org/wiki/1-O\\_\(documental\)](https://ca.wikipedia.org/wiki/1-O_(documental))

- <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/044/22/PDF/G1504422.pdf?OpenElement>
- [https://gerardmatricali.files.wordpress.com/2013/03/catalogne\\_carte.gif](https://gerardmatricali.files.wordpress.com/2013/03/catalogne_carte.gif)
- <https://vimeo.com/250426299>
- <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-7847](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-7847)
- <https://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html>
- <https://www.uvic.cat/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=aBa6ta7V7zQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cTicBVQV2TI>
- [www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html](http://www.hhs.gov/ohrp/archive/nurcode.html)
- [www.independentliving.org/docs6/heumann2003.html](http://www.independentliving.org/docs6/heumann2003.html)

## Indice delle figure

Figura 1 - Misure di supporto, Decreto 150/2017 .....	67
Figura 2- Mappa della leadership: i Discorsi e il Focus.....	170
Figura 3- Fasi evolutive del costrutto di leadership per l'apprendimento.....	178
Figura 4 – Modello globale di un processo di miglioramento della scuola secondo il Progetto ISIP.....	204
Figura 5 – Modello per l'analisi del miglioramento della scuola.....	205
Figura 6- Modello CIPP .....	218
Figura 7 - Sintesi dei principali risultati della ricerca sull'efficacia della scuola .....	219
Figura 8 - Index for Inclusion. Alleanze per lo sviluppo inclusivo.....	282
Figura 9 - Index for Inclusion. Quadro di valori escludenti.....	284
Figura 10 - Index for Inclusion. Quadro di valori inclusivi .....	284
Figura 11 - Index for Inclusion. I valori per il cambiamento .....	288
Figura 12 - Index for Inclusion. Azioni di supporto allo sviluppo di un progetto inclusivo.....	288
Figura 13 - Index for Inclusion. Per una riflessione trasformativa .....	289
Figura 14 - Index for Inclusion. Le dimensioni per lo sviluppo della scuola.....	291
Figura 15 - Promozione dello sviluppo inclusivo con l'Index .....	299
Figura 16 - Confrontare le aree del curricolo .....	300
Figura 17 - Percorso dell'Index come ciclo di sviluppo della scuola .....	300
Figura 18 - Sintesi dell'idea di inclusione dell'Index .....	306
Figura 19 - Il ciclo di progettazione inclusiva.....	317
Figura 23 - Disegno convergente parallelo o triangolare .....	329
Figura 24 - Disegno sequenziale esplicitivo .....	330
Figura 25 - Disegno sequenziale esplorativo .....	331
Figura 26 – Disegno integrato o nidificato.....	331
Figura 27 – Rappresentazione dei quattro mixed methods di ricerca .....	332
Figura 28 - Panoramica dello scopo e delle caratteristiche di nove diversi disegni mixed methods.....	333
Figura 29 - Scala di valutazione per l'analisi di uno studio mixed methods.....	334
Figura 20 - Disegno della ricerca .....	341
Figura 21 - Fasi dello studio condotto in Toscana.....	343

Figura 22 - Fasi dello studio condotto in Catalogna.....	343
Figura 30 – Questionario generale.....	438
Figura 31 – Questionario generale.....	438
Figura 32 – Questionario generale.....	439
Figura 33 – Localizzazione geografica di Vic nel territorio spagnolo.....	521
Figura 34 L’UVic-UCC nel mondo.....	522
Figura 35 – Distribuzione studenti presso UVic-UCC .....	522
Figura 36 – Province e Comarche della Catalogna.....	528

## Indice delle tabelle

Tabella 1- Quadro di sviluppo dei Disability Studies.....	77
Tabella 2- Quadro delle principali fonti normative del dirigente scolastico .....	136
Tabella 3 – Competenze di base della leadership secondo C. Xodo .....	180
Tabella 4 - Modello RAV predisposto dall'INVALSI .....	214
Tabella 5 - Quadro sinottico di criteri di analisi del modello concettuale dell'integrazione e del modello concettuale dell'inclusione.....	226
Tabella 6 – Open file. Le otto 'questioni' .....	230
Tabella 7 – Open file. Sviluppo degli indicatori della prima questione .....	231
Tabella 8 - Guidelines for inclusion. Esempi di domande per il secondo raggruppamento tematico .....	231
Tabella 9 - Guidelines for inclusion. Matrice di progettazione.....	232
Tabella 10 – Protocollo per la valutazione nella scuola e della scuola. Esempio di sviluppo.....	237
Tabella 11 - Indicatori di Qualità dell'integrazione di A. Canevaro .....	238
Tabella 12 - Valutazione dell'integrazione della scuola. Esempio del primo segnalatore .....	242
Tabella 13 – Sviluppo degli indicatori di P. Gherardini, S. Nocera, AIPD .....	244
Tabella 14 – Indicatori comuni di qualità dell'integrazione scolastica. S. Nocera e FISH.....	246
Tabella 15 – Indicatori della qualità dell'integrazione scolastica di L. Cottini, 2004 .....	249
Tabella 16 - Quadro degli strumenti e delle aree indagate da D. Ianes, 2005.....	252
Tabella 17 - Progetto I-Care .....	255
Tabella 18 – Il processo dall'integrazione all'inclusione .....	257
Tabella 19 – Gli elementi del cambiamento organizzativo .....	259
Tabella 20 - Indice ERVIS.....	262
Tabella 21 – ISIS. 1. Sviluppo dei sottoindicatori dell'indicatore A.....	264
Tabella 22 – ISIS. 4. Esempio del secondo livello.....	265
Tabella 23 – Struttura questionario QUADIS .....	266
Tabella 24 - CTI-Repertoire. Esempio di indicatori della dimensione A, sottodimensione A.2.....	269
Tabella 25 – Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi. Alcuni indicatori della	



prima dimensione .....	270
Tabella 26 – QUISQUE. Elenco dei Macro-indicatori .....	271
Tabella 27 – QUISQUE – Esempio di sviluppo del questionario.....	272
Tabella 28 – Quadro degli strumenti presentati .....	273
Tabella 29 - Index for Inclusion. Valori inclusivi .....	285
Tabella 30 - Index for inclusion. Le implicazioni di una scuola inclusiva .....	290
Tabella 31 – Index for Inclusion. Il quadro progettuale.....	292
Tabella 32 - Index for inclusion. Le dimensioni dell’Index .....	292
Tabella 33 - Index for Inclusion. Indicatori .....	293
Tabella 34 - Index for Inclusion. Quadro progettuale.....	297
Tabella 35 – Fasi dello sviluppo dell’Index .....	301
Tabella 36 - Provincia di appartenenza .....	366
Tabella 37 - Ruolo all’interno della scuola .....	367
Tabella 38 - Insegnanti di sostegno in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno .....	368
Tabella 39 - Insegnanti curricolari in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno .....	368
Tabella 40 - Ruolo ricoperto dagli insegnanti in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno .....	369
Tabella 41 Funzioni organizzative ricoperte dal personale docente .....	372
Tabella 42 – Indici di sezione .....	373
Tabella 43 - Grafico 9 – Indicatore 1 – A1 .....	374
Tabella 44 - Grafico 10 – Indicatore 2 – A1 .....	374
Tabella 45 - Grafico 11 – Indicatore 3 – A1 .....	375
Tabella 46 - Grafico 12 – Indicatore 4 – A1 .....	375
Tabella 47 - Grafico 13 – Indicatore 5 – A1 .....	376
Tabella 48 - Grafico 14 – Indicatore 6 – A1 .....	376
Tabella 49 - Grafico 15 – Indicatore 7 – A1 .....	377
Tabella 50 - Grafico 16 – Indicatore 8 – A1 .....	377
Tabella 51 - Grafico 17 – Indicatore 9 – A1 .....	378
Tabella 52 - Grafico 18 – Indicatore 10 – A1 .....	378
Tabella 53 - Grafico 19 – Indicatore 11 – A1 .....	379
Tabella 54 – Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard .....	380

Tabella 55 – Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività – Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità .....	381
Tabella 56 – Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità .....	382
Tabella 57 – Indicatori di sezione.....	383
Tabella 58 - Grafico 20 – Indicatore 1 – A2.....	384
Tabella 59 - Grafico 21 – Indicatore 2 – A2.....	384
Tabella 60 - Grafico 22 – Indicatore 3 – A2.....	385
Tabella 61 - Grafico 23 – Indicatore 4 – A2.....	385
Tabella 62 - Grafico 24 – Indicatore 5 – A2.....	386
Tabella 63 - Grafico 25 Indicatore 6 – A2.....	386
Tabella 64 - Grafico 26 – Indicatore 7 – A2.....	387
Tabella 65 - Grafico 27 – Indicatore 8 – A2.....	387
Tabella 66 - Grafico 28 – Indicatore 9 – A2.....	388
Tabella 67 - Grafico 29 – Indicatore 10 – A2.....	388
Tabella 68 – indicatori della sezione A.2. posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard .....	389
Tabella 69 - Livelli medi di inclusività per i sottocampioni individuati e posti a confronto con il livello medio di inclusività generale .....	390
Tabella 70 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi ....	391
Tabella 71 – Indicatori di sezione.....	392
Tabella 72 - Grafico 30 – Indicatore 1 – B1 .....	393
Tabella 73 - Grafico 31– Indicatore 2 – B1 .....	393
Tabella 74 - Grafico 32– Indicatore 3 – B1 .....	394
Tabella 75 - Grafico 33– Indicatore 4 – B1 .....	394
Tabella 76 - Grafico 34– Indicatore 5 – B1 .....	395
Tabella 77 - Grafico 35– Indicatore 6 – B1 .....	395
Tabella 78 - Grafico 36– Indicatore 7 – B1 .....	396
Tabella 79 - Grafico 37– Indicatore 8 – B1 .....	396
Tabella 80 - Grafico 38 – Indicatore 9 – B1 .....	397
Tabella 81 - Grafico 39 – Indicatore 10 – B1 .....	397
Tabella 82 - Grafico 40 – Indicatore 11 – B1 .....	398
Tabella 83 - Grafico 41 – Indicatore 12 – B1 .....	398

Tabella 84 - Grafico 42 – Indicatore 13 – B1 .....	399
Tabella 85 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard.....	400
Tabella 86 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti .....	402
Tabella 87 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti .....	403
Tabella 88.....	403
Tabella 89 - Grafico 43 – Indicatore 1 – B2 .....	404
Tabella 90 - Grafico 44 – Indicatore 2 – B2 .....	404
Tabella 91 - Grafico 45 – Indicatore 3 – B2 .....	405
Tabella 92 - Grafico 46 – Indicatore 4 – B2 .....	405
Tabella 93 - Grafico 47 – Indicatore 5 – B2 .....	406
Tabella 94 - Grafico 48 – Indicatore 6 – B2 .....	406
Tabella 95 - Grafico 49 – Indicatore 7 – B2 .....	407
Tabella 96 - Grafico 50 – Indicatore 8 – B2 .....	407
Tabella 97 - Grafico 51 – Indicatore 9 – B2 .....	408
Tabella 98 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard.....	409
Tabella 99 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità.....	410
Tabella 100 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione B. Creare politiche inclusive – Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità.....	411
Tabella 101.....	412
Tabella 102 - Grafico 52 – Indicatore 1 – C1 .....	412
Tabella 103 - Grafico 53– Indicatore 2 – C1 .....	413
Tabella 104 - Grafico 54 – Indicatore 3 – C1 .....	413
Tabella 105 - Grafico 55 – Indicatore 4 – C1 .....	414
Tabella 106 - Grafico 56 -- Indicatore 5 – C1 .....	414
Tabella 107 - Grafico 57 – Indicatore 6 – C1 .....	415

Tabella 108 - Grafico 58 – Indicatore 7 – C1 .....	415
Tabella 109 - Grafico 59 – Indicatore 8 – C1 .....	416
Tabella 110 - Grafico 60 – Indicatore 9 – C1 .....	416
Tabella 111 - Grafico 61 – Indicatore 10 – C1 .....	417
Tabella 112 - Grafico 62 – Indicatore 11 – C1 .....	417
Tabella 113 - Grafico 63 – Indicatore 12 – C1 .....	418
Tabella 114 - Grafico 64 – Indicatore 13 – C1 .....	418
Tabella 115 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard.....	420
Tabella 116 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti .....	421
Tabella 117 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti .....	422
Tabella 118 .....	423
Tabella 119 - Grafico 65 – Indicatore 1 – C2 .....	424
Tabella 120 - Grafico 66 – Indicatore 2 – C2.....	424
Tabella 121 - Grafico 67 – Indicatore 3 – C2.....	425
Tabella 122 - Grafico 68 – Indicatore 4 – C2.....	425
Tabella 123 - Grafico 69 – Indicatore 5 – C2.....	426
Tabella 124 - Grafico 70 – Indicatore 6 – C2.....	426
Tabella 125 - Grafico 71 – Indicatore 7 – C2.....	427
Tabella 126 - Grafico 72 – Indicatore 8 – C2.....	427
Tabella 127 - Grafico 73 – Indicatore 9 – C2.....	428
Tabella 128 - Grafico 74 – Indicatore 10 – C2.....	428
Tabella 129 - Grafico 75 – Indicatore 11 – C2.....	429
Tabella 130 - Grafico 76 – Indicatore 12 – C2.....	429
Tabella 131 - Grafico 77 – Indicatore 13 – C2.....	430
Tabella 132 - Grafico 78 – Indicatore 14 – C2.....	430
Tabella 133 - Indicatori posti in ordine di livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard.....	431
Tabella 134 - Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare	

l'apprendimento .....	433
Tabella 135 - Analisi per sottocampioni docenti del livello medio di inclusività - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento .....	434
Tabella 136 – Distribuzione alunni Scuola 02 .....	443
Tabella 137 – Distribuzione alunni Scuola 05 .....	448
Tabella 138 – Distribuzione alunni Scuola 09 .....	454
Tabella 139 – Distribuzione alunni Scuola 12 .....	459
Tabella 140 – Distribuzione alunni Scuola 13 .....	464
Tabella 141 – Distribuzione alunni Scuola 16 .....	470
Tabella 142 – Distribuzione alunni Scuola 18 .....	475
Tabella 143 – Distribuzione alunni Scuola 19 .....	481
Tabella 144 – Distribuzione alunni Scuola 20 .....	486
Tabella 145 - Alunni BES nelle 9 scuole campione .....	489
Tabella 146 – Consistenza Funzioni Strumentali per l'inclusione e loro compiti .....	491
Tabella 147 - Analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche .....	495
Tabella 148 – Analisi documentale generale .....	510
Tabella 149 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.1. Creare comunità .....	512
Tabella 150 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.2. Affermare valori inclusivi.....	512
Tabella 151 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti .....	513
Tabella 152 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità.....	514
Tabella 153 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti.....	515
Tabella 154 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento .....	516
Tabella 155 – Traccia per i focus group dello studio catalano.....	524
Tabella 156 – L'apprendimento cooperativo favorisce il supporto tra compagni.....	532
Tabella 157 – L'apprendimento cooperativo favorisce la co-docenza.....	532
Tabella 158 – L'apprendimento cooperativo favorisce la globalità delle attività	

.....	533
Tabella 159 – L'apprendimento cooperativo favorisce la coesione sociale .....	533
Tabella 160 – L'apprendimento cooperativo favorisce l'inclusione .....	533
Tabella 161 – L'apprendimento cooperativo favorisce l'equità nell'apprendimento .....	534
.....	534
Tabella 162 – L'apprendimento cooperativo favorisce l'apprendimento per competenze .....	534
Tabella 163 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.1. Creare comunità.....	535
Tabella 164 - Dimensione A. Creare culture inclusive - Sezione A.2. Affermare valori inclusivi .....	536
Tabella 165 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.1. Sviluppare la scuola per tutti.....	537
Tabella 166 - Dimensione B. Creare politiche inclusive - Sezione B.2. Organizzare il sostegno alla diversità .....	537
Tabella 167 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.1. Costruire curricoli per tutti .....	538
Tabella 168 - Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive - Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento .....	539
Tabella 169 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – A1 .....	540
.....	541
Tabella 170 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – A2 .....	541
.....	542
Tabella 171 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – B1 .....	542
.....	543
Tabella 172 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – B2 .....	543
.....	544
Tabella 173 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – C1 .....	544
.....	545
Tabella 174 - livello medio di inclusività con la relativa deviazione standard – C2 .....	545
.....	563
Tabella 175 - Analisi documentale generale.....	563
Tabella 176 – Comparazione degli indicatori dei due campioni posti in ordine di livello medio di inclusività generale, considerando quelli che non raggiungono una	

media di 3 punti – primo dei valori positivi.....572

## Indice dei grafici

Grafico 1 - Istituti Comprensivi che hanno manifestato interesse al progetto di ricerca.....	348
Grafico 2 - Province che hanno manifestato il loro interesse al progetto di ricerca .....	348
Grafico 3 – Sviluppo dell’effettiva partecipazione degli Istituti Comprensivi all’intero progetto di ricerca .....	349
Grafico 4 - Provincia di appartenenza.....	366
Grafico 5 - Ruolo all’interno della scuola.....	367
Grafico 6 - Ruolo ricoperto dagli insegnanti in possesso del titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno.....	369
Grafico 7 - Ordine di scuola.....	370
Grafico 8 - anni di permanenza nella scuola di attuale servizio.....	371
Tabella 43 - Grafico 9 – Indicatore 1 – A1 .....	374
Tabella 44 - Grafico 10 – Indicatore 2 – A1 .....	374
Tabella 45 - Grafico 11 – Indicatore 3 – A1 .....	375
Tabella 46 - Grafico 12 – Indicatore 4 – A1 .....	375
Tabella 47 - Grafico 13 – Indicatore 5 – A1 .....	376
Tabella 48 - Grafico 14 – Indicatore 6 – A1 .....	376
Tabella 49 - Grafico 15 – Indicatore 7 – A1 .....	377
Tabella 50 - Grafico 16 – Indicatore 8 – A1 .....	377
Tabella 51 - Grafico 17 – Indicatore 9 – A1 .....	378
Tabella 52 - Grafico 18 – Indicatore 10 – A1 .....	378
Tabella 53 - Grafico 19 – Indicatore 11 – A1 .....	379
Tabella 58 - Grafico 20 – Indicatore 1 – A2.....	384
Tabella 59 - Grafico 21 – Indicatore 2 – A2.....	384
Tabella 60 - Grafico 22 – Indicatore 3 – A2.....	385
Tabella 61 - Grafico 23 – Indicatore 4 – A2.....	385
Tabella 62 - Grafico 24 – Indicatore 5 – A2.....	386
Tabella 63 - Grafico 25 Indicatore 6 – A2.....	386
Tabella 64 - Grafico 26 – Indicatore 7 – A2.....	387
Tabella 65 - Grafico 27 – Indicatore 8 – A2.....	387
Tabella 66 - Grafico 28 – Indicatore 9 – A2.....	388



Tabella 67 - Grafico 29 – Indicatore 10 – A2 .....	388
Tabella 72 - Grafico 30 – Indicatore 1 – B1 .....	393
Tabella 73 - Grafico 31– Indicatore 2 – B1 .....	393
Tabella 74 - Grafico 32– Indicatore 3 – B1 .....	394
Tabella 75 - Grafico 33– Indicatore 4 – B1 .....	394
Tabella 76 - Grafico 34– Indicatore 5 – B1 .....	395
Tabella 77 - Grafico 35– Indicatore 6 – B1 .....	395
Tabella 78 - Grafico 36– Indicatore 7 – B1 .....	396
Tabella 79 - Grafico 37– Indicatore 8 – B1 .....	396
Tabella 80 - Grafico 38 – Indicatore 9 – B1 .....	397
Tabella 81 - Grafico 39 – Indicatore 10 – B1 .....	397
Tabella 82 - Grafico 40 – Indicatore 11 – B1 .....	398
Tabella 83 - Grafico 41 – Indicatore 12 – B1 .....	398
Tabella 84 - Grafico 42 – Indicatore 13 – B1 .....	399
Tabella 89 - Grafico 43 – Indicatore 1 – B2 .....	404
Tabella 90 - Grafico 44 – Indicatore 2 – B2 .....	404
Tabella 91 - Grafico 45 – Indicatore 3 – B2 .....	405
Tabella 92 - Grafico 46 – Indicatore 4 – B2 .....	405
Tabella 93 - Grafico 47 – Indicatore 5 – B2 .....	406
Tabella 94 - Grafico 48 – Indicatore 6 – B2 .....	406
Tabella 95 - Grafico 49 – Indicatore 7 – B2 .....	407
Tabella 96 - Grafico 50 – Indicatore 8 – B2 .....	407
Tabella 97 - Grafico 51 – Indicatore 9 – B2 .....	408
Tabella 102 - Grafico 52 – Indicatore 1 – C1 .....	412
Tabella 103 - Grafico 53– Indicatore 2 – C1 .....	413
Tabella 104 - Grafico 54 – Indicatore 3 – C1 .....	413
Tabella 105 - Grafico 55 – Indicatore 4 – C1 .....	414
Tabella 106 - Grafico 56 – – Indicatore 5 – C1 .....	414
Tabella 107 - Grafico 57 – Indicatore 6 – C1 .....	415
Tabella 108 - Grafico 58 – Indicatore 7 – C1 .....	415
Tabella 109 - Grafico 59 – Indicatore 8 – C1 .....	416
Tabella 110 - Grafico 60 – Indicatore 9 – C1 .....	416
Tabella 111 - Grafico 61 – Indicatore 10 – C1.....	417
Tabella 112 - Grafico 62 – Indicatore 11 – C1.....	417

Tabella 113 - Grafico 63 – Indicatore 12 – C1 .....	418
Tabella 114 - Grafico 64 – Indicatore 13 – C1 .....	418
Tabella 119 - Grafico 65 – Indicatore 1 – C2 .....	424
Tabella 120 - Grafico 66 – Indicatore 2 – C2 .....	424
Tabella 121 - Grafico 67 – Indicatore 3 – C2 .....	425
Tabella 122 - Grafico 68 – Indicatore 4 – C2 .....	425
Tabella 123 - Grafico 69 – Indicatore 5 – C2 .....	426
Tabella 124 - Grafico 70 – Indicatore 6 – C2 .....	426
Tabella 125 - Grafico 71 – Indicatore 7 – C2 .....	427
Tabella 126 - Grafico 72 – Indicatore 8 – C2 .....	427
Tabella 127 - Grafico 73 – Indicatore 9 – C2 .....	428
Tabella 128 - Grafico 74 – Indicatore 10 – C2 .....	428
Tabella 129 - Grafico 75 – Indicatore 11 – C2 .....	429
Tabella 130 - Grafico 76 – Indicatore 12 – C2 .....	429
Tabella 131 - Grafico 77 – Indicatore 13 – C2 .....	430
Tabella 132 - Grafico 78 – Indicatore 14 – C2 .....	430
Grafico 79 – Docenti Scuola 02 .....	440
Grafico 80 – Personale ATA e educatori Scuola 02 .....	441
Grafico 81 – Rappresentante genitori Scuola 02 .....	441
Grafico 82 – Spazi Scuola 02 .....	442
Grafico 83 – Alunni Scuola 02 .....	442
Grafico 84 – Distribuzione alunni Scuola 02 .....	443
Grafico 85 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 02 .....	444
Grafico 86 – Alunni BES scuola primaria Scuola 02 .....	444
Grafico 87 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 02 .....	445
Grafico 88 – Docenti Scuola 05 .....	446
Grafico 89 – Personale ATA e educatori Scuola 05 .....	446
Grafico 90 – Rappresentanti genitori Scuola 05 .....	447
Grafico 91 – Spazi Scuola 05 .....	447
Grafico 92 – Alunni Scuola 05 .....	448
Grafico 93 – Distribuzione alunni Scuola 05 .....	449
Grafico 94 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 05 .....	449
Grafico 95 – Alunni BES scuola primaria Scuola 05 .....	450
Grafico 96 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 05 .....	450

Grafico 97 – Docenti Scuola 09.....	451
Grafico 98 – Personale ATA e educatori Scuola 09 .....	452
Grafico 99 – Rappresentanti genitori Scuola 09 .....	452
Grafico 100 – Spazi Scuola 09 .....	453
Grafico 101 – Alunni Scuola 09 .....	453
Grafico 102 – Distribuzione alunni Scuola 09.....	454
Grafico 103 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 09.....	455
Grafico 104 – Alunni BES scuola primaria Scuola 09 .....	455
Grafico 105 – Docenti Scuola 12.....	456
Grafico 106 Personale ATA e educatori Scuola 12 .....	457
Grafico 107 – Rappresentanti genitori Scuola 12.....	457
Grafico 108 – Spazi Scuola 12 .....	458
Grafico 109 – Alunni Scuola 12 .....	458
Grafico 110 – Distribuzione alunni Scuola 12.....	459
Grafico 111 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 12.....	460
Grafico 112 – Alunni BES scuola primaria Scuola 12 .....	460
Grafico 113 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 12 .....	461
Grafico 114 – Docenti Scuola 13.....	462
Grafico 115 – Personale ATA e educatori Scuola 13 .....	462
Grafico 116 – Rappresentante genitori Scuola 13 .....	463
Grafico 117 – Spazi Scuola 13.....	463
Grafico 118 – Alunni Scuola 13.....	464
Grafico 119 – Distribuzione alunni Scuola 13.....	465
Grafico 120 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 13.....	465
Grafico 121 – Alunni BES scuola primaria Scuola 13 .....	466
Grafico 122 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 13 .....	466
Grafico 123 – Docenti Scuola 16.....	467
Grafico 124 – Personale ATA e educatori Scuola 16 .....	468
Grafico 125 – Rappresentanti genitori Scuola 16.....	468
Grafico 126 – Spazi Scuola 16 .....	469
Grafico 127 – Alunni Scuola 16 .....	469
Grafico 128 – Distribuzione alunni Scuola 16.....	470
Grafico 129 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 16.....	471
Grafico 130 – Alunni BES scuola primaria Scuola 16 .....	471

Grafico 131 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 16.....	472
Grafico 132 – Docenti Scuola 18 .....	473
Grafico 133 – Personale ATA e educatori Scuola 18.....	473
Grafico 134 – Rappresentanti genitori Scuola 18 .....	474
Grafico 135 – Spazi Scuola 18 .....	474
Grafico 136 – Alunni Scuola 18 .....	475
Grafico 137 – Distribuzione alunni Scuola 18 .....	476
Grafico 138 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 18 .....	476
Grafico 139 – Alunni BES scuola primaria Scuola 18.....	477
Grafico 140 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 18.....	477
Grafico 141 – Docenti Scuola 19 .....	478
Grafico 142 – Personale ATA e educatori Scuola 19.....	479
Grafico 143 – Rappresentanti genitori Scuola 19 .....	479
Grafico 144 – Spazi Scuola 19 .....	480
Grafico 145 – Alunni Scuola 19 .....	480
Grafico 146 – Distribuzione alunni Scuola 19 .....	481
Grafico 147 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 19 .....	482
Grafico 148 – Alunni BES scuola primaria Scuola 19.....	482
Grafico 149 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 19.....	483
Grafico 150 – Docenti Scuola 20 .....	484
Grafico 151 – Personale ATA e educatori Scuola 20.....	484
Grafico 152 – Rappresentanti genitori Scuola 20 .....	485
Grafico 153 – Spazi Scuola 20 .....	485
Grafico 154 – Alunni Scuola 20 .....	486
Grafico 155 – Distribuzione alunni Scuola 20 .....	487
Grafico 156 – Alunni BES scuola dell’infanzia Scuola 20 .....	487
Grafico 157 – Alunni BES scuola primaria Scuola 20.....	488
Grafico 158 – Alunni BES scuola secondaria di primo grado Scuola 20.....	488
Grafico 159 - Alunni BES nelle 9 scuole campione .....	489
Grafico 160 - Alunni BES nelle 9 scuole campione.....	490
Grafico 161 – Ruolo all’interno della scuola .....	530
Grafico 162 – Principale metodologia in aula.....	531
Grafico 163 – Alunni Scuola C1 .....	548
Grafico 164 – Distribuzione alunni BES Scuola C1 .....	549

Grafico 165 – Personale Scuola C2 .....	550
Grafico 166 – Distribuzione alunni BES Scuola C2.....	550
Grafico 167 Alunni Scuola C3 .....	551
Grafico 168 – Distribuzione alunni BES Scuola C3.....	552
Grafico 169 – Personale Scuola C3 .....	552
Grafico 170 – Personale Scuola C4 .....	553
Grafico 171 – Distribuzione alunni BES Scuola C4.....	554
Grafico 172 – Personale Scuola C5 .....	555
Grafico 173 – Distribuzione alunni BES Scuola C5.....	555

## Ringraziamenti

Quando la disabilità fa parte della tua vita fin dalla fanciullezza in ambiente familiare questa diventa parte integrante della tua visione del mondo, diventa normale e naturalmente ti accompagna e curva lo sguardo della quotidianità, ti fa cercare percorsi accessibili, vie prive di ostacoli, diventa naturale e spontaneo calcolare lo spazio in bauliera per la sedia a rotelle insieme a quello per il cesto del pic-nic.

Sono cresciuta così, con genitori che avevano amici con disabilità che sono diventati una costante della mia fanciullezza; quanto ha impiegato mia madre a farmi capire che il dito infilato violentemente nel mio occhio da un ragazzo era stato solo il frutto di un movimento incontrollato dovuto alla sua diversità funzionale (più tardi ho appreso cosa significasse distonia ma ne avevo in mente un esempio lampante). Non ho mai rinunciato a giocare con quel ragazzo, avevo solo imparato a calcolare il raggio d'azione delle sue braccia ed ero diventata bravissima a spingermi fino a lui per un abbraccio oppure a schivare le sue velocissime mani che ogni tanto sembravano messe in moto da un elastico.

Tutto è stato molto naturale: usare le audiocassette per registrare la lettura del libro di testo per riascoltarla con la mia compagna ipovedente delle medie che guidavo per mano schivando pozzanghere, facendo ginnastica in palestra e giocando in cortile, oppure imparare a camminare sul tetto per andare a riprendere il mio compagno delle scuole elementari che, quando gli animi si scaldavano, preferiva la brezza mattutina del tetto sotto la finestra di classe. Dicevano che era 'caratteriale', che non aveva le nostre stesse reazioni, ma perché le avrebbe dovute avere?

Sono consapevole che questi non sono ringraziamenti rivolti a specifiche persone che hanno contribuito alla realizzazione di questo lavoro, ma sarebbe un'impresa veramente ardua poterlo fare. Ciascuna persona incontrata nel mio cammino ha contribuito alla mia formazione, alla realizzazione di questo percorso, ormai giunto al suo termine.

Ringrazio quindi chi ha camminato con me; chi mi ha stimolato; chi mi ha accompagnato; chi mi ha affiancato; chi mi ha supportato e sopportato; chi mi ha aiutato; chi, nonostante tutto, continua a dimostrarmi di pensare: - quando sorridi illumini il mondo -; chi ha 'resistito' con me; chi mi ha fatto coraggio anche solo con

una 'pizza in settimana' o con una serata con Macchia; chi mi ha ostacolato; chi ha svolto il difficile compito di fungere da mio tutor, chi mi ha consigliato; chi ha aperto, coltivato e consolidato le relazioni tra l'Università di Firenze e l'Università di Vic; chi sa cosa significa partire e vivere un'altra vita; chi mi ha accolto come in 'famiglia'; chi conosce il significato di 'mi manchi'; chi ha scandito il ritmo della mia permanenza in terra catalana; chi come me adesso ha almeno due luoghi al mondo dove sa di essere a casa e sa che questa sensazione durerà 'per sempre'. Ringrazio la mia finestra sulla Plaça Major de Vic, ringrazio chi ha potuto e voluto condividere con me quella vista e ringrazio chi avrebbe voluto farlo ma non ha potuto.

Ciascuno saprà riconoscersi nei miei atipici ringraziamenti.

L'unica persona che ringrazierò nominandola è la persona che mi ha indicato la via, la persona che per me ha fatto la differenza, quella che ha trasformato il mio sguardo e della quale sono stata allieva; la dott.ssa Emerenziana Anna Gidoni, stretta collaboratrice del professor Adriano Milani Comparetti, neuropsichiatra infantile e primo direttore del Centro di Educazione Motoria Anna Torrigiani di Firenze fondato nel 1957.