



TESIS DOCTORAL

INCLUSIÓN ESCOLAR: PERCEPCIÓN Y CONCIENCIA DE ELLO

Rosalía Blunda

Departamento de Didáctica Expresión Musical, Plástica y Corporal

2017



TESIS DOCTORAL

INCLUSIÓN ESCOLAR: PERCEPCIÓN Y CONCIENCIA DE ELLO

Rosalía Blunda

Conformidad de los directores de la tesis:

Antonio Antúnez Medina

Florencio Vicente Castro

2017

*Alle mie carissime figlie Ilenia e Miriam,
la gioia più grande della mia vita.*

AGRADECIMIENTOS

Un grazie di cuore a tutte le persone che hanno contribuito per la realizzazione di questo lavoro di tesi.

In particolare desidero ringraziare il Professore Florencio Vicente Castro, per essere stato una guida sia dal punto di vista umano che scientifico e senza il quale non avrei potuto realizzare questo progetto di tesi.

Ringrazio anche a il Prof. Dr. D. Antonio Antúnez Medina.

I facilitatori Bianco ed Arcuri per il loro supporto professionale, i Dirigenti Scolastici che mi hanno dato l'opportunità di somministrare i questionari utilizzati in questo progetto di ricerca e i docenti che hanno compilato i suddetti questionari.

La mia famiglia, mio marito e tutte le persone che mi hanno supportato durante questo percorso.

“ Ogni studente suona il suo strumento, non c’è niente da fare.
La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare
l’armonia.
Una buona classe non è un reggimento che marcia a passo,
è un’orchestra che prova la stessa sinfonia.
E se ha ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin,
o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing,
la cosa importante è che diventino un ottimo triangolo
o un impeccabile scacciapensieri,
e che siano della qualità che il loro contributo conferisce all’insieme.
Siccome il piacere dell’armonia li fa progredire tutti,
alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica,
forse non in maniera brillante come il primo violino,
ma conoscerà la stessa musica.
Il problema è che vogliono farci credere
che nel mondo continuo solo i violini”.

(Daniel Pennac)

RESUMEN

El interés por este tema nace de la experiencia de muchos años vivida como maestra de apoyo de la escuela primaria. Hoy en día, se habla mucho de la inclusión, desafortunadamente no siempre la declaración de los valores inclusivos conlleva a la realización de los mismos a través de un proyecto organizativo y funcional.

Como supuesto previo a nuestro trabajo, asumimos el pensamiento de Fabio Dovigo (2016) según el cual *la inclusión es un proceso inagotable que implica el descubrimiento gradual y la eliminación de los límites de aprendizaje y participación* (Dovigo, 2016, p.75) y de Ianes, quien afirma que *una escuela que quiere avanzar hacia una mayor inclusión, debe partir de una base de igualdad (todos somos iguales en la escuela (...), aceptando en la escuela de todos a cada estudiante, independientemente de su condición y de su "funcionalidad" en un sentido amplio* (Ianes, 2015, p.13).

En la preparación del marco teórico, se recorrieron las etapas que han marcado la evolución del proceso de integración en la realidad de la escuela italiana de los diferentes términos en uso según el periodo histórico, los cuales van de la inserción, integración, a la inclusión, teniendo también presente la Convención ONU y las diferentes Clasificaciones Internacionales dadas por la Organización Mundial de la Salud. Además, hemos dado particular atención a los diferentes puntos de vista e interpretaciones del concepto de inclusión que en los años han enriquecido su significado.

En cuanto a la parte empírica, la investigación, realizada en Sicilia, en la ciudad de Trapani, ha querido resaltar cómo el proceso de inclusión es percibido por los docentes de la ciudad y en qué modo esta percepción es actuada de acuerdo a las prácticas organizativas y operativas según las tres Dimensiones del “*Nuevo Index para la Inclusion*”.

El *target* de la investigación fue identificado entre los docentes de algunas escuelas de los cuatro niveles educativos, como son: educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Como instrumento de investigación se utilizó un cuestionario, compuesto de una ficha socio-demográfica y del cuestionario “*Nuevo Index para la Inclusion*”, extraído de la edición italiana a cura de Fabio Dovigo del “*Nuovo Index for Inclusion*” de T. Booth y M. Ainscow (2016); el cuestionario consta de respuestas

cerradas y, como escala de medida para las tres Dimensiones, utiliza la escala Likerta cinco puntos, en la cual el valor más bajo expresa mayor positividad a las afirmaciones de los indicadores.

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo entre los meses de septiembre y diciembre 2016.

El análisis estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS (*Statistical Package per le Scienze Sociali*), versión 2.0 en italiano.

Se procedió en un primer momento al análisis de los cálculos estadísticos descriptivos, encontrándose una prevalencia femenina del 86,6% respecto a la población masculina que amonta al 13,4%, en correspondencia a la tendencia nacional. Posteriormente, de la comparación de las tres Dimensiones, se nota una mayor aceptación a “*Crear culturas inclusivas*” (Dimensión A) (media de respuesta más baja), que respecto a “*Crear políticas inclusivas*” (Dimensión B) y mucho menos al “*Desarrollo de prácticas inclusivas*” (Dimensión C). Entre los indicadores más representativos, expresados en términos de mayor positividad, según la opinión de los docentes emerge una escuela cordial que estimula y promueve el respeto de los derechos humanos, en donde todos son bienvenidos, favoreciendo de este modo la inserción de nuevos estudiantes y contrarrestando la intimidación escolar “*Bullying*”; esto refleja una cultura basada en el respeto recíproco, donde se favorece el aprendizaje por parte de todos los alumnos.

A partir de un examen detallado de cómo las variables socio-demográficas han influenciado en la respuesta media, con la estadística T de la tabla Test t para muestras independientes y con la estadística F de la Anova univariable, se encontró una diferencia de la media entre los dos sexos y también entre los cuatro niveles de la escuela en los cuales se trabaja, resultando de este modo que las escuelas que han expresado mayor positividad hacia la inclusión escolar son la escuela primaria y la escuela infantil (respuesta media más baja), respecto a la secundaria y el bachillerato, donde la menor inclusión, se observa en el bachillerato, como resultado de una mayor presencia de docentes de sexo masculino que, con respuesta media más alta en cada una de las tres Dimensiones, han manifestado una menor positividad frente a las afirmaciones inclusivas, dejando ver de este modo una menor percepción de los valores inclusivos y de consecuencia, una menor conciencia de las acciones. En general, del

análisis de los indicadores, sobresale una imagen de los docentes con una buena percepción en el crear comunidades inclusivas, pero que, en el ámbito organizativo y didáctico se diferencian de las afirmaciones y logros inclusivos, probablemente porque aun se encuentran lejos de un diseño inclusivo.

Palabras claves: Discapacidad, Inserción, Integración, Inclusión.

ABSTRACT

The interest for this topic arises from my 10-years experience as special aid teacher in a primary school. Today there is much talk about inclusion but unfortunately not always the claims of inclusive values lead to their realizations with organizational and operational practices.

As an prerequisite to our work, we can assume the Fabio Dovigo optics (2016), according to which *the inclusion is an inexhaustible process that involves the gradual discovery and the removal of learning and participation limits* (Dovigo, 2016, p.75) and the Ianes ones, that *a school that wants to move towards greater inclusiveness, starts from a basis of equality (we are all equal before the / at school (...), by welcoming everyone in the school of each student, regardless of his condition and by his "operating" in a global sense* (Ianes, 2015, p.13).

In preparing the theoretical mark, we have retraced the steps that have led to the evolution of the integration process in the Italian school situation in different terms, which represent historical periods, that move from insertion, integration, inclusion, even through the UN Convention, to the various classifications of International World Health Organization. We also focus on the different perspectives and interpretations of the concept of inclusion that over the years has expanded its meaning.

Regarding the empirical part, this investigation, carried out in Sicily in the municipality of Trapani, wanted to highlight how the inclusion process is perceived by the teachers of the municipality and as an awareness is found in the organizational and operational practices according to the three Dimensions of "New Index for Inclusion". The search target has been identified among the teachers of some schools in the four degrees of education: kindergarten, primary school, secondary school level I and level II. As survey instrument we used a questionnaire which is made up of a socio-registry card and of a questionnaire "New Index for Inclusion", extrapolated by the Italian edition by Fabio Dovigo of the "New Index for Inclusion", by T. Booth and M. Ainscow (2016) with closed responses that, as a measuring scale for all three Dimensions, uses the Likert five-point scale, where the lowest values express greater positivity to the assertions of the indicators.

The administration of the questionnaires was carried out in the months between September 2016 and December 2016.

The statistical analysis of data was processed with the statistical program SPSS (Statistical Package for Social Sciences), version 20 in Italian.

It proceeded, at first, from the descriptive statistical calculations and found a female predominance of 86.6% compared to the male population that is 13.4%, in line with national trends. Subsequently, a comparison of the three dimensions can be seen more positive in "Creating inclusive cultures" (Size A) (mean lower response), compared to the "Creating inclusive policies" (Size B) and even less in the "Developing inclusive practices" (Size C).

Among the most representative indicators, expressed in terms of increased positivity, in the opinion of teachers emerges a friendly school that encourages and promotes respect for human rights in which everyone is welcome and a general sharing in facilitating the acceptance of all new pupils and especially in countering bullying, reflecting a culture based on mutual respect to foster learning by all students.

From a detailed examination of how the socio-demographic variables have influenced the average response, with the t-statistic of the Table t-test for independent samples and with the F statistic of "Anova univariate" analysis, we found a significant difference of the averages between the two sexes and also among the four grades of school in which teachers work, so that the resulting schools who have expressed greater positivity towards the school inclusivity are the primary and kindergarten (averages of lowest response) in comparison with the secondary school, where the minor inclusiveness, observed mainly in the secondary school level II, was influenced by the increased presence of male teachers that, with averages of the highest response in each of the three dimensions, expressed less positivity towards inclusive statements, showing lower perception of inclusive values and therefore the awareness of actions. The overall analysis of the indicators shows an image of teachers who have a good perception in creating inclusive communities but in the awareness of the shares in the organizational and teaching practices, they are affected by the distance between affirmations and inclusive achievements, probably because still far from inclusive planning.

Keywords: Disability, Insertion, Integration, Inclusion.

RIASSUNTO

L'interesse per questo argomento nasce dall'esperienza decennale vissuta in qualità di insegnante di sostegno della scuola primaria. Oggi si parla tanto d'inclusione ma purtroppo non sempre le affermazioni dei valori inclusivi portano alla realizzazione degli stessi con pratiche organizzative ed operative.

Come presupposto al nostro lavoro, assumiamo l'ottica di Fabio Dovigo (2016) secondo il quale *l'inclusione è un processo inesauribile che comporta la progressiva scoperta e rimozione dei limiti all'apprendimento e alla partecipazione* (Dovigo, 2016, p.75) e di Ianes secondo cui *una Scuola che vuole muoversi verso una sempre maggiore inclusività, parte da una base di uguaglianza (siamo tutti uguali davanti alla/nella scuola (...), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo "funzionamento" in senso globale* (Ianes, 2015, p.13).

Nella stesura del marco teorico, si sono ripercorse le tappe che hanno portato all'evoluzione del processo d'integrazione nella realtà scolastica italiana nei vari termini, rappresentativi dei periodi storici, che vanno dall'inserimento, all'integrazione, all'inclusione anche attraverso la Convenzione ONU e alle varie Classificazioni Internazionali dell'Organizzazione Sanitaria Mondiale. Inoltre, si è prestato attenzione alle differenti prospettive e interpretazioni del concetto d'inclusione che negli anni ha ampliato il suo significato.

Riguardo alla parte empirica, l'indagine, svolta in Sicilia nel comune di Trapani, ha voluto mettere in luce come il processo d'inclusione sia percepito dai docenti del comune come la consapevolezza si riscontri nelle pratiche organizzative e operative secondo le tre Dimensioni del *"Nuovo Index per l'Inclusione"*. Il target della ricerca è stato individuato tra i docenti di alcune scuole nei quattro gradi ovvero scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I grado e di II grado. Come strumento d'indagine è stato utilizzato un questionario che si compone della scheda socio-anagrafica e del questionario *"Nuovo Index per l'inclusione"* estrapolato dall'edizione italiana a cura di Fabio Dovigo del *"Nuovo Index for inclusion"* di T. Booth e M. Ainscow (2016), a risposte chiuse che, come scala di misura per tutte e tre le Dimensioni, utilizza la scala Likert a cinque punti, in cui i valori più bassi esprimono maggiore positività verso le affermazioni degli indicatori.

La somministrazione dei questionari è stata svolta nei mesi tra settembre 2016 e dicembre 2016.

L'analisi statistica dei dati è stata elaborata con il programma di statistica SPSS (*Statistical Package per le Scienze Sociali*), versione 20 in italiano.

Si è proceduto, in prima analisi, ai calcoli statistici descrittivi riscontrando una prevalenza femminile dell'86,6% rispetto alla popolazione maschile che è del 13,4%, in linea con le tendenze nazionali. Successivamente, dal confronto delle tre Dimensioni, si evince maggiore positività nel "*Creare culture inclusive*" (Dimensione A) (media di risposte più bassa), rispetto al "*Creare politiche inclusive*" (Dimensione B) e ancor meno nello "*Sviluppare pratiche inclusive*" (Dimensione C). Tra gli indicatori più rappresentativi, in termini di maggiore positività espressa, nell'opinione dei docenti emerge una scuola amichevole che incoraggia e promuove il rispetto dei diritti umani in cui ognuno è il benvenuto e una condivisione generale nel favorire l'accoglienza di tutti i nuovi alunni e soprattutto nel contrastare il bullismo, riflettendo una cultura basata sul rispetto reciproco per favorire l'apprendimento da parte di tutti gli alunni.

Da un esame dettagliato su quanto le variabili socio-anagrafiche abbiano influenzato le medie di risposta, con la statistica t della Tabella Test t per campioni indipendenti e con la statistica F dell'Anova univariata, si è riscontrata un'espressiva differenza delle medie tra i due sessi e anche tra i quattro gradi di scuola in cui si presta servizio. Le scuole che hanno espresso maggiore positività verso l'inclusività scolastica sono la scuola primaria e dell'infanzia (medie di risposta più basse) rispetto alle secondarie, dove la minore inclusività, osservata principalmente nella scuola secondaria di II grado, è stata influenzata dalla maggiore presenza di docenti maschi. Questi ultimi, infatti, con medie di risposta più alte in ciascuna delle tre Dimensioni, hanno espresso una minore positività verso le affermazioni inclusive mostrando così, nell'orizzonte dei valori inclusivi, minore percezione degli stessi e di conseguenza nella consapevolezza delle azioni. Complessivamente, dall'analisi degli indicatori, emerge un'immagine di docenti che hanno una buona percezione nel creare comunità inclusive che, però, nella consapevolezza delle azioni, nelle pratiche organizzative e didattiche risentono della distanza tra affermazioni e realizzazioni inclusive probabilmente perché ancora lontani da una progettazione inclusiva.

Parole chiavi: Disabilità, Inserimento, Integrazione, Inclusione

INDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	4
ABSTRACT	7
RIASSUNTO	9
INDICE TABELLE	14
INDICE GRAFICI	17
INDICE FIGURE	20
RESUMEN AMPLIO	21
PRESENTAZIONE	43
PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO TEORICO	47
CAPITOLO I: L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA	48
1.1 Introduzione	49
1.2 I disabili e la Legge n.118 del 30 marzo 1971.....	49
1.3 Documento Falcucci 1975, Legge n. 517 del 1977 e sentenza n. 215/87 della Corte Costituzionale.....	50
1.4 Legge n. 104 del 5 febbraio 1992	51
1.4.1 Diagnosi Funzionale.....	54
1.4.2 Profilo Dinamico Funzionale	55
1.4.3 Piano Educativo Individualizzato.....	57
1.5 Convenzione Internazionale ONU.....	57
1.6 Legge n.170 del 2010 e DSA	60
1.7 Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e BES.....	62
1.8 Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013	63
1.9 Legge n.107 del 13 luglio 2015 (la Buona Scuola).....	64
1.10 Menomazione, disabilità, handicap (dall'approccio biomedico e sociale a quello bio- psicosociale).....	66
CAPITOLO II: DALL'INTEGRAZIONE ALL'INCLUSIONE SCOLASTICA	69
2.1 Introduzione	70
2.2 L'integrazione scolastica e sociale.....	70
2.3 Dall'integrazione all'inclusione	72
2.3.1 L'insegnante di sostegno tra le normative e la sua evoluzione all'inclusività.....	73
2.3.2 Verso una scuola inclusiva.....	75

2.3.3 Progetti didattici inclusivi e strategie operative	78
2.3.4 Strategie compensative, tecnologia ed autoefficacia	79
2.4 L'evoluzione dell'inclusione	82
2.5 L'educazione inclusiva	84
2.6 La Qualità dell'integrazione scolastica	85
CAPITOLO III: DISABILITY STUDIES E INDEX PER L'INCLUSIONE.....	87
3.1 Introduzione	88
3.2 Disability Studies	89
3.2.1 Disability Studies Italy.....	90
3.2.2 I Disability Studies e la Buona Scuola	91
3.2.3 Disability Studies ed inclusione	91
3.3 L'Index for Inclusion	92
3.3.1 L'Index per l'inclusione in Italia.....	94
3.3.2 Le tre Dimensioni dell'Index.....	96
3.4 L'apprendimento inclusivo.....	98
3.5 Inclusione tra percezione e consapevolezza	100
PARTE SECONDA: STUDIO EMPIRICO.....	104
CAPITOLO IV: STRUMENTI E METODOLOGIE.....	105
4.1 Metodologia	106
4.2 Obiettivi.....	106
Gli obiettivi principali di studio sono i seguenti:	106
4.3 Il progetto di ricerca	107
4.4 Ipotesi di lavoro.....	108
4.5 Popolazione e campione	108
4.6 Gli strumenti.....	109
4.7 Trattamento statistico dei dati.....	110
CAPITOLO V: RISULTATI	112
5.1 Statistica descrittiva delle variabili socio-anagrafiche	113
5.2 Sintesi dei dati	120
5.3 Analisi delle relazioni tra indicatori e variabili	158
CAPITOLO VI: CONCLUSIONI.....	181
6.1 Discussione dei risultati.....	182
6.2 Limiti della ricerca e prospettive di lavoro futuro.....	188

6.3 Conclusioni	188
BIBLIOGRAFIA GENERALE.....	190
APPENDICE.....	199

INDICE TABELLE

1. Differenze operative tra strategie compensative e tecnologie compensative	81
2. Distribuzione di frequenza del “Genere“	113
3. Distribuzione di frequenza della “Fascia di età“	114
4. Distribuzione di frequenza del “Proprio ruolo“	115
5. Distribuzione di frequenza del “Grado di scuola in cui si presta servizio“	116
6. Distribuzione di frequenza del “Contratto di lavoro“	117
7. Distribuzione di frequenza del “Master o Corso di perfezionamento“	118
8. Distribuzione di frequenza di “Lavora nella stessa città in cui vive“	119
9. Indici di sintesi della “Dimensione A“	120
10. Indici di sintesi della “Sezione A1“	121
11. Indici di sintesi della “Dimensione B“	123
12. Indici di sintesi della “Sezione B1“	124
13. Indici di sintesi della “Dimensione C“	126
14. Indici di sintesi della “Sezione C1“	127
15. Indici di sintesi delle tre Dimensioni	129
16. Confronto medie di risposta delle Sezioni, per ogni Dimensione	130
17. Indici di sintesi delle tre Dimensioni per il “Genere“	137
18. Test t per la variabile “Genere“	137
19. Anova univariata per la variabile “Fascia di età“	143
20. Anova univariata per la variabile “Grado di scuola in cui si presta servizio“	143

21. Tavola di contingenza “Grado di scuola in cui si presta servizio“ e “ Genere“	145
22. Chi-Quadrato di Pearson e V di Cramer tra “Grado di scuola in cui si presta servizio“ e “Genere“	146
23. Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatore e “Grado di scuola in cui si presta servizio“, per la “Dimensione A“	158
24. Tavola di contingenza tra “Il personale e le famiglie che collaborano“e “Grado di scuola in cui si presta servizio”	159
25. Tavola di contingenza tra “L’inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti” e “Grado di scuola in cui si presta servizio“	160
26. Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “ Grado di scuola in cui presta servizio“, per la Dimensione B	161
27. Tavola di contingenza tra “Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche“ e“Grado di scuola in cui si presta servizio“	162
28. Tavola di contingenza tra “Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola“ e “Grado di scuola in cui si presta servizio“	163
29. Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra “Indicatori“ e “Grado di scuola in cui presta servizio“, per la Dimensione C	164
30. Tavola di contingenza tra “Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare“ e “Grado di scuola in cui si presta servizio“	165
31. Tavola di contingenza tra “Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni” e “Grado di scuola in cui presta servizio“	166
32. Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra “Indicatori“ e “Proprio ruolo“, per la Dimensione C	167
33 . Tavola di contingenza tra “Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate“ e “Proprio ruolo“	168

34. Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra “Indicatori“ e “Fascia di età“, per la Dimensione A	169
35. Tavola di contingenza tra “Gli alunni sono valorizzati in modo uguale“ e “Fascia di età“	170
36. Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra “Indicatori“ e “Fascia età“, per la Dimensione B	171
37. Tavola di contingenza tra “Il bullismo viene contrastato“ e “Fascia di età“	172
38. Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra “Indicatori“ e “Fascia di età“, per la Dimensione C	173
39. Tavola di contingenza tra “Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni” e “Fascia di età”	174

INDICE GRAFICI

1. Distribuzione della variabile “Genere”	113
2. Distribuzione della variabile “Fascia di età”	114
3. Distribuzione della variabile “Proprio ruolo”	115
4. Distribuzione della variabile “Grado di scuola in cui si presta servizio”	116
5. Distribuzione della variabile “Contratto di lavoro”	117
6. Distribuzione della variabile “Master o corsi di perfezionamento”	118
7. Distribuzione della variabile “Lavora nella stessa città in cui vive”	119
8. Distribuzione dei punteggi della “Dimensione A”	120
9. Distribuzione dei punteggi della “Sezione A1”	121
10. Confronto medie di risposta “Sezione A1” e “Sezione A2”	122
11. Distribuzione dei punteggi della “Dimensione B”	123
12. Distribuzione dei punteggi della “Sezione B1”	124
13. Confronto medie di risposta “Sezione B1” e “Sezione B2”	125
14. Distribuzione dei punteggi della “Dimensione C”	126
15. Distribuzione dei punteggi della “Sezione C1”	127
16. Confronto medie di risposta “Sezione C1” e “Sezione C2”	128
17. Confronto medie di risposta delle tre Dimensioni	129
18. Confronto medie di risposta delle tre Dimensioni, suddivise per Sezioni	130
19. Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione A1”	131
20. Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione A2”	132

21. Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione B1”	133
22. Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione B2”	134
23. Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione C1”	135
24. Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione C2”	136
25. Confronto medie di risposta “Maschi” e “Femmine”, nelle tre Dimensioni	138
26. Confronto medie di risposta “Docente curriculare” e “Docente di sostegno” nelle tre Dimensioni	139
27. Confronto medie di risposta “Tempo determinato” e “Tempo indeterminato”, nelle tre Dimensioni	140
28. Confronto medie di risposta “Sì” e “No” nei master e corsi frequentati, nelle tre Dimensioni	141
29. Confronto medie di risposta “Sì” e “No” nel luogo di lavoro, nelle tre	142
30. Confronto medie di risposta dei quattro gradi di scuola, nelle tre Dimensioni	144
31. Frequenze di “Maschi” e “Femmine” nei quattro gradi di scuola	147
32. Confronto Grafici 25, 30 e 31	147
33. Medie di risposta per l’indicatore “Ciascuno è il benvenuto” nei quattro gradi di scuola	149
34. Medie di risposta per l’indicatore “La scuola promuove il rispetto dei diritti umani” nei quattro gradi di scuola	150
35. Medie di risposta per l’indicatore “Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio” nei quattro gradi di scuola	151
36. Medie di risposta per l’indicatore “Il bullismo viene contrastato” nei quattro gradi di scuola	152
37. Medie di risposta per l’indicatore “Gli alunni studiano la vita nell’ambiente terrestre” nei quattro gradi di scuola	153

38. Medie di risposta per l'indicatore "La disciplina è basata sul rispetto reciproco" nei quattro gradi di scuola	154
39. Medie di risposta per l'indicatore "Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente" nei quattro gradi di scuola	155
40. Medie di risposta per l'indicatore "Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno" nei quattro gradi di scuola	156
41. Medie di risposta per l'indicatore "Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate" nei quattro gradi di scuola	157
42. Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore "Il personale e le famiglie collaborano"	175
43. Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore "La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi"	176
44. Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore "L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti"	177
45. Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore "La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato"	178
46. Confronto medie di risposta per l'indicatore "Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni" con il "Grado di scuola in cui si presta servizio" e "Proprio Ruolo"	179

INDICE FIGURE

1. Indice per l'inclusione: le Dimensioni per lo sviluppo della scuola	97
--	----

RESUMEN AMPLIO

1. Marco teórico

Con el presente trabajo queremos realizar un análisis de los valores inclusivos en la realidad escolástica actual. El interés por este tema nace de la experiencia decenal vivida como maestra de apoyo de la escuela primaria. Hoy en día, se habla mucho de la inclusión pero, por desgracia, no siempre la afirmación de los valores inclusivos conlleva a la realización de los mismos con prácticas organizativas y de operatividad. La era de la globalización nos lleva a pensar que todos somos iguales; es por esto que surgen las diferencias y las dificultades que difícilmente se aceptan.

De hecho, somos diferentes en función de los contextos históricos y sociales en los que vivimos y el modo como interiorizamos estos aspectos durante nuestra evolución. A la luz de todo esto, en la elaboración del marco teórico, he pensado recorrer las etapas que han conducido la realidad escolástica italiana de la inserción a la inclusión. Desde una perspectiva histórica, se analizaron las leyes italianas relativas a la integración a partir de los años Setenta con la abolición de las escuelas especiales y se profundizó el tema con las definiciones de discapacidad según el modelo biomédico, el modelo social y el modelo psicosocial a la luz de la Convención ONU y las diferentes Clasificaciones Internacionales de las enfermedades según la Organización Mundial de la Salud.

En Italia, hasta el 1960, la educación de los estudiantes con discapacidad había sido objeto de poco interés público, considerándose esto como un factor de discriminación y una causa de la marginación, donde sólo una minoría venía incluido en las escuelas especiales. A partir de los años Sesenta con el inicio de la educación de masa, nacen las escuelas especiales y las clases especiales, en las que acogían a niños con discapacidad y aquellos con desventajas o problemas de disciplina de las escuelas socioculturales. La Ley 118 de 1971 representa, para Italia, un momento importante para su crecimiento civil, social y cultural. A petición de las familias se abren las puertas de las escuelas públicas para las personas con discapacidad; se implementa una nueva forma de la escuela, con metodologías innovadoras de educación inclusiva, hasta llegar a 1977 con la Ley n. 517 donde vienen abolidas las clases especiales, garantizando una educación inclusiva para todos y el rol del profesor de apoyo. Con la

Ley marco n. 104 de 05 de febrero de 1992 se promueve el desarrollo de la potencialidad de las personas con discapacidad, de la autonomía individual, del aprendizaje, de la comunicación, de las relaciones y la socialización y la identificación de las personas y los Entes locales para el apoyo técnico-especializado de las escuelas y entra en uso importantes documentos para la integración de los alumnos con discapacidad, es decir, con *Diagnóstico Funcional*, *Perfil Dinámico Funcional* y *Plan Educativo Individual*.

La convención internacional ONU, aprobada por la asamblea general de la ONU el 13 de diciembre del 2006 y entrada en vigor el 3 de mayo del 2008 para rechazar la discriminación y los derechos inhumanos en varios países del mundo, representa una verdadera revolución cultural, un nuevo modo de percibir la discapacidad como una condición donde cada persona podría venirse a encontrar durante su vida. Se trata de un evento histórico, rico de transformaciones culturales, sociales, políticas y técnicas, finalizado a la inclusión en un sentido amplio. Nace de este modo una nueva conciencia de ver la discapacidad, no mas como una minusvalía, sino mas bien, como una condición donde cada ser humano se podría encontrar durante su vida. Lo cual representa un salto en la calidad de vida de un sinnúmero de personas con discapacidad en el mundo.

La convención fue escrita por 154 países y cada gobierno debía hacerla ejecutiva promulgando una ley que garantizara la inclusión social de las personas con discapacidad, prohibiendo la discriminación en cada sector de la sociedad, poniendo en evidencia que las personas con discapacidad representan una de las posibles diversidades humanas, garantizándoles derechos y libertades fundamentales (Griffo, 2015). Italia, con la ley n. 18 del 3 de marzo del 2009, ha ratificado y ejecutado la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Con la ley n. 170 del 2010 son reconocidos y definidos los trastornos específicos del aprendizaje (TEA) como la dislexia, la digrafía, la disortografía y la discalculia, con el fin de garantizar el derecho a la educación y favorecer el éxito académico a través de medidas didácticas de apoyo y la colaboración entre la familia, la escuela y los servicios sociales durante la etapa educativa y formativa.

Sucesivamente la Directiva Ministerial del 27 de diciembre del 2012 y la Circular del Ministerio n. 8 del 6 de marzo del 2013 prevén por derecho a que se les garantice un servicio didáctico personalizado a los estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La “Escuela Buena” es la reforma de nuestro días, es decir, la ley n.107 del 13 de julio del 2015 donde se pone al centro la autonomía escolástica con más recursos económicos y humanos.

Las diferentes etapas de la trayectoria educativa en Italia, de las personas con discapacidad, ha dado lugar al desarrollo de una variedad de términos representativos durante diferentes periodos históricos; dichos términos van de la inserción a la integración, hasta llegar a nuestros días con el término inclusión y su significado. La integración escolar, en su historicidad, representa una política progresista, adapta a fortalecer y desarrollar la educación inclusiva en la era de la globalización para la creación de la escuela del segundo milenio. La integración, en ámbito educativo, significa intervenir en primera instancia sobre el sujeto y seguidamente sobre el contexto y, en sustancia se expresa a través de la construcción de un modelo de vida e existencia que conduce a la valorización de la identidad individual (Lelli, Sorcinelli, 2015).

El pertenecer todos a la misma aula de clase crea unión, por lo tanto, se evita la separación y la exclusión en las relaciones entre compañeros. La integración, entonces, se sostiene con la integración y, la integración escolar debería ser la integración de todos y de cada uno, no solo entre los alumnos sino también entre los enseñantes, educadores, padres, especialistas, interviniendo sobre las dinámicas de las relaciones en el aula para favorecer la participación a la vida social y el proceso de maduración y socialización en un trabajo de sinergia (Canevaro, d’Alonzo, Ianes, Caldin, 2011)

Un proyecto integrador, donde la experiencia de integración de más de treinta años, ha ayudado a mejorar la propuesta de formación general de la escuela italiana a través de la implementación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, de acoger las diversidades que han hecho un aporte importante para la recepción de situaciones problemáticas en el aula y la colaboración con los organismos y las personas especializadas. Es así, que al final de los años Noventa el término “integración”, de origen anglosajón, se fue sustituyendo gradualmente por el de “inclusión” (oficializado

por la Convención Internacional ONU) sea en los documentos que en los discursos formales e informales, no como una sustitución de términos sino como intercambiabilidad, dado que cada uno se refiere a dos escenarios educativos diferentes.

La Conferencia Internacional de Salamanca sobre los principios, las políticas y las practicas en materia educativa y de exigencias educativas especiales (U.N.E.S.C.O. 1994) representa un momento importante de interés en el mundo de la educación inclusiva. A la Conferencia participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales sobre inclusión; diferentes interpretaciones de educación inclusiva, han orientado diferentes opciones políticas, socio-culturales y económicas, llevando a implementar en el mundo diversas estrategias educativas. Nace, de este modo, una nueva prospectiva educativa que no se limita a reconocer el derecho de todos a la educación, más bien, muestra que cada individuo con discapacidad y/o situación de desventaja, debe tenerse en cuenta en los entornos educativos normales. Siguiendo cada etapa del proceso de inclusión, se llega a nuestros días, y así la escuela inicia a hacer sus primeros pasos hacia una realidad inclusiva, que se actualiza y transforma implementando los planes y estrategias con el apoyo de las nuevas tecnologías, pasando a través de la evolución del enseñante de apoyo y de la educación inclusiva.

Nos encontramos de frente a una realidad inclusiva diferente, visto que en diferentes contextos socio-culturales existen países donde la educación inclusiva es vista como la inserción de los alumnos con discapacidad en las clases normales y otros en los que esa puede llegar a ser más concreta en las escuelas, la mejora y el mantenimiento de la diversidad de los alumnos y entre.

En Italia, el proceso de integración a la inclusión escolar, vio también la capacitación del enseñante de apoyo, convirtiéndose en un profesional especializado, como recurso para la clase y la escuela, que con la Ley 107 del 13 de julio del 2015 (Escuela Buena) se llega a los cambios “*in itinere*” con la redefinición del personal docente de apoyo con el fin de favorecer la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad.

El concepto de inclusión es un concepto pedagógico que ha ampliado su significado durante los años, en relación al hecho que la intervención pedagógica hacia la discapacidad, desventajas y problemáticas, no se limita solo al ámbito escolar, sino que se desarrolla en contextos más amplios e interdisciplinarios. Varios estudios se

ocupan de inclusión con diferentes perspectivas de interpretación, sin definirse en términos absolutos, ya que hacen relación a diferentes contextos históricos-culturales y políticos.

Una disciplina de estudio universal sobre la discapacidad y la sociedad en su conjunto, es la “*Disability studies*”, que nace en Inglaterra en los años Setenta y en los Estados Unidos durante los primeros años Ochenta. El movimiento anglosajón habla de las personas con discapacidad para modificar a una sociedad incapacitante, en comparación al movimiento de los Estados Unidos que usa el termino de personas con discapacidad colocando al centro a la persona y sus derechos. También se presentan diferencias entre los estudios Australianos, Neozelandeses y de los países de lengua Escandinava, debido a las diferencias culturales en las cuales se desarrollaron. Sin embargo, las “*Disability studies*” representan una disciplina de estudio universal, sobre las implicaciones que la sociedad presenta contra la discapacidad (D’alesio, 2014). Las “*Disability studies*” plantean el cambio de la sociedad actual a través de la reinterpretación de las estructuras normativas, que resultan reductivas, se si debe individualar *a priori* a las personas con discapacidad, a través de las etiquetas científicas y medicas, lo cual representa una situación discriminatoria. Seguramente, resulta más fácil etiquetar y definir en modo objetivo la realidad pero, desafortunadamente, estas prácticas jurídicas terminan por marginar a unos respecto a otros. Identificar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos es el verdadero desafío cultural y técnico.

En las “*Disability studies Italy*” la inclusión es vista desde la perspectiva de promover la transformación del sistema escolar y educativo, por lo tanto, de promover cambios culturales, conceptuales, sea en ámbito pedagógico que didáctico, curricular, evaluativo y organizativo donde todas las diferencias representan modos originales de vida, del social al aprendizaje y a las relaciones. Se trata de una visión de integración más avanzada; una verdadera y propia transformación de la escuela y de la sociedad, donde la inclusión es un proceso dinámico y en continua construcción y, ser inclusivo no está condicionado de una norma, sino que es un continuo cambio *in itinere* (Medeghini, D’alesio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2014).

El “*Index for Inclusion*” de Booth y Ainscow, publicado por la primera vez en el año 2000 por el “*Centre for studies on inclusive education*”, es un punto de referencia

internacional para el desarrollo del diseño inclusivo en las escuelas, nace de la investigación llevada a cabo por Tony Booth y Mel Ainscow, con la colaboración de un grupo de docentes, padres, personal administrativo e investigadores que tenían en común la promoción del desarrollo inclusivo. Para promover la inclusión, los autores Booth y Ainscow afirman que para realizar una verdadera escuela inclusiva es importante partir de un cambio de lenguaje; basta poco para categorizar; toca tener en cuenta que de la llamada normalidad hacen parte situaciones y condiciones diferentes. A la luz de todo esto, explica el autor Dovigo, se puede dejar de categorizar entre normal y no normal, entre especial y no especial, porque agregar una etiqueta a una persona termina creando una barrera y nos aleja de la educación y su anhelo de educación inclusiva. Hablar de “especial normalidad” era correcto hace treinta años; con la inclusión de las personas con discapacidad al interno de las aulas de clase normales, hoy representa un “juego de palabras” que en lugar de clarificar produce más confusión (Dovigo, 2016).

El *Index*, como sugiere Dovigo, es un instrumento original apto a favorecer la transformación de la escuela hacia una dirección inclusiva o mejor, una verdadera y propia orientación hacia lo nuevo. Es un nuevo modo de describir los procesos educativos, no más “plan” o “método” sino mas bien proyectos, con enfoques inclusivos para una escuela democrática y abierta a la novedad a través de proyectos según enfoques inclusivos. En la perspectiva de una escuela inclusiva, la realidad escolar se encuentra en la cotidianidad a deber enfrentar diferentes dificultades educativas y de aprendizaje, donde la respuesta didáctica debe ser capaz de intervenir en las necesidades reales del estudiante, un nuevo modo de hacer inclusión con criterios para construir una escuela democrática que permita la participación de todos.

Una década de experiencias a nivel internacional en las escuelas , ha llevado a la publicación del nuevo *Index* para la inclusión, que pone de relieve la definición de un cuadro de valores compartidos, el desarrollo dinámico de relaciones y estrategias de comunidad, el desarrollo de una sensibilidad hacia el planeta y el aprender a ver las diferencias desde diferentes puntos. El desarrollo de la escuela inclusiva puede tener diferentes puntos de partida, subrayan Booth y Ainscow pero “ *la cosa más importante es iniciar el proceso, en cuanto esto es ya un paso efectivo hacia la inclusión*” (Booth y Ainscow, 2016).

Cada estudiante, durante su periodo de estudios, experimenta cualquier tipo de dificultad. El *Index* es una invitación a construir culturas, políticas y prácticas para la realización de una escuela inclusiva a través de la aceptación de la diversidad, del respeto de sí mismo y de los demás, en un ambiente acogedor y en un continuo “*work in progress*”.

El nuevo *Index* para la inclusión, del cual se tomó el cuestionario suministrado, es un instrumento que propone un método para hacer preguntas y hacer entender como debería ser una escuela inclusiva para todos, desde el estudiante con una elevada capacidad no explotada, como para quién encuentran dificultad en el estudio, como para el enseñante poco motivado, como para el dirigente, como para el padre comprometido y como para el distraído (Chiesara, 2016).

2. Marco Empírico

El proyecto de investigación se llevó a cabo en Sicilia, en la ciudad de Trapani, entre los meses de septiembre y diciembre del 2016. Se utilizó una metodología cuantitativa, con la que se recogen y almacenan una grande cantidad de datos, utilizando una herramienta estandarizada con la que se aplicaron pruebas estadísticas de análisis de datos. Siguiendo la praxis de la metodología cuantitativa, fueron definidos los objetivos de investigación y se formularon las hipótesis de referencia a las lecturas sobre este tema y de las otras investigaciones realizadas en relación con el tema de este estudio.

Como presupuesto a nuestro trabajo, asumimos la óptica de Fabio Dovigo (2016) según el cual, la inclusión es un proceso inagotable que implica el descubrimiento gradual y la eliminación de los límites de aprendizaje y participación (Dovigo, 2016, p.75) y de Ianes, quién dice que una escuela que quiere avanzar hacia una mayor inclusión, parte de una base de igualdad (todos somos iguales ante la / en la escuela (...), dando la bienvenida a todos en la escuela de cada estudiante, independientemente de su condición y de su "funcionamiento" en sentido global (Ianes, 2015, p.13).

La encuesta fue estructurada en tres Dimensiones: Cultural, Política y Práctica, de acuerdo con el *Index para la inclusión*, con el fin de analizar el contexto escolar inclusivo e investigar entre la percepción y la conciencia de los maestros en las prácticas

operativas de la inclusión escolar entre afirmaciones y logros implementados por los maestros.

El *target* de la investigación ha sido identificado entre los docentes de los cuatro niveles educativos: escuela de la infancia, escuela primaria, escuela secundaria de primo y segundo grado.

Se realizó un protocolo de investigación, en el que se utilizó la escala de Likert a cinco puntos como una escala de medición para las tres Dimensiones.

Como herramienta de investigación, se utilizó el cuestionario, ya que es el instrumento más representativo utilizado por la comunidad científica en el campo de la investigación realizada sobre un muestreo. Cada cuestionario suministrado se compone de una tarjeta socio-demográfica y del cuestionario "*Nuevo Index para la inclusión*" de respuestas cerradas, desarrollado en tres Dimensiones, cada una subdividida en dos secciones, formulado con 70 indicadores, sobre el análisis de los valores inclusivos a través de la creación de culturas, políticas y prácticas.

El análisis estadístico de los datos fue realizado con el programa de estadística SPSS (*Statistical Package per le Scienze Sociali*), versión 2.0 en italiano.

Los objetivos del estudio fueron:

- Conocer la distribución de la frecuencia de las variables socio-demográficas del muestreo;
- Comparar la respuesta media de las tres Dimensiones y de las Secciones de cada Dimensión;
- Explorar la respuesta media de los indicadores de cada Sección;
- Conocer las diferencias entre la respuesta media de cada modalidad de las variables socio-demográficas, en las tres Dimensiones;
- Confrontar la respuesta media por cada variable socio-demográfica, en las tres Dimensiones
- Conocer las distribuciones de frecuencia doble entre el "Genero" y el "Grado de la escuela";
- Confrontar la respuesta media en los cuatro niveles de la educativos para los indicadores mayormente positivos;

- Evaluar la importancia de las relaciones entre los indicadores y las variables socio-demográficas;
- Conocer la distribución de frecuencia doble entre las variables “Grado de la escuela” y “ Propio rol” , y algunos indicadores;

Las hipótesis de estudio fueron:

- Investigar si la distribución de frecuencias de las variables socio-demográficas es homogénea entre las modalidades;
- Evaluar la presencia de diferencias entre la respuesta media de las tres Dimensiones y de las Secciones;
- Verificar la presencia de indicadores que influyen mayormente en la determinación de la respuesta media de las Dimensiones;
- Investigar cuánto las variables socio-demográficas afectan la respuesta media en las tres Dimensiones;
- Investigar la presencia de diferencias entre las respuesta media de las variables socio-demográficas, de las tres Dimensiones;
- Verificar las diferencias entre las respuestas medias en los cuatro niveles educativos para los indicadores;
- Investigar las relaciones entre algunos indicadores y las siguientes variables socio-demográficas (Grado de la escuela, Propio rol, Rango de edad).

Se realizaron, primero, los cálculos estadísticos descriptivos para las variables socio-demográficas: “Genero”, “Rango de edad”, “Propio rol”, “Grado de la escuela”, “Tipo de contrato de trabajo”, “Asistencia a cursos o maestría de especialización”, “Puesto de trabajo menor o igual a la ciudad donde vive”. Se crearon las tablas con las frecuencias absolutas y de porcentajes y los gráficos a barra. Para las Dimensiones y sus Secciones fueron creadas las tablas con las respuesta medias y los índices de variabilidad, los gráficos a barra de la suma de las puntuaciones de los indicadores, y, por último, los gráficos a barra para la comparación de la media de respuesta de las Secciones.

Para verificar la diferencia entre las respuesta medias de las modalidades de cada variable socio-demográfica se utilizaron el Test T y *Anova* y, también, las tablas de

contingencia y los valores de las estadísticas de Chi - Cuadrado de Pearson y V de Cramer, con los correspondientes valores de p, para medir las relaciones entre las variables.

Los informes se refieren a las siguientes variables:

- ✓ Género con Dimensiones, Secciones y indicadores;
- ✓ Rango de edad con Dimensiones, Secciones, indicadores y Rol;
- ✓ Grado de escuela con Dimensiones, Secciones y indicadores;
- ✓ Contrato de trabajo con Dimensiones, Secciones y indicadores;
- ✓ Frecuencia de maestría o cursos de especialización con Dimensiones, Secciones y indicadores;
- ✓ Lugar de trabajo con Dimensiones, Secciones y indicadores;
- ✓ Género con Grado de escuela;
- ✓ Grado de escuela con Propio rol y indicadores.

El muestreo del estudio fue de 373 docentes, entre los cuales 323 mujeres (86,6%) y 50 varones (13,4%), en consonancia con las tendencias nacionales. El rango de edad predominante es de 50 a 59 años con un porcentaje del 44,50% seguido del rango 40-49 (29,76%) y más de 60 años (15,28%). Prevalece la figura del maestro curricular con un porcentaje del 76,41% mientras que los profesores de apoyo representan 23,59%. La frecuencia más alta se tiene en la escuela primaria con 125 docentes (33,51%), seguida por la escuela secundaria de segundo grado con 102 docentes (27,35%), la escuela secundaria de primero grado con 84 (22,52%) y finalmente la escuela infantil con 62 (16,62%). Los docentes con contratos indeterminados tienen una frecuencia de 333, igual a un porcentaje del 89,28%, mientras que aquellos con contratos a tiempo determinado tienen una frecuencia de 40 (10,72%). Con respecto a la frecuencia de una maestría o cursos de especialización en los últimos tres años, 230 docentes que representan 61,66% respondieron que no han frecuentado en comparación con el 38,34% de los docentes (143), que si han frecuentado. Por último, la frecuencia de los docentes que trabajan en la misma ciudad en la que viven es de 302, igual al 80,97%, mientras que el porcentaje de los que no trabajan en la misma ciudad en la que viven es igual al 19,03%.

Sobre las tres Dimensiones del cuestionario investigadas, tenemos la **Dimensión A** (*Crear Culturas Inclusivas*) subdivididas en la Sección A1 “*Construcción de la*

comunidad”, compuesta de 11 indicadores y la Sección A2 “*Afirmar los valores inclusivos*”, compuesta de 10 indicadores que reguarda al interno de la escuela; la **Dimensión B** “*Crear Políticas de inclusión*”, subdividida en la Sección B1 “*Desarrollar la escuela para todos*”, compuesta de 13 indicadores y la Sección B2 “*Organizar el apoyo a la diversidad*”, que consta de 9 indicadores sobre las practicas organizativas y la **Dimensión C** “*Desarrollar Practicas Inclusivas*”, subdividida en la Sección C1 “*Construir el currículo de estudio para todos*”, compuesta de 13 indicadores y la Sección C2 “*Coordinar el aprendizaje*”, compuesta de 14 indicadores y se refiere a las practicas operativas dentro de la escuela.

En total tenemos 70 indicadores, estructurados con afirmaciones positivas a las que se responde siguiendo la escala de *Likert* de 5 puntos, donde las puntuaciones más bajas indican un mayor acuerdo con la afirmación. Los valores de la escala son: 1= mucho; 2 = moderado; 3= poco; 4 = muy poco; 5= necesito mas información.

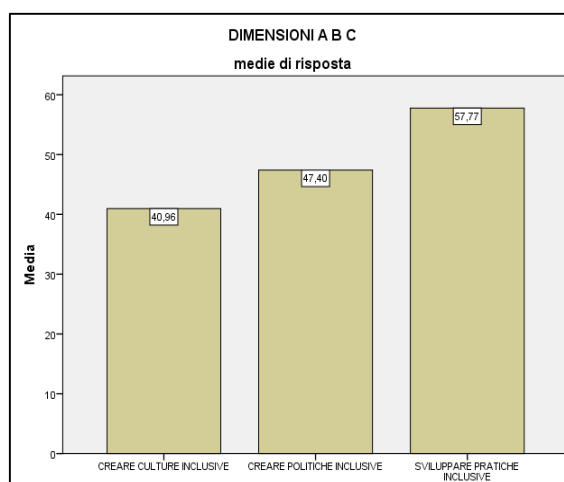
Siguiendo las etapas de la investigación, en primer análisis, se sumaron todas las respuestas de los docentes relativas a los indicadores de la Dimensión A “*Crear Culturas inclusivas*”, obteniendo una respuesta media de 40,96; en la Sección A1 “*Construcción de la comunidad*”, la respuesta media fue de 22,56, en la sección A2 “*afirmar los valores inclusivos*”, la respuesta media fue de 18,40, provocándose una diferencia de la respuesta media entre las dos Secciones. Esto nos da a entender que en las relaciones al interno de la escuela se da una mayor positividad al “*Afirmar los alores inclusivos*” (con una media más baja) que en el “*Construir comunidad*”.

Sumando todas las respuestas de los indicadores de la Dimensión B “*Desarrollar la escuela para todos*”, la puntuación media es de 47,40, resultando de este modo mayor a la respuesta media de la Dimensión A (40, 96). En la Sección B1 “*Desarrollar la escuela para todos*” la respuesta media es de 28,32, en la Sección B2 “*Organizar el apoyo a la diversidad*”, la respuesta media es de 19,08. También en esta dimensión se evidencia una diferencia en la respuesta media, lo cual indica en las practicas organizativas, una mayor positividad al organizar el apoyo a la diversidad en lugar de desarrollar la escuela para todos. Además se observa que la diferencia en la media entre las dos secciones B1 y B2 es mayor respecto a la diferencia entre las secciones A1 y A2.

A partir de la suma de las respuestas de los indicadores de la Dimensión C “Desarrollar prácticas inclusivas”, la respuesta media es de 57,77. En la Sección C1 la respuesta media es de 30,58 y en la sección C2 es de 27, 19. También en esta dimensión se encuentran diferencias entre las respuestas medias pero es menor respecto a las otras dos. Por lo tanto, se observa que en el desarrollar las practicas inclusivas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes emplean para hacer que el contexto sea más inclusivo, se noto una mayor positividad, con una media más baja, en el coordinar el aprendizaje más que en construir currículos de estudio para todos.

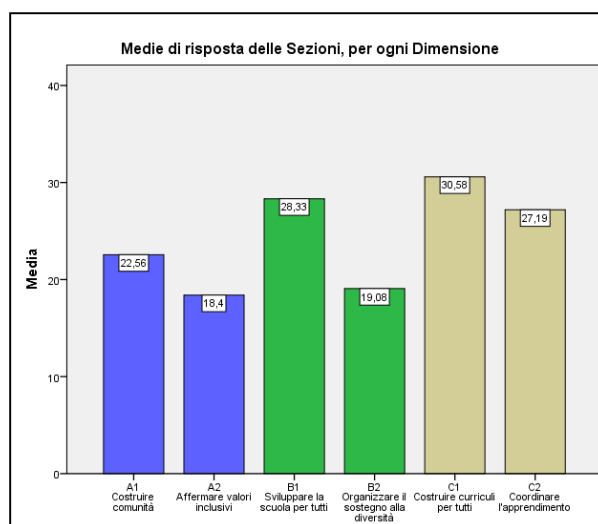
Al hacer la comparación de las tres Dimensiones la respuesta media más baja entre las tres (40,96) fue la de la Dimensión A “Crear Culturas inclusivas”, media que aumenta en la Dimensión B “Crear Políticas Inclusivas” con (47,40) y es aún más alta en la dimensión C “Desarrollar Practicas Inclusivas” (57,77) (Figura 17).

Figura 17: Comparación de las respuestas media de las tres Dimensiones



Este resultado mostró que hay mayor positividad en el estar juntos como comunidad, respecto a las otras dos Dimensiones donde el diseño organizativo y las prácticas organizativas muestran que hay una distancia entre las afirmaciones y los logros concretos de los valores inclusivos, en donde los mismos valores deben promover la acción, evidenciando de este modo la diferencia entre la percepción y el conocimiento de la inclusión escolar por parte de los docentes.

Figura 18: Comparación de la respuesta media de las tres Dimensiones, subdivididas en Secciones



El subseguirse creciente de medias se evidencia al comparar entre ellas las primeras Secciones de cada Dimensión, mostrando una mayor diferencia entre las medias de las secciones de la Dimensión B.

Del análisis de las medias de los indicadores, por cada Sección, emergen diferencias que nos han llevado a explorar cuáles de los indicadores son los más representativos, en términos de mayor o menor positividad expresa. Una vez, identificados los más representativos en términos de mayor positividad expresa, los hemos comparado con los cuatro grados de la escuela.

En la dimensión A, se evidenció el indicador “ Todo el mundo es bienvenido” y “La escuela promueve el respeto de los derechos humanos”, en la cual la educación infantil y la escuela primaria mostraron mayor positividad con respuestas medias más baja, en comparación a las escuelas secundarias en la que hay una positividad más moderada con medias ligeramente superiores.

En la Dimensión B, tenemos el indicador “A todos los estudiantes nuevos se les ayuda a ambientarse de la mejor manera”, siendo la escuela primaria a mostrar una mayor positividad hacia esa afirmación y “La intimidación escolar viene combatida”, mostrando una positividad más moderada a medida que aumenta el nivel educativo y el rango de edad de los estudiantes.

En la Dimensión C, tenemos “Los alumnos estudian la vida en el ambiente terrestre” y “La disciplina se basa en el respeto mutuo”, que muestran la tendencia de

los anteriores, evidenciando respuesta medias más bajas en la escuela primaria y respuesta medias más altas en la escuela secundaria de segundo grado.

Profundizando el análisis se procedió a verificar cuántas y cuáles variables socio-demográficas han influenciado la respuesta media de las Dimensiones, a través de un examen detallado de la estadística t, en la *Tabla Test T* para muestras independientes y de la estadística F de la *Anova univariable*. Del análisis de la tabla Test T para muestras independientes se encontró una diferencia significativa de la respuesta medias entre los dos grupos de la variable “Genero” (masculino y femenino) en las tres Dimensiones ($t = 4,173$ para la Dimensión A, $t = 3,893$ para la Dimensión B y $t = 3,830$ para la Dimensión C, con $p < 0,001$), señalando que las mujeres en la cultura inclusiva, en el diseño organizativo y en las practicas operativas, muestran menos distancia entre la acción y la afirmación de valores inclusivos respecto a los hombres. Las otras tablas del Test T no mostraron diferencias significativas de la medias para las variables “*Propio rol*”, “*Contrato de trabajo*”, “*Maestría o cursos de especialización frecuentados en los últimos tres años*” y “*Trabaja en la misma ciudad en la que vive*”.

Mediante el análisis de la varianza de la *Tabla Anova Univariable*, se han encontrado diferencias significativas entre los cuatro grupos de la variable “*Grado de la escuela*” (escuela infantil, primaria, secundaria de primero y segundo grado) en todas las tres Dimensiones encontrando ($F = 3,803$, $p = 0,010$ para la Dimensión A; $F = 6,456$, $p < 0,001$ para la Dimensión B; $F = 9,135$, $p < 0,001$ para la Dimensión C) destacando de este modo que los docentes que trabajan en la escuela secundaria de segundo grado (con respuesta media más alta) muestran una reducida inclinación positiva hacia las afirmaciones del cuadro de valor inclusivos, en comparación a los de la escuela primaria, que en todas las tres Dimensiones, muestran la puntuación de medias significativamente más bajas y por lo tanto mayor positividad hacia la inclusión.

Mediante el análisis de la varianza de la tabla *Anova Univariable* entre los rangos de edad, no se encontraron diferencias significativas.

A partir de los resultados del análisis de la varianza y del Test T resultaron estadísticamente significativos para el estudio de la inclusión escolar, las variables “*Genero*” y “*Grado de la escuela*”. Por lo tanto, se procedió a profundizar con la tabla de contingencia la frecuencia de los docentes masculinos y femeninos en los cuatro grado de la escuela. La escuela con una mayor frecuencia masculina es la escuela

secundaria de segundo grado (33), mientras que en la primaria se individua una mayor presencia femenina (123). Los valores de las estadísticas Chi-Cuadrado de Pearson y V de Cramer, con los relativos p valores, para medir la relación entre las variables “Genero” y la variable “Grado de la escuela”, son significativas porque muestran una relación entre las dos variables. Chi-Cuadrado de Pearson 57,587; $p < 0,001$, V de Cramer 0,393; $p < 0,001$. Del análisis de la respuesta medias, teniendo en cuenta las variables “Genero”, se encontró que los hombres tienen respuesta medias más alta en cada una de las tres Dimensiones. Por lo tanto, el sexo masculino ha expresado una menor positividad que el sexo femenino, en relación a las afirmaciones inclusivas, con respuesta medias más altas en todas las tres Dimensiones (Figura 25). Además, mediante la comparación de la respuesta medias en los diferentes grados de la escuela se evidenció una media más alta en la escuela secundaria de segundo grado (Figura 30), resultado que parece estar influenciado por el hecho que en la escuela secundaria de segundo grado se encontró una mayor frecuencia de docentes varones (Figura 31).

Figura 25 Confronto medie di risposta “Maschi”

Figura 30 :Confronto medie di risposta nei e “Femmine”, nelle tre Dimensioni quattro gradi di scuola

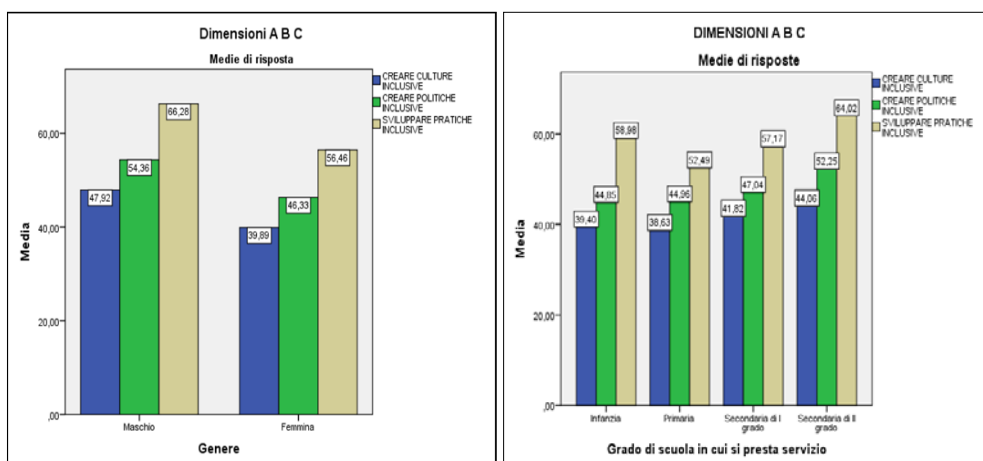
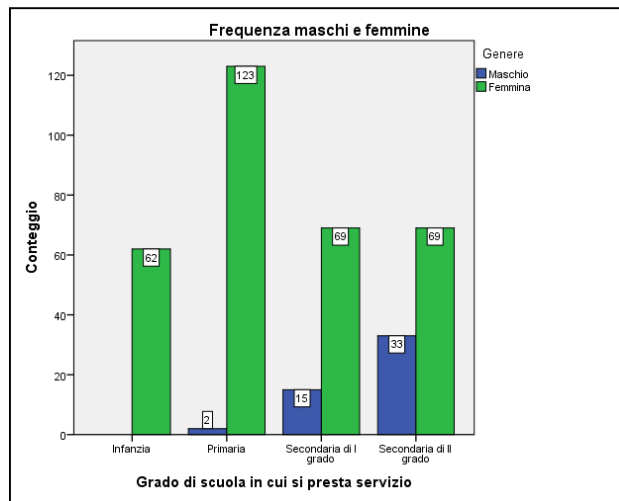


Figura 31: Frequenze di “Maschi” e “Femmine” nei quattro gradi di scuola



Entre los indicadores en donde se expresa menor positividad, hemos identificado algunos y los comparamos con los cuatro grados de la escuela, así como se puede observar en las Figuras.

Para el indicador “ El personal y los miembros de consejo directivo trabajan juntos en modo más que satisfactorio”, se encuentra una tendencia lineal y en aumento a partir de la educación infantil, con respuesta media más baja (2,15), hasta la escuela secundaria de segundo grado con una respuesta media más alta (2,36), destacando que la participación y la cooperación resienten de esta percepción menos positiva como valor inclusivo (figura 39).

Para el indicador “Hay grandes expectativas en relación a cada estudiante”, emerge un enfoque discordante entre los varios grados de la escuela. El grado de la escuela con respuesta media más baja (1,96) expresa una mayor positividad hacia una perspectiva inclusiva de igualdad, aunque si se reduce en poco en la escuela infantil (2,08) y aun menos en el escuelas secundarias que coinciden en expresar sus opiniones con respuesta medias iguales(2,19) (figura 40).

Para el indicador “Los recursos disponibles en el contexto local de la escuela se conocen y son utilizados”, se nota que el grado de la escuela que ve en los recursos presentes en el contexto local una riqueza para toda la comunidad escolar, es la escuela primaria que tiene una respuesta media más baja, igual a 2,02. La escuela infantil y la escuela secundaria de segundo grado muestran, sin embargo, un acuerdo en la menos positividad expresada por los valores de las medias más altas, respectivamente iguales a

2,44 y 2,43. La escuela secundaria de segundo grado expresó una opinión intermedia entre estos dos casos (figura 41).

Figura 39

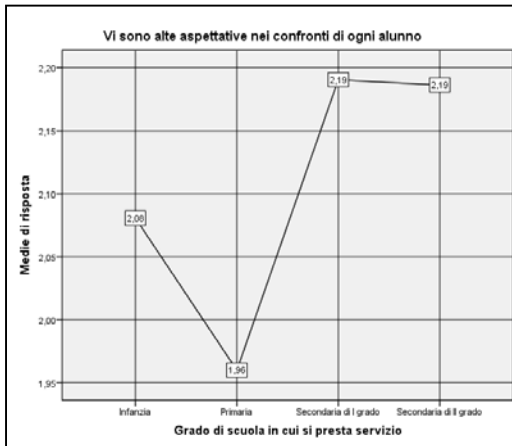


Figura 40

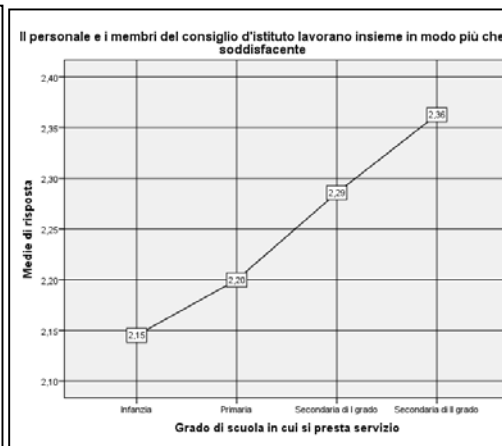
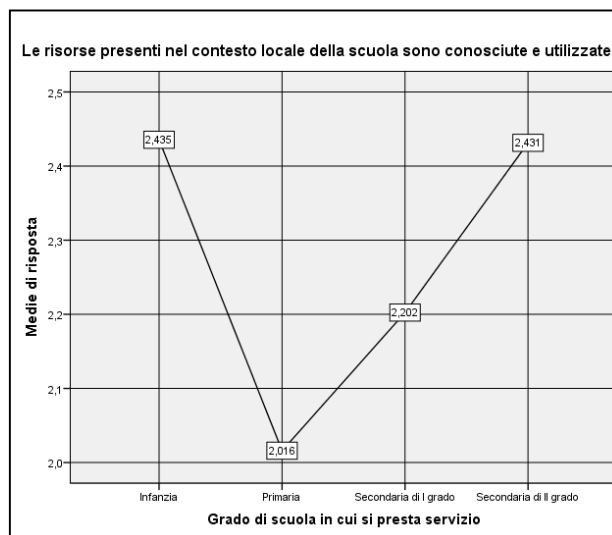


Figura 41



Hemos encontrado interesante valorar las relaciones entre los indicadores de cada Dimensión y las variables de mas interés para el análisis, utilizando la el Test Chi-Cuadrado de Pearson.

Mediante el análisis de las relaciones entre todos los indicadores de las Dimensiones con el “Grado de la escuela”, para la Dimensión A “Crear Culturas Inclusivas” entre los indicadores significativos emergen “El personal y las familias colaboran” en el que esta colaboración es percibida de manera positiva, aun mostrando diferencias porcentuales en donde es la escuela de la infancia amostrar mayor positividad.

En cuanto a “La inclusión es vista como un modo para aumentar la participación de todos” (es interesante notar como la opinión mayormente positiva hacia la inclusión, teniendo en cuenta las sumas de las respuestas mucho y suficiente, fue dada por la escuela primaria, con un porcentaje del 93,6%, seguida de la escuela secundaria de primero grado con el 89,8%, de la escuela de la infancia con el 87,1% y la escuela secundaria de segundo grado con el 72,6%. Además, el la escuela secundaria de segundo grado resulto ser el que tiene una percepción negativa, sumando las respuestas “poco” y “necesito mas información” con un porcentual igual al 26,5%.

Para la Dimensión B “Crear Políticas Inclusivas” se ha encontrado una mayor positividad en la escuela primaria hacia la profundización de las competencias entre el personal, mientras que la percepción menos positiva se encontró en el la escuela secundaria de segundo grado. Incluso, con respecto a las formas de apoyo para contribuir a un desarrollo inclusivo en la escuela, es indicativo el hecho que el 37,3% de los docentes del la escuela secundaria de segundo grado hayan sostenido que este nivel educativo no es suficientemente coordinado para promover un desarrollo inclusivo. Incluso en este caso, en comparación con el indicador anterior, la mayor positividad fue expresada por la escuela primaria.

Sobre la Dimensión C “Desarrollar Practicas Inclusivas” se evidenció que todas las escuelas tienen una opinión positiva general, la colaboración activa en planificar, enseñar y evaluar. Mientras que el fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes por parte del personal de apoyo, se encontró que el 28,4% de los educadores del la escuela secundaria de segundo grado sostienen que el personal de apoyo favorece poco o casi nada el aprendizaje y la participación de todos.

Analizando en un segundo momento las relaciones con las variables “Propio rol” y los indicadores “ Los recursos presentes en el contexto local de la escuela son conocidos y utilizados”, se nota que existe positividad hacia el enriquecimiento de la escuela con los recursos presentes en el contexto local, al tiempo que se observa que los docentes curriculares respecto a los docentes de apoyo, con un porcentual del 28,1% retienen que los recursos locales son pocos conocidos y utilizados, dando poca importancia a este recurso.

En cuanto a las relaciones entre las variables “Rango de edad” y los indicadores de las tres Dimensiones, se evidencia que para los indicadores “Los alumnos son

valorados por igual” y “El personal de apoyo propicia el aprendizaje y la participación de todos los alumnos”, la mayor positividad se da en el rango de edad “30-39”, mientras que el rango de edad “50-59” y más de “60”, presenta opiniones menos positivas. Para el indicador “La intimidación escolar viene rechazada” se evidencia una opinión casi que homogénea y positiva en todos los rangos de edad.

Por ultimo, se ha pensado de analizar con los gráficos lineales el procedimiento de la respuesta medias para algunos indicadores en los cuatro grados de la escuela, diferenciando este procedimiento entre docentes curriculares y de apoyo. Resultó interesante el indicador “El personal y la familia colaboran”, en la que la escuela de la infancia es quien presenta una mayor propensión a colaborar, sea por parte de los docentes curriculares que por parte de los docentes de apoyo, quienes se encuentran de acuerdo. La escuela secundaria de segundo grado muestra, sin embargo, una menor positividad hacia la colaboración entre el personal y la familia y un desacuerdo, incluso, entre los docentes curriculares (respuesta media más baja) y de apoyo, los cuales tienen una pésima percepción de la colaboración entre el personal y la familia. La tendencia, por lo tanto, de las respuesta medias para los docentes curriculares y de apoyo son diferentes, donde, sobretodo, los docentes curriculares parecen estar completamente de acuerdo en todos los cuatro grados de la escuela, mientras que para los docentes de apoyo existe un acuerdo en los primeros tres niveles educativos y una pésima percepción de la mencionada colaboración en la escuela secundaria de segundo grado. La misma tendencia se muestra para el indicador “La escuela desarrolla valores inclusivos compartidos”, confirmando las tendencias vistas anteriormente.

Respecto a iniciar un proceso de desarrollo participativo en la escuela, es muy interesante observar que hay un acuerdo con respuesta medias generalmente bajas, entre los docentes curriculares y los docentes de apoyo en cada uno de los tres primeros niveles educativos, mientras que la respuesta medias más alta se encuentran en la escuela secundaria de segundo grado, mostrando de este modo el desacuerdo entre los docentes curriculares y de apoyo, que muestran una pésima percepción en el compartir de las practicas organizativas que hacen pensar a más acciones integrales que inclusivas, como se nota en la figura 45.

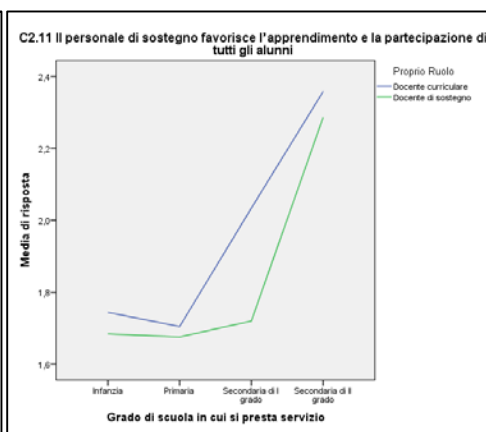
Por último, el análisis del indicador “El personal de apoyo favorece el aprendizaje y la participación de todos los alumnos”, nos da una imagen donde la

respuesta media de los docentes curriculares son siempre más altas, revelando una menor positividad sobre la operatividad inclusiva hacia todos, de parte del personal de apoyo. También muestra un dato muy interesante, el acuerdo entre docentes curriculares y de apoyo del la escuela secundaria de segundo grado, en el afirmar menor positividad en la participación del personal de apoyo en el incrementar la participación de todos los alumnos como evidencia la figura 46.

Figura 45



Figura 46



3. Resultados

En general, recorriendo las etapas de la investigación podemos decir que en el campeón docente, al confrontar las tres Dimensiones surge una mayor positividad en las culturas inclusivas (Dimensión A), respecto a la proyección organizativa (Dimensión B) y aun menor en las practicas organizativas (Dimensión C). En términos de mayor positividad entre los indicadores de las Dimensiones sobresale una escuela inclusiva donde cada uno es bienvenido; se fomenta y promueve el respeto de los derechos humanos, se favorece la aceptación de los nuevos estudiantes, se combate la intimidación escolar; se valoriza el estudio de la vida y del medio ambiente, que refleja una cultura basada en el respeto reciproco para favorecer el aprendizaje por parte de todos los alumnos.

Se encontró una notable diferencia de las medias entre los dos sexos y también entre los cuatro niveles de la educación, resultando de este modo que las escuelas que han expresado mayor positividad hacia la inclusión escolar son la escuela primaria y de la infancia. Para las escuelas secundarias, la menor inclusión, observada principalmente

en la escuela secundaria de segundo grado, resultó estar influenciada por la mayor presencia de docentes de sexo masculinos que tienen respuesta medias más altas en cada una de las tres Dimensiones y en general han expresado menos positividad hacia las afirmaciones inclusivas, mostrando de este modo en el horizonte de los valores inclusivos una menor percepción de los mismos y por consecuencia en el conocimiento de las acciones.

En general, del análisis de los indicadores se evidencia una imagen de docentes que tienen una buena percepción en el crear comunidades inclusivas, pero en las practicas organizativas y didácticas se distancian de las afirmaciones y los logros inclusivos que muestran un proceso inclusivo maduro en cuanto a valores, pero aun así, parece estar arraigada una interpretación más integral que a los logros de las dinámicas operativas reales y propias hacia la inclusión. Podemos decir, que la toma de conciencia de los valores inclusivos, conduce inevitablemente a articular acciones inclusivas, aunque no sincrónicas y compartidas al interno del cuerpo docente, lo cual no promueve un desarrollo armónico e integral hacia el otro. De hecho, entre los indicadores de las Dimensiones, verso los cuales se expresó menor positividad en el construir comunidad, son propiamente la participación y la colaboración entre la escuela y la comunidad local y entre el personal y los miembros del consejo escolástico.

También, En la afirmación de los valores inclusivos se muestra una menor propensión en cuanto al tener altas expectativas al reguardo de cada estudiante, así como en el coordinar el aprendizaje para favorecer el desarrollo inclusivo los docentes resultan ser menos positivos en el conocer y usar los recursos presentes en el contexto local de la escuela.

Respecto al rango de edad, la que muestra tener una mayor percepción de los valores y conocimiento sobre las acciones, resulta ser el rango de edad entre los 30 y 39 años, mientras la que va de los 50 a los 59 y más de 60, evidencian de ser menos positivas frente a las afirmaciones positivas, ya que probablemente se encuentran anclados a viejos modos de trabajar y a la poca disponibilidad en implementar acciones en la práctica inclusiva.

De la comparación entre docentes curriculares y de apoyo en los cuatro grados de la escuela resulta que existe un mayor acuerdo entre los docentes curriculares y los de apoyo en los tres primeros niveles de la educación, siendo el la escuela secundaria de

segundo grado donde se evidencia un mayor desacuerdo, excepto que en el afirmarse menor positividad en el involucrar al personal de apoyo y en el aumentar la participación de todos los alumnos, abriéndose de este modo una oportunidad para la reflexión.

La era de la globalización, nos lleva a pensar que todos somos iguales, pero en realidad somos diferentes según el contexto histórico y social en el cual vivamos y el modo como interiorizamos tales aspectos durante nuestro proceso de crecimiento.

El cambio hacia la educación inclusiva, no se puede actuar con soluciones rápidas o con sugerencias preestablecidas para la enseñanza, se necesita de tiempo y del conocimiento profundo del contexto y de las relaciones que coexisten en el aula (D'Alessio, 2015).

Las diferentes investigaciones actuales, según lo declarado por la *European Agency For Special Needs and Inclusive Education* (2014), no continúan a insistir sobre qué sea la educación inclusiva o si sea justo ponerla en práctica, mas bien, como sea posible realizarlo. Las múltiples interpretaciones sobre la inclusión son de resaltar sea desde el punto de vista cultural que histórico-geográfico cultural, por lo que resulta muy variado en la investigación empírica el modo de individuar los campeones significativos y escoger qué cosa medir (Cologon & D'Alessio, 2015).

Los límites de este trabajo se reducen al número de campeones disponibles y la opción de centrar la investigación solo en la ciudad de Trapani, limitando de este modo la posibilidad de un muestreo suficientemente representativo de las dinámicas inclusivas en los docentes. La inclusión escolástica, como afirma el autor Dovigo, es un proceso en continua evolución; es un proyecto *in itinere* que a través de la participación de todos, de los educadores al alumno, transforma las prácticas educativas en una escuela inclusiva (Dovigo, 2016).

A la luz de todo esto, como propuesta que surge de esta investigación, se evidencia la importancia de tener en consideración otros contextos territoriales y extender la investigación a los estudiantes de las escuelas secundarias capaces de expresar de una manera mejor sus percepciones sobre la escuela inclusiva.

También sería interesante comprobar los eventuales cambios en las Dimensiones investigadas, como consecuencia de un camino efectuado en las escuelas, con el fin de entender si se maduraron prácticas educativas inclusivas.

PRESENTAZIONE

L'interesse per quest'argomento nasce dall'esperienza decennale vissuta in qualità d'insegnante di sostegno della scuola primaria. Oggi si parla tanto d'inclusione ma purtroppo non sempre le affermazioni dei valori inclusivi portano alla realizzazione degli stessi con pratiche organizzative e operative. L'era della globalizzazione ci porta a pensare che siamo tutti ugualima, proprio per questo, le differenze emergono e le difficoltà difficilmente si accettano. In realtà siamo diversi in base ai contesti storici e sociali in cui viviamo e al modo in cui interiorizziamo tali aspetti durante il nostro percorso evolutivo.

Con il presente lavoro si vuole conoscere e approfondire se, nella percezione dell'inclusione scolastica da parte dei docenti, vi sia consapevolezza nella realizzazione delle pratiche inclusive secondo le tre Dimensioni dell'Index for inclusion.

Assumiamo come presupposto al nostro lavoro, l'ottica di Fabio Dovigo (2016) secondo il quale *l'inclusione è un processo inesauribile che comporta la progressiva scoperta e rimozione dei limiti all'apprendimento e alla partecipazione*(Dovigo, 2016, p.75) e di Ianes secondo cui *una Scuola che vuole muoversi verso una sempre maggiore inclusività, parte da una base di uguaglianza (siamo tutti uguali davanti alla/nella scuola (...), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo "funzionamento" in senso globale* (Ianes, 2015, p.13).

Nella stesura del marco teorico, ho pensato di percorrere in una prospettiva storica, le tappe che hanno portato la realtà scolastica italiana dall'inserimento all'inclusione. L'evoluzione di questo processo d'integrazione,avvenuta a partire dagli anni Settanta,con una sempre maggiore sensibilità alle disabilità, è stato supportato dalle leggiitaliane ridefinite negli anni secondo il modello biomedico, il modello sociale e il modello psicosociale fino alla Convenzione ONU e alle varie Classificazioni Internazionali delle malattie dell'Organizzazione Sanitaria Mondiale.

L'educazione degli alunni disabili, infatti, prima degli anni Sessanta era stata oggetto di scarso interesse pubblico, considerato fattore discriminante, motivo di emarginazione, dove solo una loro minoranza era inserita in scuole speciali. L'avviò alla scolarizzazione di massa, rappresentò per l'Italia un momento importante per la sua crescita civile, sociale e culturaleportando poia una maggiore attenzione e sensibilità

verso lo sviluppo delle potenzialità, dell'autonomia individuale, dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni e socializzazioni della persona disabile.

Un altro aspetto importante cui abbiamo prestato attenzione è la prospettiva educativa internazionale che ha portato l'attenzione del mondo verso l'educazione inclusiva con la Conferenza Internazionale di Salamanca del 1994 prima e la Convenzione Internazionale ONU 2008 dopo. Nasce così una nuova consapevolezza sulla disabilità vista non più come un handicap, bensì come una condizione in cui ogni essere umano si può trovare durante la propria vita. Essa rappresenta un salto di qualità della vita per le tantissime persone disabili nel mondo.

Si è proceduto quindi a un'analisi dell'evoluzione dei vari termini rappresentativi dei periodi storici, dall'inserimento, all'integrazione, all'inclusione.

Alla luce di tutto ciò, è fondamentale porre attenzione alle differenti prospettive e interpretazioni del concetto d'inclusione.

Il concetto d'inclusione è un concetto pedagogico che ha ampliato il suo significato negli anni, in relazione al fatto che l'intervento pedagogico verso le disabilità, gli svantaggi e le problematiche non si racchiude solo nell'ambito scolastico ma si sviluppa in contesti più ampi e interdisciplinari. Vari studi si occupano d'inclusione con differenti prospettive e interpretazioni, senza definirsi in termini assoluti, poiché rapportati ai differenti contesti storici culturali e politici, come i Disability Studies che nonostante presentino delle differenze in base alle realtà culturali in cui si sono sviluppate, rappresentano una disciplina di studio universale sulla disabilità e la società nel suo insieme (D'Alessio, 2014).

Ci troviamo, infatti, di fronte a realtà inclusive differenti, in diversi contesti socio-culturali, dove ci sono Paesi in cui l'educazione inclusiva è vista come l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni e altri in cui come essa si possa rendere concreta nelle scuole, valorizzando e sostenendo le diversità di e tra gli alunni.

Nei *Disability Studies Italy*, ad esempio, l'inclusione è vista nella prospettiva di promuovere trasformazione del sistema scolastico e educativo e quindi di promuovere cambiamenti culturali, concettuali, sia in ambito pedagogico che didattico, curricolare, valutativo e organizzativo dove l'insieme delle differenze rappresenta modalità originali di vita dal sociale, all'apprendimento, alle relazioni. Essa è una visione più evoluta

dell'integrazione, una vera e propria trasformazione della scuola e della società, dove l'inclusione è un processo dinamico e in continua costruzione e l'essere inclusivi non è condizionato da una norma ma è un continuo cambiamento in itinere (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2014).

Gli autori Ainscow e Booth affermano che per realizzare una vera scuola inclusiva è importante partire dal cambiamento del linguaggio. Infatti, basta poco per categorizzare; bisogna, invece, tenere presente che, nella cosiddetta normalità, ne fanno parte situazioni e condizioni molto differenti. L'Index for inclusion, nato dalla ricerca condotta da Tony Booth e Mel Ainscow, con la collaborazione di un gruppo di docenti, genitori, amministratori e ricercatori che, avevano in comune la promozione dello sviluppo inclusivo, è un punto di riferimento internazionale per lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole (Booth e Ainscow, 2016).

Il nuovo Index è il frutto di un decennio di esperienze nelle scuole a livello internazionale che offre un nuovo modo di fare inclusione imparando a vedere le differenze in modo multicentrico. Esso pone in primo piano la definizione di un quadro di valori condivisi, lo sviluppo dinamico di relazioni e strategie di comunità, la sensibilità verso il nostro pianeta e a imparare a vedere le differenze in modo multicentrico. Lo sviluppo della scuola inclusiva può avere punti di partenza diversi, sottolineano Booth e Ainscow, l'importante è cominciare il percorso, poiché esso rappresenta un passo avanti verso inclusione (Booth e Ainscow, 2016).

Nella prospettiva di una scuola inclusiva, la realtà scolastica si trova nel quotidiano a dover affrontare diverse difficoltà educative e di apprendimento e la risposta didattica deve essere in grado di promuovere un intervento mirato al reale bisogno dell'alunno. La scuola ha, infatti, un ruolo fondamentale nella società; è una comunità educante e mutante che istruisce gli alunni alla costruzione del sé e del proprio modello di vita, in cui ogni studente diviene protagonista del suo apprendimento che è pertanto un interattivo tra la sfera cognitiva e la sfera affettiva e in relazione con gli stimoli socio-culturali esterni. L'insegnamento, quindi, è parte delle dinamiche psicologiche di ogni alunno, dove l'apprendimento stesso dipende dalle relazioni con gli altri (Fanti, 2014).

Ogni alunno durante il suo percorso di studi può sperimentare delle difficoltà e, quindi, come evidenzia Dovigo, l'inclusione è un processo in continua evoluzione; è un

progetto in Itinere che attraverso un coinvolgimento di tutti, dagli insegnanti agli alunni, trasforma le pratiche educative in una scuola. L'inclusione deve essere vista come un'azione che produce valori inclusivi, che afferma un superamento dell'esclusione e promuove l'inclusione ma se non ci sono forti valori radicalizzati, ci troviamo davanti ad una percezione dell'inclusione fatta di attuazione passiva a ordini impartiti dall'alto. I valori inclusivi rappresentano le guide fondamentali per acquisire consapevolezza dell'inclusione attraverso la realizzazione di azioni concrete. Solo sviluppando un quadro di valori, acquisiamo consapevolezza dell'inclusione, colmando la distanza tra affermazioni e realizzazioni in cui dichiariamo che vogliamo vivere e educarci insieme gli uni con gli altri (Dovigo, 2016).

L'intento del presente lavoro è quello di mettere in luce come il processo d'inclusione sia percepito e come la consapevolezza si riscontri nelle pratiche organizzative e operative nei docenti.

I dati della ricerca saranno raccolti attraverso la somministrazione di un questionario ai docenti della scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado del comune di Trapani.

Tale questionario è stato estrapolato dall'edizione italiana a cura di Fabio Dovigo del Nuovo Index for Inclusion di T. Booth e M. Ainscow (2016).

Le variabili d'indagine, prese in considerazione al momento della lettura e dell'analisi dei dati raccolti, saranno messe a confronto tra le tre Dimensioni dell'Index ovvero Creare Culture Inclusive, Creare Pratiche inclusive e Sviluppare pratiche inclusive tra tutti i docenti del campione ed anche differenziati per ordine scolastico.

PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO TEORICO

CAPITOLO I: L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA

1.1 Introduzione

Nel presente capitolo si approfondisce l'attenzione italiana verso la disabilità dall'inserimento all'inclusione.

In una prospettiva storica, si sono analizzate le leggi italiane riguardo all'integrazione a partire dagli anni Settanta con l'abolizione delle scuole speciali e approfondendo il tema con le definizioni di disabilità secondo il modello biomedico, il modello sociale e il modello psicosociale anche alla luce della Convenzione ONU e alle varie Classificazioni Internazionali delle malattie dell'Organizzazione Sanitaria Mondiale.

1.2 I disabili e la Legge n.118 del 30 marzo 1971

In Italia, negli anni precedenti al 1960, l'educazione degli alunni disabili è stata oggetto di scarso interesse pubblico, considerato fattore discriminante e motivo di emarginazione, in cui solo una loro minoranza era inserita in scuole speciali. A partire dagli anni Sessanta, l'Italia si avviò alla scolarizzazione di massa e sorsero così anche le scuole speciali e le classi differenziali, dove erano inseriti sia bambini disabili, sia quelli con svantaggio socio-culturale o con problemi di disciplina scolastica.

In seguito, iniziò una sorta di evoluzione del concetto di disabilità, una lotta contro ogni forma di emarginazione anche riguardo al sistema scolastico italiano, dove genitori e insegnanti chiedevano a gran voce la tutela dei diritti di piena cittadinanza per tutti, a prescindere dalla loro situazione personale e sociale.

Ed è proprio il 30 marzo del 1971, con l'approvazione dal Parlamento Italiano della legge 118, che si aprono le scuole comuni ai disabili poiché persone cui deve essere data un'educazione nei contesti formativi normali.

La legge 118 rappresenta per l'Italia un momento importante per la sua crescita civile, sociale e culturale, andando così a modificare un sistema scolastico rigido, superando il modello delle scuole speciali (senza abolirle) e inserendo su richiesta delle famiglie, gli alunni con disabilità nelle classi comuni, assicurandone il trasporto, l'assistenza e l'accesso agli edifici scolastici con il superamento delle barriere architettoniche per gli alunni più gravi.

Sulla frequenza scolastica all'articolo 28 leggiamo:

Art.28, Legge n.118/1971 (Provvedimenti per la frequenza scolastica)

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.

1.3 Documento Falcucci 1975, Legge n. 517 del 1977 e sentenza n. 215/87 della Corte Costituzionale

Con il celebre Documento Falcucci del 1975 si attua un nuovo modo di fare scuola, una sorta di magna carta che favoriva con elementi e metodologie innovative l'integrazione scolastica in Italia. La scuola considerata così come:

«struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi co_essenziale una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo», e «coeducazione fra alunni handicappati e non».

La scuola deve essere vista, quindi, come risorsa di qualità per l'intero gruppo classe per favorire lo sviluppo sotto il profilo sociale, culturale e civile al fine di prevenirne l'emarginazione.

Con i decreti delegati del 1974 n.416, 417 e 419 si parla d'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola di tutti e con la legge delega n. 382 del 1975 sono affidate nuove competenze sanitarie e assistenziali agli Enti locali.

È, però, con la legge n°517 del 4 agosto 1977 che si ha l'abolizione delle classi differenziali e nelle programmazioni educative, oltre a garantire l'integrazione scolastica a favore di tutti, si propongono modalità strategiche integrative con forme d'integrazione trasversali, attraverso modelli didattici flessibili atti a promuovere il diritto allo studio e la formazione della personalità degli alunni. Interclasse, attività di gruppo o individualizzate in base alle esigenze degli alunni affidati a insegnanti

specializzati nei vari livelli di scolarità. Bisogna attendere la Legge n. 270 del 1982 per l'istituzione del ruolo dell'insegnante di sostegno.

Si diffonde così il processo d'integrazione con norme specifiche a favore degli alunni portatori di handicap sia nella scuola primaria che secondaria di primo grado.

Con i programmi del 1985 si argomenta ampiamente sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità; dando importanza alla prassi didattica, alle esigenze dell'alunno e facendo sì che la scuola eviti gli insuccessi e la disuguaglianza sul piano sociale e civile, anche attraverso il coinvolgimento tra le famiglie, gli enti locali, le unità sanitarie e di servizio.

È solo con la sentenza n° 215/87 della Corte Costituzionale, che però si rimuovono gli ostacoli di ordine culturale, al fine di garantire il diritto allo studio dei disabili, qualunque ne sia la minorazione con i necessari adattamenti rapportabili agli apprendimenti previsti per tutti. Inoltre la sentenza dichiarava illegittima la disposizione della legge 118/71 che limitava la frequenza nelle scuole comuni in presenza di gravi menomazioni fisiche o intellettive; prevedendo la facilitazione alla frequenza anche alle scuole superiori.

1.4 Legge n. 104 del 5 febbraio 1992

La Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, sancisce il diritto all'educazione e all'istituzione degli alunni in situazione di handicap in classi comuni di ogni ordine e grado. Promuove lo sviluppo delle potenzialità della persona disabile, dell'autonomia individuale, dell'apprendimento, della comunicazione, delle relazioni e della socializzazione.

Questa Legge ha rappresentato una svolta importante sul lungo travaglio del riconoscimento delle dignità umana delle persone con disabilità, divenendo il punto di riferimento normativo riguardo all'integrazione scolastica e sociale.

Il diritto della persona "handicappata" (usando il termine della legge) all'educazione e all'istruzione è esplicitato nell'articolo 12 qui di seguito riportato.

Articolo 12. 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.

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.

5. All'individuazione dell'alunno come persona handicappata e all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali e affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata.

6. Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.

7. I compiti attribuiti alle unità sanitarie locali dai commi 5 e 6 sono svolti secondo le modalità indicate con apposito atto di indirizzo e coordinamento emanato ai sensi dell'articolo 5, primo comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833. (1 bis)

8. *Il profilo dinamico-funzionale è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.*

9. *Ai minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola, sono comunque garantite l'educazione e l'istruzione scolastica. A tal fine il provveditore agli studi, d'intesa con le unità sanitarie locali e i centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, convenzionati con i Ministeri della sanità e del lavoro e della previdenza sociale, provvede alla istituzione, per i minori ricoverati, di classi ordinarie quali sezioni staccate della scuola statale. A tali classi possono essere ammessi anche i minori ricoverati nei centri di degenza, che non versino in situazioni di handicap e per i quali sia accertata l'impossibilità della frequenza della scuola dell'obbligo per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione. La frequenza di tali classi, attestata dall'autorità scolastica mediante una relazione sulle attività svolte dai docenti in servizio presso il centro di degenza, è equiparata ad ogni effetto alla frequenza delle classi alle quali i minori sono iscritti.*

10. *Negli ospedali, nelle cliniche e nelle divisioni pediatriche gli obiettivi di cui al presente articolo possono essere perseguiti anche mediante l'utilizzazione di personale in possesso di specifica formazione psico-pedagogica che abbia una esperienza acquisita presso i nosocomi o segua un periodo di tirocinio di un anno sotto la guida di personale esperto.*

Ed è proprio in seguito a ciò, che nel D. P. R. del 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap* s'individuano i soggetti e le competenze degli Enti Locali, e delle Aziende Sanitarie Locali a supporto tecnico-specialistico delle scuole e le caratteristiche dei documenti da compilare per l'integrazione dell'alunno disabile ovvero *Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato.*

1.4.1 Diagnosi Funzionale

La Diagnosi Funzionale è un atto sanitario medico legale così descritto nell'articolo 3 comma 1 del suddetto DPR:

descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992.

Per la sua elaborazione è prevista l'unità multidisciplinare come riportato nell'articolo 3 comma 2:

l'unità multidisciplinare composta: dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima.

Da qui deriva l'acquisizione degli elementi clinici tramite visita medica e gli elementi psico-sociali attraverso relazioni riguardante i dati anagrafici e i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare del soggetto. L'articolo 4 esplicita poi che:

La diagnosi funzionale, essendo finalizzata al recupero del soggetto portatore di handicap, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti:

a) cognitivo, esaminato nelle componenti: livello di sviluppo raggiunto e capacità di integrazione delle competenze;

b) affettivo-relazionale, esaminato nelle componenti: livello di autostima e rapporto con gli altri;

c) linguistico, esaminato nelle componenti: comprensione, produzione e linguaggi alternativi;

d) sensoriale, esaminato nella componente: tipo e grado di deficit con particolare riferimento alla vista, all'udito e al tatto;

e) motorio-prassico, esaminato nelle componenti: motricità globale e motricità fine;

f) neuropsicologico, esaminato nelle componenti: memoria, attenzione e organizzazione spazio temporale;

g) autonomia personale e sociale.

1.4.2 Profilo Dinamico Funzionale

Sulla base della Diagnosi Funzionale, è redatto il Profilo Dinamico Funzionale che indica le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali e affettive e rappresenta una sorta di proiezione evolutiva della situazione del soggetto. Secondo il D.P.R. 24/2/1994 articolo 4 esso è:

1. Ai sensi dell'art. 12, comma 5, della legge n. 104 del 1992, il profilo dinamico funzionale è atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). Il profilo dinamico funzionale viene redatto dall'unità multidisciplinare di cui all'art. 3, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunno.

2. Il profilo dinamico funzionale, sulla base dei dati riportati nella diagnosi funzionale, di cui all'articolo precedente, descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili. E comprende:

a) la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che l'alunno dimostra di incontrare in settori di attività;

b) l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine, desunto dall'esame dei seguenti parametri:

b.1) cognitivo, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.) alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse;

b.2) affettivo-relazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e dell'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori;

b.3) comunicazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati;

b.4) linguistico, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi;

b.5) sensoriale, esaminato, soprattutto, in riferimento alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile;

b.6) motorio-prassico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motorie interiorizzate;

b.7) neuropsicologico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnesiche, alla capacità intellettuale e all'organizzazione spazio-temporale;

b.8) autonomia, esaminata con riferimento alle potenzialità esprimibili in relazione all'autonomia della persona e all'autonomia sociale;

b.9) apprendimento, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età prescolare, scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura di messaggi, lettura di istruzioni pratiche, ecc.).

Aggiornato durante la scuola elementare, media, superiore, secondo degli ordini prestabiliti, rappresenta uno strumento preliminare alla redazione del Piano Educativo Individualizzato.

1.4.3 Piano Educativo Individualizzato

Il Piano Educativo Individualizzato ovvero P.E.I. è il documento conclusivo, contenente la Programmazione didattica educativa individualizzata, redatto congiuntamente dagli operatori sanitari delle ASL, dai docenti curricolari e di sostegno della scuola, dagli operatori psicopedagogici e dai genitori degli alunni, come descritto nell'articolo 5:

Il Piano educativo individualizzato (indicato in seguito con il termine P.E.I.), è il documento nel quale sono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

Si evince così l'importanza dell'integrazione con modalità d'intervento programmate tra i servizi scolastici, sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi; un'integrazione che coinvolga anche gli attori del territorio, per poter divenire sociale e professionale.

1.5 Convenzione Internazionale ONU

Con legge n.18 del 3 marzo 2009 (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009) l'Italia ha ratificato e resa esecutiva la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU il 13 dicembre 2006 ed entrata in vigore il 3 maggio 2008 per respingere le discriminazioni e i diritti disumani negati in vari Paesi del mondo.

Si tratta di un evento storico ricco di trasformazioni culturali, sociali, politiche e tecniche finalizzato quindi all'inclusione in senso lato. Nasce così una nuova

consapevolezza sulla disabilità vista non più come un handicap, bensì come una condizione in cui ogni essere umano si può trovare durante la propria vita e quindi l'organizzazione sociale deve tener conto di ciò. Essa rappresenta un salto di qualità della vita per le tantissime persone disabili nel mondo.

La Convenzione è stata scritta da 154 Paesi e ogni governo dovrà renderla esecutiva promulgando una legge che garantisca l'inclusione sociale delle persone con disabilità, proibendo la discriminazione in ogni settore, evidenziando che le persone con disabilità rappresentano una delle possibili diversità umane, affermando diritti e libertà fondamentali. (Griffo, 2015).

Riguardo all'Istruzione l'art. 24 sancisce:

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'istruzione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, gli Stati Parti faranno in modo che il sistema educativo preveda la loro integrazione scolastica a tutti i livelli e offra, nel corso dell'intera vita, possibilità di istruzione finalizzate:

(a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;

(b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale;

(c) a mettere in grado le persone con disabilità di partecipare effettivamente a una società libera.

2. Nel realizzare tale diritto, gli Stati Parti dovranno assicurare che:

(a) le persone con disabilità non vengano escluse dal sistema di istruzione generale sulla base della disabilità e che i bambini con disabilità non siano esclusi da una libera ed obbligatoria istruzione primaria gratuita o dall'istruzione secondaria sulla base della disabilità;

(b) le persone con disabilità possano accedere ad un'istruzione primaria e secondaria integrata, di qualità e libera, sulla base di eguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui vivono;

(c) un accomodamento ragionevole venga fornito per andare incontro alle esigenze individuali;

(d) le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione;

(e) efficaci misure di supporto individualizzato siano fornite in ambienti che ottimizzino il programma scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione.

3. Gli Stati Parti devono mettere le persone con disabilità in condizione di acquisire le competenze pratiche e sociali necessarie in modo da facilitare la loro piena ed eguale partecipazione all'istruzione e alla vita della comunità. A questo scopo, gli Stati Parte adotteranno misure appropriate, e specialmente:

(a) Agevolare l'apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, delle modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione alternativi e migliorativi, di abilità all'orientamento e alla mobilità e agevolare il sostegno visivo ravvicinato;

(b) Agevolare l'apprendimento del linguaggio dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità dei non udenti;

(c) Assicurare che l'istruzione delle persone, ed in particolare dei bambini ciechi, sordi o sordo ciechi, sia erogata nei linguaggi, nelle modalità e con i mezzi di comunicazione più appropriati per l'individuo e in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e lo sviluppo sociale.

4. Allo scopo di aiutare ad assicurare la realizzazione di tale diritto, gli Stati Parti adotteranno misure appropriate per impiegare insegnanti, ivi compresi insegnanti con disabilità, che siano qualificati nel linguaggio dei segni e o nel Braille e per formare professionisti e personale che lavorino a tutti i livelli dell'istruzione. Tale formazione dovrà includere la consapevolezza della disabilità e l'utilizzo di appropriati modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione migliorativi e alternativi, tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità.

5. Gli Stati Parti assicureranno che le persone con disabilità possano avere accesso all'istruzione post-secondaria generale, alla formazione professionale,

all'istruzione per adulti e alla formazione continua lungo tutto l'arco della vita senza discriminazioni e sulla base dell'eguaglianza con gli altri.

A questo scopo, gli Stati Parti assicureranno che sia fornito un accomodamento adeguato alle persone con disabilità.

Per monitorare le politiche sulla disabilità, come da art.33, vi è l'Osservatorio, un organo formato da 40 membri che promuove l'attuazione della Convenzione, predispone programmi di azione biennale sui diritti e l'integrazione delle persone disabili, promuove la raccolta di dati statistici sulla condizione delle persone con disabilità. Inoltre, predispone l'attuazione di azioni per sviluppare rapporti dettagliati sulle misure adottate, raccogliere dati statistici sulla condizione delle persone con disabilità e promuovere studi e ricerche sui diritti delle persone con disabilità (Griffo, 2015).

1.6 Legge n.170 del 2010 e DSA

La Legge 8 ottobre 2010, n. 170 promuove nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico.

Art. 1 Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.

La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

Art. 2 Finalità

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:

a) garantire il diritto all'istruzione;

b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;

c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;

d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;

e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;

f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;

g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;

h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

I principali sistemi di classificazione diagnostica dei DSA sono il DSM – 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) curato dall’American Psychiatric Association e l’ICD-10 (decima versione dell’International Classification of Disorders). Il DSM- 5 classifica i diversi disturbi in modo trasversale riducendone i confini tra i vari sintomi, racchiudendo così in un’unica diagnosi il *Disturbo specifico dell’apprendimento* (DSA) ovvero: dislessia, discalculia, disortografia e disgrafia (APA, 2013).

Nell’ICD-10 i DSA si trovano nella sezione *disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche* così definiti:

I disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche comprendono gruppi di condizioni morbose che si manifestano con specifiche e rilevanti compromissioni dell’apprendimento delle abilità scolastiche così classificate:

- F81.0 – Disturbo specifico di lettura
- F81.1 – Disturbo specifico della scrittura

- *F81.2 – Disturbo specifico delle abilità aritmetiche*
- *F81.3 – Disturbo specifico delle abilità scolastiche*
- *F81.8 – Altri disturbi evolutivi delle abilità*
- *F81.9 – Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificate*

Queste compromissioni nell'apprendimento non sono il risultato diretto di altre patologie, sebbene essi possano manifestarsi contemporaneamente a tali ultime condizioni.

La scuola ha inoltre l'obbligo, come si evince dall'art.5 comma b, di introdurre strumenti compensativi, mezzi di apprendimento alternativo, uso di tecnologie informatiche, e misure dispensative per favorire la qualità dei concetti da apprendere nell'abilità deficitaria.

1.7 Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e BES

Con questa Direttiva Ministeriale intitolata *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* si forniscono indicazioni alle scuole sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Rappresenta un potenziamento a una cultura inclusiva in cui vengono a essere valorizzate le funzioni del docente di sostegno e si esplicitano indicazioni sui Centri Territoriali di supporto, Centri Territoriali per l'inclusione e i Gruppi di lavoro per l'Inclusione al fine di creare una struttura organizzativa territoriale tra l'amministrazione e le singole scuole con l'ausilio delle nuove tecnologie.

La novità importante è che gli alunni individuati con Bisogni Educativi Speciali hanno diritto a fruire di un Percorso Didattico Personalizzato che serve come strumento di lavoro (modificabile in itinere) per gli insegnanti e come documentazione alle famiglie sulle strategie d'intervento programmate, adottando dove serve, delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 e nelle relative Linee Guida.

1.8 Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013

In questa Circolare vi sono le indicazioni operative per l'attuazione della Direttiva Ministeriale del 2012 ovvero della progettazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali). In essa sono presenti chiare indicazioni per monitorare il grado d'inclusività nelle scuole. Il Gruppo di lavoro per l'inclusione (in sigla GLI) integrato da tutte le risorse, specifiche e di coordinamento, presenti nella scuola deve rilevare e intervenire sulle criticità all'interno delle classi.

Tale Gruppo svolge le seguenti funzioni:

- *rilevazione dei BES presenti nella scuola;*
- *raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;*
- *focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;*
- *rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;*
- *raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122;*
- *elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).*

A tale scopo, il Gruppo GLI procede a un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi d'inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso

integrandolo con le richieste dei GLHO (Gruppo di lavoro per l'integrazione) per gli alunni con disabilità e dai Consigli di classe. Formula un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello d'inclusività generale della scuola nell'anno successivo che verrà approvato dal collegio dei docenti. Inoltre il GLI costituisce l'interfaccia con i servizi sociali e sanitari territoriali e suddetto programma sarà inviato all'ufficio scolastico regionale, ai GLIP e ai GLIR (Gruppi di Lavoro Interistituzionale Provinciali e Regionali). Riguardo alle ore di sostegno essere saranno calcolate e distribuite in base agli alunni certificati con l'art.3 della Legge 104/92.

1.9 Legge n.107 del 13 luglio 2015 (la Buona Scuola)

Arrivando ai nostri giorni, ci troviamo a confrontarci con la riforma denominata La Buona Scuola ovvero Legge n.107 del 13 luglio 2015.

Essa mette al centro l'autonomia scolastica con più risorse economiche e umane. In essa si tracciano dei punti ben precisi quali il rafforzamento dell'autonomia scolastica, il piano triennale dell'offerta formativa, l'organico dell'autonomia, i nuovi poteri del dirigente scolastico, l'immissione in ruolo, l'obbligo di formazione iniziale e in servizio per dirigenti scolastici e docenti sugli aspetti pedagogici - didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica, la ridefinizione del docente di sostegno in questa nuova ottica d'inclusione scolastica, la previsione di formazione riguardante il processo d'integrazione scolastica anche per il personale tecnico, amministrativo e ausiliare, la previsione di garanzia dell'istruzione domiciliare come da articolo 12, comma 9, della Legge 5 febbraio 1992, n.104 (Pettracci, 2015).

Per gli alunni con disabilità è molto importante il comma 181 alla lettera c riguardo all'inclusione scolastica:

c) promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità ericonoscimentodelledifferentimodalitàdi comunicazione attraverso:

1) la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità', anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria;

2) *la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione;*

3) *l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale;*

4) *la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;*

5) *la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della legge 5 febbraio 1992, n.104 e della legge 8 ottobre 2010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali;*

6) *la revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all'inclusione;*

7) *la previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico - didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica;*

8) *la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo - relazionali relativi al processo di integrazione scolastica;*

9) *la previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'articolo 12, comma 9, della legge 5 febbraio 1992, n. 104.*

1.10 Menomazione, disabilità, handicap (dall'approccio biomedico e sociale a quello bio-psicosociale)

Il modello biomedico ha caratterizzato il XX secolo, descrivendo la persona in termini di malattia fisica o psichiatrica con osservazioni, dati e teorie in una lettura medica (Medeghini, Valtellina, 2006).

A seconda dell'approccio verso la disabilità, ne sono conseguite azioni differenti in campo educativo e sociale. Nel modello medico, il focus dell'attenzione medica era verso la malattia che provocava deficit nell'organismo da cui scaturiva uno svantaggio sociale o handicap. Questo modello negli anni ha ricevuto molte critiche. Il suo punto di forza sta nella semplicità e chiarezza dello schema eziologico. Il punto di debolezza è il fatto che non riesca a considerare la dimensione personale e sociale, infatti, l'iperspecializzazione diagnostica e terapeutica e l'ipermedicalizzazione, hanno disumanizzato la persona leggendo in chiave biomedica anche le alterazioni biologiche non riconducibili alle patologie. Nel modello sociale invece lo svantaggio vissuto dalle persone con disabilità, è una conseguenza della società in cui vive ovvero gli ambienti disabilitanti (Marra, 2009).

L'applicazione di entrambi i modelli ha portato al modello bio-psicosociale, dove "bio" sta per biologia e indica i fattori biochimici e genetici; "psico" per i fattori psicologici che influenzano l'evoluzione della malattia; "sociale" per indicare l'influenza del contesto sociale sulle condizioni di salute dell'individuo (Cigoli, Mariotti, 2008). Questo modello è stato adottato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nella Classificazione Internazionale del Funzionamento delle Disabilità, e della Salute "ICF" (OMS,2002).

Per l'analisi e la descrizione delle disabilità si sono utilizzati negli anni vari strumenti di classificazione elaborati dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità).

La prima classificazione elaborata è stata "La Classifica Internazionale delle malattie" ICD del 1970 che delineava per ogni sindrome e disturbo una descrizione delle principali caratteristiche e le indicazioni diagnostiche. Per ogni diagnosi venivano abbinati dei codici numerici. L'ICD rivelò limiti di applicazione e l'OMS elaborò un nuovo manuale.

Nel 1980 fu pubblicato l'ICIDH (La Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap) in cui erano analizzate e valutate le menomazioni, le disabilità e gli handicap.

Per menomazione si intende la perdita o anomalia permanente a carico di una struttura anatomica o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica.

La disabilità sta a indicare qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività di base (quale camminare, mangiare, lavorare) nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano.

L'handicap è visto come condizione di svantaggio, conseguente a una menomazione o a una disabilità, che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento di un ruolo sociale considerato normale in relazione all'età, al sesso, al contesto socio-culturale della persona (socializzazione).

La presenza di limiti concettuali, portò l'OMS a pubblicare nel 1992 la decima revisione della Classificazione Internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali "ICD-10" (OMS, 1992) e nel 1999 la nuova "Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Attività personali (ex-Disabilità) e della Partecipazione sociale (ex handicap o svantaggio esistenziale)" ovvero l'ICIDH-2 (OMS, 1999) in cui la disabilità viene vista non come causa del deficit bensì come un problema sociale e culturale, passando dal modello di tipo medico al modello di tipo sociale da utilizzare in modo complementare.

Seguirono diverse revisioni e il 22 maggio del 2001 viene promulgato uno strumento innovativo, l'ICF (International Classification of Education) ovvero "La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute" (OMS, 2001).

L'ICF pone al centro la persona nella sua globalità descrivendone lo stato di salute in relazione alla qualità della loro vita quotidiana nel loro contesto ambientale sociale, al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità e poter condurre una vita produttiva e serena. La disabilità quindi non come una peculiarità della persona, bensì come la situazione in cui ognuno di noi potrebbe trovarsi in un determinato periodo della propria vita ogni volta che si presenti un divario tra le capacità individuali e i fattori ambientali.

L'*ICF* indica un nuovo modello di disabilità, un modello universale applicabile a ogni persona sia essa normodotata o diversamente abile. Esso rappresenta un classificatore della salute che introduce una base scientifica per comprendere condizioni, conseguenze e cause determinanti lo stato di salute; usa un linguaggio standard nella descrizione della salute per favorirne il confronto in Paesi diversi; elabora uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari.

Universalismo, approccio integrato, modello interattivo e multidimensionale del funzionamento e delle disabilità sono i tre principi fondamentali dell'*ICF*, in cui pone al centro la qualità della vita delle persone e di come sia possibile migliorarla (Leonardi, 2003).

Diviene così sempre più evidente la distinzione tra modello biomedico e modello sociale. Il modello biomedico vede la disabilità come una disabilità fisiologica, psicologica o anatomica dovuta da una malattia, trauma o altro, evidenziando una scissione tra la persona e il contesto e incentrando il focus sulla malattia. Il modello sociale individua invece la disabilità come un insieme di condizioni e relazioni che producono differenti modi di vedere e operare, in campo educativo e sociale, verso la persona disabile (Medeghini, Valtellina, 2006).

Nel modello bio-psico-antropologico, l'*ICF* pone il concetto d'interazione tra soggetto e ambiente fondamentale dei contesti educativi inclusivi. Si afferma così il concetto che l'interazione delle caratteristiche della salute e dei fattori personali e ambientali, producono o no l'handicap e così come l'ambiente può divenire barriera o facilitatore, lo stesso può avvenire nella scuola se non si attuano processi partecipativi plurali, individualizzati e di gruppo (Pinnelli, 2015).

**CAPITOLO II: DALL'INTEGRAZIONE
ALL'INCLUSIONE SCOLASTICA**

2.1 Introduzione

In questo capitolo si approfondisce l'evolversi dei percorsi di scolarizzazione dei disabili in Italia, a partire dalla Legge n. 118/1971, attraverso i vari termini rappresentativi nei periodi storici che vanno dall'inserimento, all'integrazione fino ad arrivare ai nostri giorni con l'inclusione nei loro significati analizzati da vari autori.

Procedendo per tappe si arriva ai nostri giorni e alla scuola che comincia ad avere i primi approcci verso una realtà inclusiva che si aggiorna e cambia attuando progetti e strategie supportate dalle nuove tecnologie, passando attraverso l'evoluzione dell'insegnante di sostegno e dell'educazione inclusiva con un'attenzione verso l'inclusività negli altri Paesi.

2.2 L'integrazione scolastica e sociale

L'Italia è passata dall'esclusione dei disabili al loro inserimento, e in un secondo tempo all'integrazione, dal modello biomedico al modello sociale, sviluppando esperienze riguardo l'accoglienza di alunni con Bisogni Educativi Speciali con largo anticipo rispetto ad altri Paesi (Ianes, 2005).

L'autore Canevaro dando una spiegazione di inserimento ed integrazione, ne esplicita le differenze mettendo in correlazione inserimento con assimilazione e integrazione con adattamento reciproco e spiegando quindi che quando un alunno viene ammesso in una scuola in cui non trova nessun cambiamento positivo ciò vuol dire che viene inserito e quindi assimilato; se invece avvengono dei cambiamenti nella scuola sia da parte del bambino che della scuola stessa, parliamo di integrazione ed adattamento reciproco (Canevaro, 1999).

Alla fine degli Anni Novanta il termine "integrazione" è stato man mano sostituito da quello di origine anglosassone "inclusion" ovvero inclusione (ufficializzato con la Convenzione Internazionale Onu e ratificata in Italia con la Legge n.18/2010, sia nei documenti che nei discorsi formali che informali, non come una sostituzione di termini come sottolinea Dovigo, ma come intercambiabilità in quanto ognuno rimanda a due scenari educativi diversi (Dovigo, 2007).

L'integrazione scolastica nella sua storicità, rappresenta una politica progressista atta a potenziare e sviluppare l'educazione inclusiva come imperativo importante per la creazione delle scuole del secondo millennio, nell'era della globalità (Cologon & D'Alessio, 2015).

Integrazione in ambito educativo, vuol dire intervenire prima sul soggetto e poi sul contesto e nella sua sostanza si esprime attraverso la costruzione di un modello di vita e di esistenza che porta alla valorizzazione delle singole identità (Lelli, Sorcinelli, 2015).

L'appartenere tutti allo stesso gruppo classe crea unione e quindi evita separazione ed esclusione nelle relazioni tra i compagni, dove ognuno necessita di farne parte e di realizzarsi attraverso il proprio cammino, il cammino dell'integrazione e del rispetto di tutte le diversità in classe. L'integrazione quindi si supporta con l'integrazione, e l'integrazione scolastica dovrebbe essere l'integrazione di tutti e di ciascuno, attraverso meccanismi di interscambiabilità non solo tra gli alunni ma anche tra gli insegnanti, educatori, genitori, specialisti (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011).

Intervenendo sulle dinamiche dei rapporti di classe infatti si favorisce la partecipazione alla vita sociale, e facendo così, gli alunni collaborano tra loro al fine di facilitarne la comprensione di sé e della realtà circostante, come una sorta di lavoro interpersonale.

Ogni alunno a prescindere dalle sue diversità deve poter vivere una relazione con l'ambiente classe, fatto di comprensione e accettazione, per poter acquisire fiducia in sé stesso e nella capacità d'interagire con gli altri. Ma se nella sua relazione con l'ambiente classe, vive un atteggiamento di rifiuto, l'alunno sviluppa una immagine negativa di sé, trovandosi così immerso in una integrazione non di qualità, in cui si attivano solo azioni di recupero delle abilità per il conseguimento degli obiettivi didattici individualizzati e non una completa formazione educativa e sociale. Occorre allora attuare in modo costruttivo l'integrazione degli alunni disabili/svantaggiati per favorirli ed aiutarli nel processo di maturazione e socializzazione, permettendogli di esprimere le loro potenzialità in modo da sentirsi parte integrante del gruppo classe, avviando così processi di socializzazione con impegno costante ed attivo da parte del gruppo classe insegnanti ed alunni in un lavoro di sinergia.

Sviluppare modalità socio-relazionali tra alunni è importantissimo poiché favorisce e fa emergere le potenzialità di ognuno, in un rapporto empatico con l'altro, rafforzando così l'idea di diversità come elemento di crescita per entrambi.

Un progetto integrativo dove l'esperienza d'integrazione totale da più di trent'anni, ha contribuito a modificare in meglio la proposta formativa complessiva della scuola italiana attraverso l'attuazione di nuovi metodi di insegnamento-apprendimento, di accoglienza alle diversità che hanno dato un input importante per l'accoglienza delle situazioni problematiche in classe e la collaborazione con le agenzie e le persone specializzate; lavorando in team sia nell'operare che nel programmare Canevaro et al. (2011).

2.3 Dall'integrazione all'inclusione

Spesso integrazione ed inclusione, vengono usati come sinonimi, pur provenendo da realtà culturali differenti, ovvero il processo d'integrazione italiano e il processo d'inclusione di origine anglosassone. L'integrazione punta a valorizzare e garantire i bisogni e le potenzialità del disabile mentre l'inclusione punta alle diversità di ognuno ed a rimuovere le barriere sociali, economiche e politiche della comunità di cui fa parte.

Il termine inclusione presente in molti documenti internazionali, indica il diritto di bambini ed adulti disabili o svantaggiati, ad essere educati in contesti comuni.

Esso è stato formalizzato per la prima volta in ambito educativo nel 1994 con la Dichiarazione di Salamanca in cui differenti interpretazione di educazione inclusiva, hanno orientato diverse scelte politiche, socioculturali ed economiche portando nel mondo ad attuare varie strategie educative.

L'inclusione oltrepassa la dimensione intrascolastica o semplicemente tecno-didattica, dal momento che la scuola riflette i valori e gli atteggiamenti della società nel suo complesso (...) processo inclusivo come un movimento avviato dalla società stessa e, in questa prospettiva possiamo affermare che il suo significato è plurimo e contraddittorio, poiché ha origine dalle tante voci che si appellano ai valori dell'accettazione e dell'accoglienza, ma si confronta con una collettività in cui gli

uomini si chiudono sempre di più in cerchie esclusive (Pan & Viera de Almeida, 2010, p.153).

Realtà inclusive differenti in differenti contesti socio-culturali in cui ci sono Paesi dove l'educazione inclusiva è vista come l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni: altri come essa si possa concretizzare nelle scuole, valorizzando e sostenendo le diversità di e tra gli alunni. (Chiappetta, Cajola, Ciraci, 2013).

2.3.1 L'insegnante di sostegno tra le normative e la sua evoluzione all'inclusività

Nell'evoluzione dall'integrazione all'inclusione anche l'insegnante di sostegno ha vissuto un'evoluzione all'inclusività.

In Italia, come esplicitato nel primo capitolo, a partire dall'anno 1971 si è avviato il processo dall'integrazione all'inclusione scolastica, passando dalle normative orientative fino all'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali e all'inserimento dell'insegnante specializzato prima per interventi individualizzati da svolgersi nella scuola comune fino ad arrivare all'insegnante di sostegno nelle classi comuni, con norme sull'insegnante di sostegno che hanno avuto anch'esse progressive evoluzioni.

Riguardo la formazione degli insegnanti si è così passati dai corsi biennali monovalenti per personale specializzato atti a favorire interventi individualizzati integrativi nelle scuole comuni, ai corsi biennali polivalenti in base al DM 3 giugno 1977, rivelandosi però insufficiente per le minorazioni sensoriali e per gli alunni in situazioni di gravità per la scarsa preparazione pedagogico-didattica ed eccessiva invece per le discipline medico-sanitarie.

Con il DM 24 aprile 1986 modificato nel 1988, la specializzazione dell'insegnante ha visto invece un orientamento più pedagogico e tecnologico-didattico che medico-specialistico puntando così all'attività educativo-didattica dell'insegnante, dando valore ad una competenza culturale più ampia ed una formazione prevalentemente pedagogico-didattica

Conseguente alla Legge-quadro del 5 febbraio 1992, il DM n 226 del 1995 ha proposto un modello formativo rinnovato che risponde alle esigenze dei curricula. L'insegnante di sostegno diviene così un professionista specializzato, come risorsa per

la classe e per la scuola, capace di individuare i bisogni degli studenti in difficoltà, creare un clima accogliente in classe e mettere in relazione famiglie, sistema scolastico ed enti territoriali.

Si ha così una vera e propria evoluzione dell'insegnante di sostegno.

Con il DM n.226 del 26 maggio 1998 nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e SSIS vengono attivati corsi di specializzazione per il sostegno abilitanti, con 400 ore specifiche di attività didattiche di cui 100 ore di tirocinio specifiche per l'integrazione degli alunni con handicap e formazioni universitarie per tutti i futuri docenti per l'acquisizione di competenze trasversali anche per l'integrazione delle persone con disabilità. Nella scuola secondaria, la chiusura delle SSIS dal 2009 al 2013, non offrendo nessuna formazione specifica sulla disabilità, ha permesso la presenza in classe di docenti con funzione di sostegno senza essere preparati.

Con il DM n.249 del 10 settembre 2010 viene revisionata la formazione degli insegnanti per ogni ordine e grado, con laurea quinquennale a ciclo unico per la scuola dell'infanzia e primaria, più un anno di TFA (tirocinio formativo attivo) nella scuola secondaria, e crediti formativi per tutti i nuovi docenti riguardanti l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità.

Con la Legge 107 del 13 luglio 2015 (Buona Scuola) arriviamo alle modifiche in itinere con la ridefinizione del personale docente di sostegno ovvero:

articolo 1, comma 181, c1

ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria.

attraverso una figura di insegnante di sostegno superspecializzato, non più legato ad una classe di concorso per la scuola secondaria di 1° e 2° grado, ma con formazione universitaria centrata sulle disabilità (Pavone, 2016).

L'insegnante di sostegno è quindi una figura presente in modo costante nella normativa, ma riguardo i suoi compiti e le sue funzioni, pur non essendo l'insegnante che si occupa in modo esclusivo dello studente con disabilità, si assiste ancora oggi alla

triste realtà del corpo docente di delegare tutto al personale di sostegno invece di assumersi la responsabilità degli studenti con disabilità. Responsabilità che invece dovrebbe essere sia dei docenti di sostegno, che curricolari, che di tutta la comunità scolastica.

L'insegnante di sostegno come afferma Canevaro, è un insegnante per il sostegno, che attraverso le sue competenze, che non devono ridursi alla sola presenza, ma coadiuvi l'implementazione delle competenze del contesto scolastico a favore della comunità scolastica (Canevaro, 2006).

A tal proposito Camedda e Santi dai loro studi rilevano che la figura dell'insegnante di sostegno debba essere rivisitata e riconsiderata e pensata in una nuova veste inclusiva, attuando nuove interconnessioni tra insegnante curricolare e di sostegno, partendo sempre dalla formazione dell'insegnante (Camedda, Santi, 2015).

2.3.2 Verso una scuola inclusiva

La scuola per eccellenza è il luogo dove gli alunni arricchiscono il loro patrimonio cognitivo e rinforzano i processi di socializzazione attuati con i pari, attraverso metodi attivi che mettono al centro il rapporto interpersonale nel processo di apprendimento facilitando così l'attuazione di strategie relazionali differenti e abilità di cooperazione sociale, intellettuale ed emotiva.

Nella prospettiva di una scuola inclusiva, la realtà scolastica si trova nel quotidiano a dover affrontare diverse difficoltà educative e di apprendimento e la risposta didattica deve essere in grado di promuovere un intervento mirato al reale bisogno dell'alunno. Riguardo a ciò necessitano quindi decisioni strategiche ed operative fondamentali come il comprendere le difficoltà degli alunni e rispondere in modo inclusivo implementata dalle risorse della classe. Una didattica inclusiva non solo personalizzata ed individualizzata che sviluppi gli apprendimenti disciplinari, ma anche attività trasversali per favorire lo star bene in classe (Ianes, Cramerotti, 2015).

Una scuola inclusiva, comporta avere consapevolezza dei valori inclusivi ed attuare quotidianamente politiche e pratiche inclusive. Come affermano Booth e Ainscow la scuola inclusiva è una scuola in movimento attraverso un cambiamento in itinere e il supporto di risorse per costruire pratiche che permettano la partecipazione di tutti gli alunni a prescindere dalle diversità di ognuno (Booth e Ainscow, 2008),

risultando così fondamentale dare indicazioni concrete su come lavorare in sinergia in classi caratterizzate da peculiarità riscontrabili in ogni alunno.

La realtà scolastica italiana ha portato avanti per molti anni un modello integrativo avanzato a livello internazionale, passando dal superamento delle scuole speciali con la piena integrazione degli alunni con disabilità, ad una organizzazione scolastica sempre più adeguata e con pratiche didattiche atte a promuovere il benessere ed il successo formativo dell'alunno.

Nella lettura internazionale ci sono diverse interpretazioni di educazione inclusiva. L'autrice Hierro Parolin parla di un'inclusione scolastica che deve essere rigenerata continuamente. Oggi con la globalizzazione si ha un nuovo modo di concepire il mondo o meglio i gruppi umani, in categorie a seconda della nazione di appartenenza, alla cultura, alle religioni.

La globalizzazione ci porta a pensare che siamo tutti uguali, ma è proprio per questo che le differenze saltano agli occhi e le difficoltà difficilmente si accettano. In realtà siamo diversi in base ai contesti storici e sociali in cui viviamo e allo stesso modo individui senza limiti geografici, relazionali, culturali che crescono all'interno di una società in cui si tende a desiderare che tutto sia omogeneo ed uguale e la realizzazione dell'unità nella diversità, si manifesta con un inserimento sociale e relazionale soddisfacente poichè legata all'essere umano e agli apprendimenti e strumenti di cui ha bisogno, in uno scenario globalizzato, i cui cambiamenti si intersecano tra famiglia, scuola, politica ect (Hierro Parolin, 2010).

Gli educatori e la scuola devono sempre tenere ben presente che la difficoltà fa parte del processo dell'apprendimento e che spesso le riscontriamo nell'apprendimento del nuovo, e che quindi le difficoltà che incontreremo condurranno ad imparare. Purtroppo nel mondo di oggi è difficile accettare i limiti che tutti noi abbiamo. Gli esseri umani si distinguono proprio per sviluppi differenziati che vanno oltre a quelli biologici, secondo i vari contesti storici e culturali in cui vivono. Il differenziarsi sembra essere insito nell'essere umano che, in quanto intelligente e creativo, costruisce una propria identità e storia e nel costruire l'identità di gruppo e di società, dà origine all'esclusione. L'esclusione come afferma l'autrice Serrat Barbosa, è un sottoprodotto dell'inclusione e come tale deve essere corretto. In merito a ciò l'autrice mette in luce un aspetto importante di fare scuola distinguendo la stessa in tre tipi diversi. C'è la scuola con

dinamiche indifferenziate che portano ad apprendere in massa e l'alunno indifferenziato si differenzia solo in senso negativo o quando è il primo della classe; c'è la scuola che propone una scuola dei saperi in cui viene incluso l'alunno pensante, critico, organizzativo in opposizione all'insegnamento di massa; e il terzo tipo di scuola che vede nell'uguaglianza dei diritti umani e nelle diversità culturali, la vera integrazione nel rispetto degli altri. Alla luce di ciò, l'autrice pone l'attenzione sul fatto che in queste realtà scolastiche, convivono gli opposti: *inclusione/esclusione; gruppo/individuo; creazione/riproduzione; uguaglianza/diversità; specializzazione/generalizzazione* (Serrat Barbosa, 2010).

L'inclusione sociale necessita di sviluppare tra gli alunni con disabilità, un'identità positiva in cui:

La ricchezza dell'umanità risiede nella sua diversità creativa, ma la fonte della sua creatività sta nella sua unità generatrice (Morin, 2000, p 63).

Quindi è la persona che deve adattarsi alla società, ma la società deve adattarsi alle persone il cui principio d'inclusione è da ricercarsi nella valorizzazione della diversità, dove ognuno ha qualcosa da dare. E nonostante la normativa, evidenzia Ianes, sembra quasi che per una integrazione-inclusione di qualità necessiti di una buona dose di fortuna, dovuta dalla qualità individuale e volontà ed impegno dei docenti e dirigenti (Ianes, 2008).

La scuola inclusiva deve essere un luogo privilegiato in cui gli alunni riescono ad affrontare carenze specifiche anche grazie alle relazioni amicali. Infatti un'inclusione scolastica che punta solo a favorire l'integrazione degli alunni disabili e con BES in scuole comuni e non in scuole speciali o classi differenziali è riduttiva, mentre se l'inclusione è sistemica porta ad evidenziare l'inclusione come cambiamento evolutivo all'interno del sistema educativo valorizzando la presenza di tutti gli alunni con e senza disabilità come risorsa nel gruppo classe nel processo d'apprendimento (Vianello e Di Nuovo, 2015).

Una scuola inclusiva come mette in luce Ianes, deve riconoscere e valorizzare le differenze, nelle infinite varietà delle diversità umane.

Una Scuola che vuole muoversi verso una sempre maggiore inclusività, parte da una base di uguaglianza (siamo tutti uguali davanti alla/nella scuola ...), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo “funzionamento” in senso globale (Ianes, 2015, p.13).

In Italia, l'attuale Legge del 13 luglio 2015 n.107 (La Buona Scuola) mette rilievo ad un organico funzionale arricchito per una realtà sempre più funzionale ed inclusiva. Nella nuova prospettiva, l'insegnante di sostegno da sempre visto per la collettività come un insegnante speciale generato da un alunno speciale, porterebbe ad avere ex insegnanti di sostegno che diventano specialisti itineranti che intervengono nelle realtà delle classi dove c'è l'alunno disabile, fornendo un supporto tecnico ed evitando il triste fenomeno del push e pull out dalla classe o insegnanti di sostegno che divengono curricolari per potenziare l'organico e quindi l'offerta formativa. Ci troveremmo così davanti a percorsi individualizzati oltre che per DSA e BES anche per l'alunno con disabilità.

È importante sottolineare a tal proposito, che nel metodo insegnativo bisogna sempre considerare le differenze individuali, per valorizzarle ed adattarle ai contesti, tenendo in considerazione le differenze quantitative dei soggetti più o meno abili, ma anche le differenze qualitative tra le abilità e le sotto abilità (Cornoldi, 2015).

2.3.3 Progetti didattici inclusivi e strategie operative

Le ricerche psicopedagogiche hanno favorito e sensibilizzato, come afferma Falanga, l'attenzione del diritto scolastico italiano verso le diverse forme di difficoltà di apprendimento sperimentate dagli alunni durante il percorso scolastico (Falanga, 2015).

Il principio d'inclusione già affermato dalla Costituzione Italiana, nell'articolo 34 comma 1 *la scuola è aperta a tutti*, e nella Carta di Lussemburgo del 1996 *la scuola è di tutti e di ciascuno* è divenuto man mano preponderante nella realtà italiana con le varie leggi e decreti fino alla recente Legge n.107/2015 (la Buona Scuola) che con il comma 129 dell'articolo 1 della 107/2015, per una scuola sempre più inclusiva, si è

prevista la presenza dei genitori nel Comitato di valutazione dei docenti e la possibilità di fare delle proposte come associazione dei genitori secondo il comma 14 nel Piano triennale dell'offerta formativa redatto dal Collegio dei docenti.

L'utilizzo delle risorse umane con attività di co-docenza a favore degli alunni con BES o DSA e quindi di tutti, affermata nei contesti legislativi, andrebbe a favorire l'inclusività partendo dal considerare le differenze tra i vari ordini scolastici ovvero infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado (Falanga, 2015).

Sempre più percorsi personalizzati per il raggiungimento di obiettivi calibrati, così come i numerosi studi fatti riguardo la compresenza didattica, hanno infatti dimostrato che le attività svolte in classe insieme ai compagni avevano ripercussioni positive sul comportamento degli stessi alunni e sull'apprendimento stesso, attraverso supporti adeguati e strategie d'apprendimento efficaci (Ianes, Cramerotti, Cattoni, 2015). Una metodologia in compresenza infatti è un vantaggio per tutti, dagli alunni disabili, ai DSA, ai BES ma anche per tutti gli altri alunni della classe, così come per gli insegnanti.

Principio d'inclusività affermato quindi, ma condizionato nella sua attuazione da ragioni economiche della finanza interna ed internazionale (Falanga, 2015), ma anche dall'eccessivo individualismo e competitività, con conseguenze negative nel costruire proficue collaborazioni definiti dagli autori Friend e Cook come uno stile di vita paritario in cui si impegna a prendere decisioni comuni per obiettivi comuni (Friend e Cook, 2003).

2.3.4 Strategie compensative, tecnologia ed autoefficacia

La risorsa delle tecnologie nell'era dei nativi digitalizzati è molto importante per la realizzazione di sé e la partecipazione alla vita sociale, e quindi anche e soprattutto per gli studenti disabili o con bisogni educativi speciali risulta un valido supporto. Oggi l'evoluzione scientifica e tecnologica mette a disposizione una vasta gamma di strumenti multimediali.

Pilastro della legge 107/2015 riguardo la tecnologia, al comma 56 dell'articolo 1, è il PSDN cioè Progettazione Nazionale della Scuola Digitale, ovvero il

documento di indirizzo del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale

in cui come importante obiettivo strategico vi è quello dare una nuova veste all'educazione italiana aggiornandola all'era digitale attraverso la creazione di sinergie (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015).

Grazie a questa apertura verso l'educazione digitale, si sono attivate iniziative per alfabetizzare i docenti verso le *tecnologie assistite* (TA) che facilitano la realtà di vita di ogni soggetto. I TIC (*tecnologie dell'informazione e della comunicazione*) presenti nei processi educativi e formativi, con hardware e software come strumenti per sostenere, compensare, o facilitare le persone con disabilità (Farinella, 2015).

La tecnologia quindi come motore di mutamenti della società, dove la comunità non sempre risponde in modo adeguato, poiché non preparata a questi cambiamenti nel profilo del lavoro per soddisfare le esigenze sociali della modernità (Hiero Parolin, 2010).

Il computer è un ottimo strumento, permette di fare molte cose in modi diversi a supporto delle diversità in un processo inclusivo ma per produrre risultati efficaci nella scuola, deve essere supportato dalla formazione degli insegnanti. Esso rappresenta il quotidiano e per l'uso della tecnologia compensativa come sottolinea Fogarolo, è importante usare gli strumenti tecnologici con competenza poiché se non gestiti correttamente, essi potrebbero produrre controindicazioni come una *stigmatizzazione* delle diversità con possibili conseguenze di rifiuto e bassa autostima. Così mentre le strategie spesso nascono spontaneamente, le tecnologie necessitano di competenze per poter integrare in modo efficace strategie e tecnologie, come evidenziato nella Tabella 1 che riassume le differenze tra strategie compensative e tecnologie compensative realizzata dall'autore (Fogarolo, 2015).

Tabella 1: Differenze operative tra strategie compensative e tecnologie compensative

Strategie compensative	Tecnologie compensative
Vengono spesso acquisite, e anche individuate, autonomamente dagli alunni.	Almeno all’inizio, l’intervento degli adulti è indispensabile.
Non hanno di solito controindicazioni. Possono essere più o meno efficaci ma è molto raro che siano considerate dannose.	Le tecnologie mai somministrate possono essere seriamente controproducenti: calo di motivazione ed autostima, netta diversificazione dalla classe, complicazione operativa, allungamento dei tempi, ecc.
Spesso le strategie sono utili a tutti i ragazzi e quindi possono essere proposte all’intera classe. Non hanno nessuna caratteristica stigmatizzante e vengono accettate molto più facilmente dagli alunni con problemi di vario tipo.	Le tecnologie usate in funzione compensativa sono davvero convenienti solo in presenza di un serio disturbo; negli altri casi sarebbero un’inutile complicazione in più. I problemi di rifiuto/accettazione sono molto frequenti; possono essere ridotti, se non superati, con un serio supporto pedagogico sia a casa sia, soprattutto, a scuola con i compagni.
Le strategie, almeno quelle di base, non hanno costi e possono essere usate con tutti gli alunni senza problemi. Questo facilita l’accettazione e la codivisione.	Molte tecnologie richiedono prodotti software distribuiti con licenza unica e che non possono pertanto essere usati da tutti i compagni.
Possono essere introdotte o suggerite anche in modo destrutturato o informale, in base ai più svariati stimoli o suggerimenti educativi.	È necessario un percorso di formazione e di addestramento, almeno in certi momenti più significativi, per acquisire alcune abilità di base e garantire i presupposti per un’efficace competenza.

Strategie e tecnologie compensative se attuate in sinergia rappresentano una valida risorsa per l’inclusione. E nell’era della globalizzazione, l’educazione nella prospettiva del *lifelong*, diviene un aspetto strategico nell’azione formativa della scuola, fornendo così strumenti e competenze a tutti gli studenti attraverso azioni, obiettivi e fini finalizzati ad affrontare le difficili sfide che ci pone davanti la società moderna (Aleandri, 2011).

È fondamentale quindi, come afferma Pinnelli, diversificare l'insegnamento attraverso metodologie e scelte strategiche, cambiando prospettiva dei servizi, passando da processi uguali per tutti a processi differenziati che vadano ad arricchire l'intera classe.

Occorre una sensibilità verso i valori inclusivi, dove l'insegnante inclusivo sia flessibile riguardo i processi d'insegnamento e di apprendimento, puntando su ciò che gli alunni possono fare e non su quello che non possono fare, sfruttando tutte le strategie possibili. Egli deve vedere le difficoltà come sfide professionali per favorire nuove modalità di lavoro, strategie alternative di collaborazione con i colleghi (Pinelli,2015).

2.4 L'evoluzione dell'inclusione

La Conferenza Internazionale di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali (UNESCO 1994), rappresenta un momento importante d'interesse nel mondo sull'educazione inclusiva.

Alla Conferenza presero parte 92 governi e 25 organizzazioni internazionali, promuovendone un nuovo concetto d'inclusione.

Nasce così una nuova prospettiva educativa che non si limita a riconoscere il diritto di tutti all'educazione, bensì evidenzia che ogni individuo, con disabilità e/o situazione di svantaggio, deve essere considerato nei contesti educativi ordinari.

Gli studiosi Stainblack e Stainback definiscono l'inclusione come un diritto di base che nessuno deve guadagnarsi. Inclusione quindi come un modo di vivere equo (Stainblack e Stainback, 1990).

La Dichiarazione di Madrid (2002), importantissimo documento, evidenzia quanto l'istituzione scolastica sia per molti minori, l'unica opportunità educativa della vita della non discriminazione garantendo a tutti uguali diritti con risposte differenti alle diversità.

La Convention on the Rights of Persons with disabilities (United Nation, 2006) evidenzia come l'inclusione riguarda i diritti umani e sostiene che essa rappresenta la strada da utilizzare per contrastare qualsiasi forma di discriminazione.

L'inclusione presume integrazione e l'integrazione nella scuola si ha quando i progetti educativi vengono adeguati in modo psicopedagogico alle esigenze degli

alunni. Ma le diversità (disabilità, comportamenti, emotività, difficoltà cognitive, difficoltà di apprendimento temporanee e circoscrivibili), se mal gestiti possono promuovere la marginalizzazione degli stessi alunni (Ianes, Demo, Zambotti, 2010).

Il diritto allo studio degli alunni con disabilità è stato negli ultimi anni promosso dalle organizzazioni internazionali con una particolare attenzione all'inclusione.

L'OCSE l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico vede nell'educazione degli alunni con bisogni educativi speciali, gli alunni con disabilità, gli alunni con difficoltà di apprendimento e gli alunni con svantaggio socioeconomico.

L'UNESCO dal 2000 al 2009 ha dato un'interpretazione d'inclusione in evoluzione, passando dal concetto d'inclusione visto come l'educazione per tutti (2000), alla qualità del sistema educativo (2005), e come trasformazione dei sistemi educativi per garantire a tutti l'accesso e la partecipazione all'istruzione insieme al raggiungimento del successo scolastico.

L'Agenzia Europea per lo Sviluppo nell'Educazione dei Bisogni Speciali (Agenzia indipendente della Commissione Europea rappresentativa di 28 Paesi europei 2011-2012), sostiene l'inclusione, evidenziandone le peculiarità scaturite dai 28 modi diversi di interpretare il concetto d'inclusione, sia nelle differenze educative, sociali ed economiche (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2014).

Metodologie adeguate alle differenze individuali, atteggiamenti positivi verso la diversità e la gestione di un unico sistema scolastico rappresenterebbero una via sicura verso una scuola di tipo inclusivo, ma nonostante ciò esistono purtroppo in molti Stati europei e non, scuole speciali.

L'Unità italiana di Eurydice (rete europea d'informazione sull'istruzione) nel 2004 ha suddiviso i Paesi in tre categorie riguardo le politiche d'integrazione attuate. I Paesi con un approccio unidirezionale che inseriscono quasi tutti nel sistema scolastico ordinario; i Paesi multidirezionali che offrono pluralità di servizi all'interno dei sistemi scolastici ordinari e differenziati ed i Paesi con approccio bidirezionale dove gli alunni con difficoltà vengono inseriti in scuole o classi speciali.

La differenza di realtà inclusive è dovuta soprattutto al riconoscimento delle disabilità e alle politiche educative attuate per le risorse ed i percorsi scolastici.

In Italia ad esempio sono assegnate risorse specifiche per gli alunni con certificazione di disabilità Legge 104/92 e non per gli alunni DSA (Legge 170/2010) e BES.

Inclusione è quindi l'inserimento degli alunni con difficoltà nei percorsi scolastici costituisce un obiettivo prioritario in tutti i paesi sviluppati, anche se con modalità differenti .

In Spagna è stato attivato un approccio unidirezionale con docente di sostegno che svolge u ruolo rilevante riguardo l'alunno e il corpo docente e di collaborazione con la famiglia e le altre figure professioniste.

In Inghilterra vi è un approccio multidirezionale dove in ogni scuola vi è un membro dello staff scolastico coordinatore per i bisogni educativi speciali che monitora il progresso degli alunni e coordina i rapporti con le famiglie e le agenzie di sostegno esterno. Tutte le sue responsabilità sono indicate nel Codice Deontologico per l'Educazione speciale (DfES 2010).

In Germania si attua un approccio bidirezionale dove l'insegnante specialista svolge il suo servizio all'interno di scuole speciali o servizi sociali, svolgendo anche la funzione di coordinatore tra scuole speciali ed ordinarie e lavorando direttamente con gli alunni sia all'interno che all'esterno della classe. (Vianello e Di Nuovo, 2015).

2.5 L'educazione inclusiva

L'educazione inclusiva nel concetto e nella pratica, ha suscitato grande attenzione in ambito internazionale. Molte ricerche hanno apportato importanti contributi.

Partendo dall'integrazione, ricerche italiane e straniere hanno dimostrato che l'integrazione degli alunni disabili nelle classi comuni ha favorito l'apprendimento degli alunni disabili e non, attraverso un ambiente più stimolante rappresentativo delle differenze umane. Gli insegnanti a loro volta hanno sperimentato crescita professionale in itinere attuando una didattica più flessibile che ha di fatto avvantaggiato tutti gli allievi producendo così una migliore qualità educativa.

Successivamente, l'emanazione di importanti normative in Italia e nel mondo sull'educazione inclusiva, ha visto numerose ricerche indagare sull'attuazione delle

pratiche inclusive nelle scuole. Le più recenti hanno osservato che le pratiche d'integrazione scolastica siano il frutto di una politica integrativa e non inclusiva. Alla luce di ciò le autrici Cologon e D'Alessio, partendo da una ricerca della Cologon su come fosse interpretata l'inclusione dagli operatori scolastici in Italia, hanno indagato su: *“Cosa potrebbe facilitare lo sviluppo dell'educazione inclusiva in Italia, in un contesto di pratiche e politiche integrative, apparentemente promettenti?”*.

Secondo il campione coinvolto nell'indagine, il contesto politico è fondamentale per attuare le condizioni favorevoli per lo sviluppo dell'educazione inclusiva, dove all'interno delle istituzioni scolastiche, dirigenza ed insegnanti hanno una posizione preponderante nel facilitare l'educazione inclusiva.

I risultati di questo studio hanno portato così ad affermare che lo sviluppo dell'educazione inclusiva, necessita un cambiamento dei sistemi educativi in atto, e che l'educazione delle differenze tra gli alunni all'interno degli stessi spazi educativi è solo l'inizio di un processo inclusivo. Necessita quindi continuare ad indagare per favorire l'evoluzione del sistema scolastico da modello integrativo a modello inclusivo (Cologon & D'Alessio, 2015).

Un altro studio *sulla percezione della qualità dei processi inclusivi*, realizzata all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno del dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia, indagando sulle culture, politiche e pratiche inclusive, ha prodotto importanti indicazioni su concetto di qualità inclusiva. Dall'analisi dei dati si è rilevato che la qualità dei processi inclusivi viene vista come la valutazione delle azioni messe in atto dai singoli professionisti quando in realtà l'inclusione deve basarsi in un'ottica di sistema (Arcangeli, Bartolucci, Sannipoli, 2016).

2.6 La Qualità dell'integrazione scolastica

Un valido contributo per la valorizzazione delle infinite differenze umane, per una buona scuola inclusiva è stato dato dalla decima edizione del Convegno *“La Qualità dell'integrazione scolastica”* (organizzato dalla Erikson presso il Palacongressi di Rimini il 13-14-15 novembre 2015) a cui ho partecipato personalmente in una formazione attiva, partecipata e costruttiva.

Per tre giorni 5000 insegnanti, educatori, professionisti e 200 relatori abbiamo avuto l'opportunità di confrontarci e riflettere (in modo estremamente stimolante) su nuovi percorsi da strategie da attuare.

Di grande rilievo e riscontro è stato parlare dell'insegnante inclusivo, partendo dal presupposto che il sostegno è un'attività della classe e non a sé stante e che quindi è necessario cambiare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, in cui la speciale normalità ha prodotto il confondere la didattica inclusiva individualizzata, con cure riabilitative, e tecniche che hanno finito per esaltare il sintomo e non la persona nell'intero percorso educativo.

In merito all'inclusione di classe, si è puntata l'attenzione sulla formazione iniziale di tutti gli insegnanti con un curriculum universitario che vede l'inclusività trasversale in tutti gli insegnamenti; formazione specifica al sostegno; rivisitazione dei curricula e percorsi formativi di tutti gli alunni con un curriculum inclusivo che favorisca le potenzialità di ogni alunno senza per forza stare dietro a discipline e contenuti standardizzati in cui tutti devono ottenere le stesse cose nello stesso momento e nella stessa quantità; la stabilità e la continuità degli insegnanti; la libertà d'insegnamento rapportata all'autorealizzazione di ogni alunno e la formazione continua durante tutto l'arco della vita professionale.

La mozione finale di questo convegno è stata: *L'inclusione: una questione di classe* (Ianes, Canevaro, 2015).

CAPITOLO III: DISABILITY STUDIES E INDEX PER L'INCLUSIONE

3.1 Introduzione

Ogni paese europeo è responsabile del proprio sistema d'istruzione e formazione. L'Unione Europea, ha indicato importanti obiettivi da raggiungere attraverso la Strategia Europa 2020 ovvero: istruzione migliore; inclusione sociale; inserimento lavorativo. I Paesi membri dovranno raggiungere entro il 2020 questi obiettivi e l'Unione Europea ha evidenziato la riduzione dell'abbandono scolastico come uno degli obiettivi che i paesi membri dovranno raggiungere nel campo dell'istruzione. (Dovigo, 2016)

La realtà mondiale in questi ultimi anni, ci ha portato a far riscontro con diverse disuguaglianze. La società attuale vive infatti un momento storico in cui si tende a desiderare che tutto sia omogeneo ed uguale, arrivando così al paradosso che questa società che promuove convivenza e condivisione, sia in realtà escludente poiché tutto fa riferimento ad un modello di normalità terribilmente rigido, trovandoci così di fronte a vere e proprie dinamiche escludenti (Hierro Parolin, 2010).

Se a scuola non si condividono strategie inclusive, il disinteresse per la scuola porterà inevitabilmente ad incrementare la dispersione scolastica. Un'educazione di qualità non può avere da sé le risposte ai problemi se queste vengono solo propinate dall'alto senza prendere in considerazione il contesto locale. Un'analisi attenta del contesto locale può dare risposte ai problemi attraverso metodologie poste dall'oggetto stesso e non studiate a tavolino (Chiesara, 2016).

Il concetto d'inclusione è un concetto pedagogico che ha ampliato il suo significato negli anni, in relazione al fatto che l'intervento pedagogico verso le disabilità, svantaggi e problematicità non si racchiude solo nell'ambito scolastico, ma si sviluppa in contesti più ampi ed interdisciplinari.

Vari studi si occupano d'inclusione con differenti prospettive ed interpretazioni, senza definirsi in termini assoluti, poiché rapportati ai differenti contesti storici culturali e politici (D'Alessio, 2011b).

In questo capitolo si osserva l'inclusione secondo due importanti studi: i Disability Studies e Index for inclusion, analizzandone le peculiarità secondo il pensiero di vari autori.

3.2 Disability Studies

L'educazione inclusiva nel contesto internazionale, punta a capire non più l'importanza ormai assodata all'inclusività, bensì a come essa si possa concretizzare nelle classi. Risulta così fondamentale, dare indicazioni concrete su come lavorare in sinergia in classi caratterizzate da peculiarità in ogni alunno.

Una disciplina di studio universale sulla disabilità e la società nel suo insieme è quella dei Disability Studies. Questi studi nascono in Inghilterra, negli anni Settanta intorno alla menomazione fisica da distinguere con la disabilità che non è insita nella menomazione ma è il frutto del modo in cui la società è strutturata. Fondamentale è in quel periodo il movimento degli attivisti disabili della UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) che connota la disabilità ai gruppi sociali che si trovano a vivere limitazioni nella vita sociale. I Disability Studies in primo luogo vogliono modificare le relazioni di potere esistenti, al fine di attuare un cambiamento vero e proprio della società intervenendo così a favore delle persone disabili e di tutte quelle emarginate.

I Disability Studies negli Stati Uniti, nascono nei primi anni Ottanta a favore dei disabili e delle minoranze sociali nel rispetto dei loro diritti civili.

Dal confronto dei due movimenti come fa notare la studiosa D'Alessio, il movimento anglosassone parla di persone disabili per modificare una società disabilitante, rispetto al movimento degli Stati Uniti che usa il termine di persone con disabilità ponendo al centro la persona e i suoi diritti. Differenze si presentano anche tra la gli studi australiani, neozelandesi e i Paesi di lingua scandinava per le differenze culturali in cui si sono sviluppate. Nonostante ciò, i Disability Studies rappresentano una disciplina di studio universale, sulle implicazioni che la società ha nei confronti della disabilità. D'Alessio mette in luce alcune criticità sui Disability Studies, quali l'affrontare tematiche che nei Paesi in via di sviluppo risultano di difficile comprensione in un contesto dove mancano le strutture di base e il pieno esercizio dei diritti umani, rispetto ai Paesi industrializzati dove la letteratura scientifica indaga sui discorsi teorici (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2014).

I Disability Studies pongono il cambiamento della società attuale attraverso la reinterpretazione delle strutture normative individuandone la criticità nel migliorare la

qualità della vita. Infatti, l'uso della normativa, per individuare a priori le persone con disabilità etichettandole con gli accertamenti scientifici e medici, è riduttivo se non si prescinde dall'etichetta e dalla categorizzazione, che rappresenta una situazione discriminatoria in sé. Risulta sicuramente più facile, etichettare e definire in modo oggettivo la realtà, ma purtroppo queste pratiche giuridiche, finiscono per ghettizzare alcuni rispetto ad altri. Indentificare la disabilità come una questione di diritti umani è la vera sfida culturale e tecnica (Medeghini et al, 2014).

3.2.1 Disability Studies Italy

Nei DISABILITY STUDIES ITALY l'inclusione viene vista nella prospettiva di promuovere la trasformazione del sistema scolastico ed educativo e quindi di promuovere cambiamenti culturali, concettuali, sia in ambito pedagogico che didattico, curriculare, valutativo ed organizzativo dove l'insieme delle differenze rappresentano modalità originali di vita dal sociale, all'apprendimento, alle relazioni. Una visione più evoluta dell'integrazione; una vera e propria trasformazione della scuola e della società dove l'inclusione è un processo dinamico ed in continua costruzione e l'essere inclusivi non è condizionato da una norma ma è un continuo cambiamento in itinere (Medeghini et al, 2014).

E così, mentre la realtà internazionale indaga ancora sul superamento delle scuole speciali, sulle modalità integrative, quella italiana, come afferma Medeghini, è relativa alla scelta dell'inclusione e del suo impatto nei servizi coinvolti. Un'inclusione che quindi vede nel deficit le conseguenze dei processi disabilitanti della società nelle sue organizzazioni e istituzioni politiche e non nel deficit percepito come fattore stesso della persona. Nella prospettiva inclusiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy, i processi scolastici, formativi, politici e sociali dei servizi si intersecano tra loro (Medeghini, 2015).

Ciò comporta quindi una visione più evoluta dell'integrazione con una vera e propria trasformazione della scuola e della società. Cambiamenti culturali, concettuali, sia in ambito pedagogico che didattico, curriculare, valutativo ed organizzativo (Vianello e Di Nuovo, 2015).

L'inclusione quindi riguarda l'attuazione di un sistema educativo inclusivo. Un segnale importante è dato dal cambiamento a livello europeo sulla descrizione delle disabilità, basata su elementi di funzionalità, in cui vanno ad essere evidenziate le potenzialità; un Progetto di vita globale valorizzato nell'interazione e il confronto con gli altri (Caldin, 2015).

3.2.2 I Disability Studies e la Buona Scuola

Riguardo l'attuale riforma del sistema d'istruzione in Italia con la "Buona Scuola" ovvero Legge 107 del 13 luglio 2015, l'autore Bocci parlando del concetto d'inclusione richiama l'attenzione sui Disability Studies. In essi la disabilità viene analizzata non come una condizione biologica individuale, bensì come una realtà costruita dagli elementi sociali, politici e culturali della società; con una prospettiva che andrebbe ad attuare un'azione (botton up) politica e sociale a partire dal basso e non con iniziative normative (top down) propinate dall'alto.

Il sistema scolastico dell'integrazione afferma l'autore vive ancora una fase di crisi e vede nell'inclusione un cambiamento migliorativo. Alcuni studiosi vedono l'evolversi della crisi in conseguenza delle diminuzioni delle risorse, della complessità burocratica, delle scarse competenze specifiche specialistiche per i docenti di sostegno e competenze inclusive per tutti i docenti. Una possibile soluzione potrebbe essere dare maggiore risorse qualificate aumentando il numero di insegnanti specializzati.

Secondo l'autore Bocci, la crisi partirebbe dall'interno del sistema scolastico che non è più in grado di rispettare i bisogni di tutti. Il passaggio dall'integrazione all'inclusione ha portato inevitabilmente alla trasformazione della scuola. Dall'integrazione centrata sul modello medico pensata per tutti coloro che necessitano di bisogni speciali, all'inclusione pensata per tutti gli alunni dove è il sistema predisposto al cambiamento e si adatta al soggetto (Bocci, 2015).

3.2.3 Disability Studies ed inclusione

Punto d'incontro tra i Disability Studies e l'inclusione è il cambiamento del sistema sociale attraverso la nascita di sistemi inclusivi che pongano fine a qualsiasi tipo di segregazione a favore di tutte le persone e le loro disabilità.

Partendo dal punto d'incontro, gli studiosi Medeghini, D'Alessio e Vadalà, attraverso un'attenta analisi mettono in luce le differenze scandite secondo tre punti ben precisi: prospettiva sociale; prospettiva storica ed inclusione come forma governamentale.

Nella prospettiva sociale i processi sociali, formativi, scolastici e dei servizi alla disabilità sono interconnessi tra loro e il concetto d'inclusione per i DS in una società in relazione con l'istituzione scolastica, prende forma attorno a dei percorsi assimilativi, adattivi e di normalizzazione. Un concetto d'inclusione in evoluzione che si modifica in itinere senza essere vincolato da ruoli prescrittivi e norme.

Nella prospettiva storica, i termini inclusione ed esclusione si possono comprendere solo se messi in relazione tra loro. A tal proposito alcuni autori affermano che:

per ogni definizione dell'inclusione c'è una corrispondente definizione dell'esclusione e ciò significa che è necessario definire chi sia oggetto di esclusione o inclusione, capire da cosa sia escluso o in cosa sia incluso, e come e in quale grado le persone con disabilità siano dentro o fuori sia nei diversi tempi storici sia nei diversi gruppi sociali (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2014 p. 198).

L'inclusione come forma governamentale in cui i termini esclusione ed inclusione tendono a controllare i processi di cambiamento, in una società che è di tutti e di ciascuno, dove l'aumento della consapevolezza, è il modo in cui si può portare concretizzare i diritti delle persone con disabilità espressi nella Convenzione dei Diritti delle Persone con Disabilità approvata dalle Nazioni Unite il 13 dicembre 2016 (Medeghini, et al, 2014).

3.3 L'Index for Inclusion

L'Index for Inclusion di Booth e Ainscow, pubblicato per la prima volta nel 2000 dal Centre for Studies on Inclusive Education, è un punto di riferimento internazionale per lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole, nato dalla ricerca condotta da Tony Booth e Mel Ainscow, con la collaborazione di un gruppo di

docenti, genitori, amministratori e ricercatori che avevano in comune la promozione dello sviluppo inclusivo.

Nel Regno Unito fino agli anni Ottanta vi erano scuole ordinarie (mainstream schools) e scuole speciali (special schools), per gli alunni ritenuti non adatti alla frequenza degli istituti ordinari. La pubblicazione del Rapporto Warnock nel 1978 introdusse l'espressione di Bisogni Educativi Speciali (SEN, Special Educational Needs) portò inevitabilmente a differenti strategie educative nei confronti degli alunni «diversi», attraverso l'inserimento nelle scuole normali degli alunni delle scuole speciali e l'adozione di pratiche inclusive, rivolte a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

Education Act nel 1981 ha riconosciuto la nozione dei Bisogni Educativi Speciali, stanziando fondi per la realizzazione di progetti, che ha determinato tra gli anni Ottanta e Novanta, l'aumento degli alunni identificati con Bisogni Educativi Speciali e la conseguente diminuzione del numero di alunni iscritti nelle scuole speciali. Nel 1988, sempre l'Education Act, ha introdotto nelle scuole inglesi il National Curriculum comportandone la necessità di una rivisitazione rispetto agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, messa a punto attraverso il SEN Code of Practices (DfEE 1994; 2001) e il Disability and Discrimination Act nel 1995 e poi integrato dallo Special Educational Needs and Disability Act nel 2001. Tutto ciò attuato al fine di prevenire discriminazioni, promuovere la piena partecipazione alla vita scolastica e il coinvolgimento delle famiglie, nei vari ordini di scuola dei bambini con Bisogni Educativi Speciali.

Le tante ricerche, testimoniano il cambiamento di direzione verso la condizione del disabile, dove i soggetti disabili dipendenti dai modelli culturali di normalità, venivano visti secondo l'approccio medico e quindi solo dal punto diagnostico con conseguente emarginazione sociale e culturale.

Per promuovere l'inclusione, gli autori Ainscow e Booth, affermano che, per realizzare una vera scuola inclusiva è importante partire dal cambiamento del linguaggio, e che l'identificazione dell'inclusione per identificare gli studenti è controproducente poiché ogni studente ha complesse identità. Basta poco per categorizzare, bisogna invece tenere presente che nella cosiddetta normalità ne fanno parte situazioni e condizioni molto differenti. Alla luce di ciò spiega Dovigo, si può fare

a meno di categorizzare tra normali e non, tra speciale e non speciale, poiché l'associare un'etichetta a una persona finisce sempre per creare delle barriere e ci allontana dall'educazione dei percorsi educativi inclusivi. Parlare di “*speciale normalità*” era corretto trent'anni fa con l'inserimento degli “handicappati” all'interno delle classi comuni, oggi rappresenta un “*gioco di parole*” che invece di chiarire produce ulteriore confusione (Dovigo, 2016).

E lo stesso vale per il linguaggio psicomédico quando va a sostituire quello educativo, così come per le sigle dai BES, ai DSA, ai PED, PEI, PDP, GLH solo per citarne alcuni, arrivando al paradosso che:

andare ad un incontro del GLI al CTS per predisporre i PDP dei BES da mettere nel PAI in modo che sia inserito nel POF (Dovigo, 2016, p. 19).

rappresenti la professionalità dell'insegnante. Tutto ciò per capire così che non è con l'aumentare delle sigle che il sistema scolastico realizza l'inclusione (*ibidem*, 2016).

3.3.1 L'Index per l'inclusione in Italia

In Italia la crisi economico – finanziaria, ha purtroppo avuto ripercussioni anche nelle scuole, favorendo sempre più situazioni di esclusione sociale. La realtà italiana non è delle migliori poiché secondo i dati dell'Unione Europea l'abbandono precoce del sistema d'Istruzione e formazione è pari al 17,6% e purtroppo, dalla dispersione scolastica ne deriva l'esclusione sociale e la povertà. Dalla realtà italiana si evince così che le modalità e le qualità dell'inclusione scolastica dipendono dall'attuazione delle politiche nazionali e che quindi la promozione dell'inclusione a scuola, è una priorità che deve essere attuata per contrastare l'esclusione sociale (Chiesara, 2016).

Uno strumento utilizzato a livello internazionale in moltissime scuole per favorire una realtà scolastica inclusiva è l'Index. La metodologia dell'Index attuata anche nelle scuole italiane, è stata necessariamente riadattata, poiché l'Italia, già da molto più tempo, aveva attuato l'inserimento dei disabili dalle scuole speciali alle scuole comuni, attraverso l'attuazione di strumenti legislativi. Le buone prassi adottate all'interno delle strutture scolastiche risentivano delle numerose difficoltà nelle attività

integrative, sia per la formazione dei docenti che per la qualità stessa delle attività di sostegno.

Numerose sono state le ricerche attuate sull'evoluzione degli interventi d'integrazione, se pur con prevalenza di quelle descrittive rispetto a quelle empiriche, mettendo in evidenza che era ben presente "l'abitudine" di far lavorare l'alunno certificato al di fuori della classe. Questo nuovo modo di intraprendere percorsi formativi è stato così utilizzato a livello internazionale. La situazione italiana come evidenzia Dovigo era ed è molto diversa da quella britannica sia dal punto di vista normativo che organizzativo del sistema scolastico. Infatti mentre in Italia si lavora per l'autonomia delle scuole, nella realtà inglese si cerca di dare maggiore uniformità al panorama scolastico (Dovigo, 2008).

La realtà italiana scolastica ci pone davanti, come mette in luce l'autore Dovigo, ad una situazione nuova e complessa che produce disorientamento ed immobilismo.

In risposta al depotenziamento della scuola pubblica, occorrono nuove idee afferma Dovigo, in una scuola a cui sono già state tolte le risorse indispensabili al suo funzionamento, dall'edilizia scolastica, alle classi numerose, ai *tagli dimagranti delle compresenze* (Dovigo, 2016).

L'Index come suggerisce Dovigo è uno strumento originale atto a favorire il cambiamento della scuola verso una direzione inclusiva o meglio un vero e proprio orientamento verso il nuovo.

È nuovo modo di descrivere i processi educativi, non più "piano" o "metodo" bensì progetti con approcci inclusivi per una scuola democratica e rappresenta un'apertura al nuovo attraverso progetti secondo approcci inclusivi.

Il nuovo Index per l'inclusione, frutto di un decennio di esperienze nelle scuole a livello internazionale, offre un nuovo modo di fare inclusione con elementi per costruire una scuola democratica che permetta il coinvolgimento di tutti.

Questa nuova edizione pone in primo piano:

- definizione di un quadro di valori condivisi;
- sviluppo dinamico di relazioni e strategie di comunità;
- sviluppare la sensibilità verso il nostro pianeta;
- imparare a vedere le differenze in modo multicentrico.

Indicazioni che avvalorano la funzionalità di questo strumento sia per quanto attiene alla progettazione di comunità, sia nello specifico educativo e didattico. Gli autori Booth e Ainscow, come specifica Dovigo nell'edizione italiana, sottolineano che lo sviluppo della scuola inclusiva, può avere punti di partenza diversi poiché *“la cosa più importante è iniziare il percorso, in quanto questo è già un passo effettivo verso l'inclusione”* (Dovigo, 2016).

Marco Chiesara (Presidente della WeWord Onlus) afferma che l'Index per l'inclusione è uno strumento che propone un metodo per porsi domande e far capire come dovrebbe essere una scuola inclusiva ovvero:

una scuola è inclusiva per tutti dallo studente con un'elevata capacità non sfruttata, quanto per coloro che fanno fatica nello studio, tanto per l'insegnante poco motivato quanto per leader, tanto per il genitore impegnato quanto per quello distratto. (Chiesara, 2016).

3.3.2 Le tre Dimensioni dell'Index

Ogni alunno durante il suo percorso di studi, sperimenta qualche tipo di difficoltà. L'Index è un invito a costruire culture, politiche e pratiche per la realizzazione di una scuola inclusiva attraverso l'accoglienza della diversità, del rispetto di sé e degli altri in un ambiente accogliente ed in un continuo work in progress. Esso si compone di tre Dimensioni:

- Dimensione A “Creare Culture Inclusive”;
- Dimensione B “Creare Politiche inclusive”;
- Dimensione C “Sviluppare Pratiche inclusive”.

(Booth, 2016)

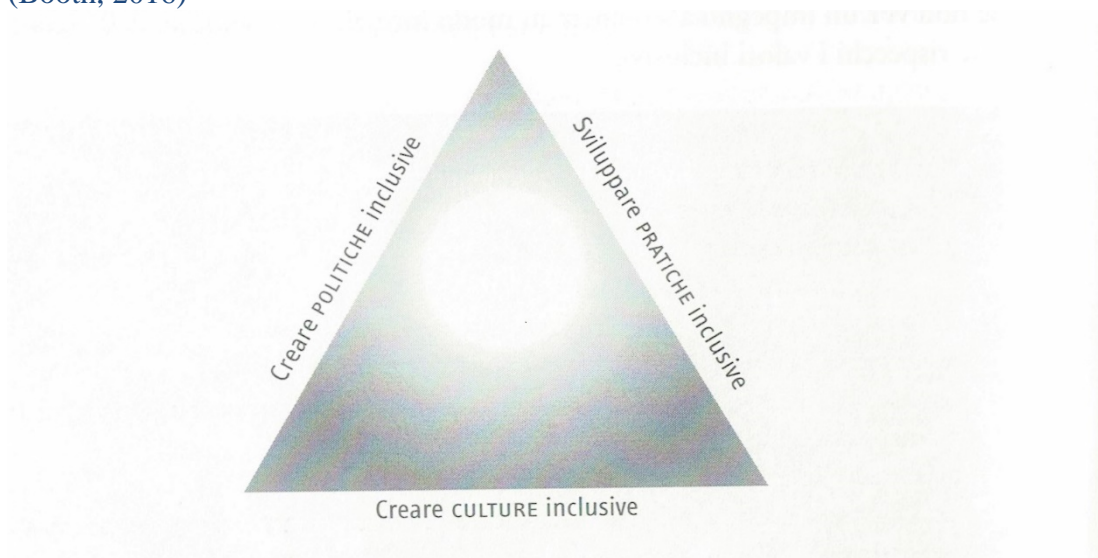


Figura n.1 Indice per l'inclusione: le tre Dimensioni

La figura n. 1 mostra come le tre dimensioni sono collegate e devono essere viste come parte di una teoria, alla cui base c'è la cultura inclusiva, dimensione legata ai valori le cui scelte vanno ad influenzare le altre dimensioni.

Attraverso queste dimensioni primarie l'Index ci mostra che:

- per sviluppare politiche inclusive, occorre progettazione di interventi organizzativi, per governare il cambiamento, partendo da un approccio democratico ed evolutivo in una scuola che cambia continuamente a partire dagli alunni e dagli insegnanti e da storie particolari in cui ogni alunno può venire a trovarsi in qualsiasi momento della sua vita;
- per sviluppare pratiche inclusive, necessita trasformare positivamente il contesto scuola, attraverso un confronto continuo con gli altri al fine di colmare la reale distanza che c'è tra l'affermazione e la realizzazione attuata in fatti concreti;
- per sviluppare culture inclusive bisogna investire nella collaborazione concreta di tutti, dove il fattore di crescita è dato dall'alleanza tra corpo docenti, famiglie ed in tutti i soggetti e comunità che nella scuola possano

dare un loro contributo L'inclusione è un processo non una meta finale(Dovigo, 2016).

3.4 L'apprendimento inclusivo

La scuola ha un ruolo fondamentale nella società, essa è una comunità educante e mutante, che istruisce gli alunni alla costruzione del sé e del proprio modello di vita, in cui ogni studente diviene protagonista del suo apprendimento.

L'apprendimento come processo interattivo tra la sfera cognitiva e la sfera affettiva ed in relazione con gli stimoli socio-culturali esterni, tra i soggetti in relazione. Apprendimento significativo che come definisce Ausubel è supportato dalle preconcoscenze, che necessitano per la costruzione delle competenze, in cui ogni conoscenza si arricchisce continuamente (Ausubel, 1960). L'insegnamento quindi come parte delle dinamiche psicologiche di ogni alunno dove l'apprendimento stesso dipende dalle relazioni con gli altri (Fanti, 2014).

La classe deve essere vista quindi come una comunità relazionale che promuove l'apprendimento comunitario, attraverso strategie che vanno dalla solidarietà alla pro socialità tra gli alunni, al tutoring alla pari, al lavoro di coppia e l'aiuto individuale, dove l'alunno può contare su sostegno dei compagni e dell'intero sistema sociale (Ianes, Cramerotti, Capaldo & Rondanini, 2016).

Occorrono quindi nuove strategie didattiche che favorendo lo sviluppo dell'efficacia collettiva, dal docente all'alunno, favoriscano l'autoefficacia ovvero la convinzione di essere all'altezza di determinate situazioni e capaci di far fronte alle difficoltà. Apprendimento per imitazione, modeling, dove il confronto e l'influenza coi pari venga vista come strategie dove l'individuo riesce a vivere al meglio il proprio rapporto con la realtà, potenziando le abilità individuali grazie alle opportunità fornite dall'ambiente (Bandura, 1997).

A tal proposito Bandura, indica le autovalutazioni degli studenti come strettamente legate alle valutazioni espresse dai pari.

Il modeling di abilità scolastiche eseguito dai pari aumenta le convinzioni degli studenti rispetto alla propria efficacia nella materia studiata che negli effettivi risultati

raggiunti. Gli studenti in genere traggono più dai modelli di pari che fronteggiano le difficoltà mentre sviluppano le loro abilità cognitive, che dai modelli di pari che padroneggiano bene il compito ed esibiscono grande maestria sin dall'inizio (Bandura, 2015, p.112).

Inoltre le abilità cognitive messe in mostra tra i pari, favoriscono il senso di efficacia e di successo tra gli alunni, più di quelle attuate dagli insegnanti. Le convinzioni di efficacia personale agiscono sui processi cognitivi e motivazionali, influenzando la motivazione, l'impegno e il successo. Negli studi di ricerca effettuati si è visto che gli studenti che vengono portati a credere che le strategie cognitive apprese hanno portato i compagni a raggiungere grandi successi, mostrano un maggiore senso di efficacia e riuscita, rispetto a chi non è stato detto niente. Nell'apprendimento collaborativo, ognuno impara ad autoregolarsi, auto dirigersi e ad impegnarsi per la buona riuscita del compito, attraverso l'uso di strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti(Bandura, 2015).

L'inclusione scolastica, come ampiamente dimostrato dalla letteratura, è un processo che vede le classi come una comunità di apprendimento, nella quale interagiscono relazioni complesse. Il cambiamento verso l'educazione inclusiva, non si può attuare con soluzioni veloci o suggerimenti per l'insegnamento preconfezionati, ma necessita di tempo e di una conoscenza profonda dei contesti e delle relazioni che convivono nelle classi (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina 2015).

La classe quindi come comunità di relazioni, in cui le relazioni interpersonali, si basano su valori condivisi, in cui imparare a conoscersi porta a non attuare comportamenti discriminatori. La classe come gruppo che apprende attraverso confronti, interazioni, condivisioni, dove tutti gli alunni, con o senza disabilità interagiscono con chiunque alla pari, fino ad arrivare a comprendere che rappresentano un arricchimento, ci porta davanti all'apprendimento significativo dell'apprendimento di gruppo.

Strategie innovative supportate dalle nuove tecnologie e metodologie multimediali, attuato dai nativi digitali, fanno dell'apprendimento informale un'autocostruzione collettiva del sapere ed un potenziale d'inclusione come il

Cooperative Learning, potenziato dalla versione telematica del *Learning Circle* (LC) che ne favorisce l'inclusione e la socializzazione (Marafioti, 2016).

Il Flipped Classroom (FC) ovvero classe capovolta è un esempio moderno di apprendimento innovativo, fatto di confronti e di veri e propri laboratori di studio, dove lo studio individuale rappresenta un modo di personalizzare il proprio processo di apprendimento e l'insegnamento diviene un processo in più fasi, attraverso la realizzazione di materiali studio, ed esercitazioni di gruppo, in cui l'intero processo formativo si "capovolge". Questo approccio nasce per favorire la personalizzazione la condivisione dell'apprendimento, ottimizzando il tempo e l'autonomia dell'alunno (Maglioni e Biscaro, 2014; Pinelli e Fiorucci, 2016) che Dovigo descrive come:

cambiare il modo in cui la conoscenza e la competenza vengono strutturate nella scuola (Dovigo, 2010, p.67).

Mobilizzazione di risorse per accrescere la partecipazione all'apprendimento tenendo ben presente che anche la diversità e gli alunni sono risorsa, poiché se le attività si sviluppano attorno alla partecipazione di tutti, la necessità del sostegno si produce nella risorsa stessa all'apprendimento.

3.5 Inclusione tra percezione e consapevolezza

L'inclusione, come già affermato, è un termine che può essere interpretato in modo differente, determinando così percezioni e consapevolezze differenti.

L'educazione inclusiva e l'integrazione non sono sinonimi, dal momento che traggono origine da diverse premesse teoriche che supportano differenti pratiche scolastiche. Anche se la politica dell'integrazione (educare tutti i bambini insieme) può essere considerata un punto d'inizio essenziale per lo sviluppo dell'inclusione, l'integrazione e l'inclusione rappresentano due differenti approcci educativi con differenti politiche associate (Cologon, D'Alessio, 2015, p. 182).

Quindi mentre l'integrazione riguarda l'inserimento degli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali in classi comuni, l'inclusione presuppone una evoluzione dei contesti scolastici ed uno sviluppo sistematico per rispondere ai bisogni di ogni individuo. Ovvero:

“l'integrazione è radicata in un modello della disabilità di tipo medico-psicologico che posiziona il problema all'interno del bambino e cerca delle modalità capaci di compensare i deficit individuali dell'allievo mentre l'inclusione sembra essere supportata da modelli della disabilità di tipo sociale e dei diritti umani, che localizzano il problema nel modo in cui gli approcci pedagogici, la valutazione, il curricolo, le politiche e le strutture scolastiche possono ostacolare l'accesso, la partecipazione e il successo formativo di uno specifico gruppo di allievi” (ibidem, p.183).

Essi infatti possono venire usati come sinonimi, senza tenere presente che integrazione deriva da un processo culturale italiano, mentre inclusione deriva da un processo culturale anglosassone (Canevaro,1999).

L'inclusione scolastica per l'autrice Hierro Parolin è *un processo che richiede impegno, solidarietà, una politica educativa precisa, competenza e volontà di costruire, un mondo migliore* (Hierro Parolini, 2010, p.31) ed inclusione secondo D'Alessio come approccio complessivo che vede la realtà educativa, sociale e politica nella sua globalità, prendendo in considerazione tutti gli alunni, intervenendo prima sui contesti e poi sull'individuo (D'Alessio, 2005).

Dovigo fa notare inoltre che molti pensano sia una semplice sostituzione dei termini, senza differenze di sostanza. Infatti c'è chi vede l'integrazione come l'intervenire sulle disabilità, mentre l'inclusione l'intervenire sui DSA o BES. Ma siccome ogni alunno durante il suo percorso di studi può sperimentare delle difficoltà, si dà spazio agli interventi specialistici a discapito della valorizzazione del lavoro educativo degli insegnanti. L'inclusione è quindi un processo in continua evoluzione; è un progetto in itinere che attraverso un coinvolgimento di tutti dagli insegnanti agli alunni trasforma le pratiche educative in una scuola (Dovigo, 2016).

Una scuola inclusiva, deve rispondere in modo adeguato ed equo a tutte le diversità di ogni alunno. La situazione attuale nelle scuole italiane, presenta ancora delle

differenze, in quanto un alunno “certificato”, usufruisce di diritto a risorse aggiuntive rispetto all’alunno senza certificazione sanitaria pur avendo necessità di interventi individualizzati.

La scuola non può avere solo la percezione dell’inclusività, affermandone i valori, ma deve essere una scuola in continua evoluzione, dove la didattica standard uguale per tutti, viene sostituita dalla didattica delle differenziazioni, a supporto di alunni e famiglie utilizzando al meglio le risorse e valorizzando le differenze individuali, fonte di ricchezza per ogni gruppo classe di cui fa parte, poiché sono così, mettendo in azione i valori, provando e sperimentando riesce a crescere nel suo percorso inclusivo (Ianes, Demo, Zambotti, 2010).

L’approccio inclusivo secondo l’Arcangeli è l’evoluzione del concetto d’integrazione che va oltre le disabilità per soddisfare le esigenze di tutti e pone l’attenzione sulle ultime indicazioni dell’UNESCO sintetizzandone le tre differenti posizioni quali:

- *la permanenza delle scuole speciali per i bambini con disabilità particolari;*
- *universalizzazione della scuola inclusiva;*
- *trasformazione delle scuole verso una scuola inclusiva differente a seconda delle realtà storico- culturali dei Paesi (Arcangeli, 2016).*

L’inclusione come costrutto complesso e multifattoriale, sempre più dinamico, per favorire il cambiamento sociale e non l’adattamento sociale, verso l’accoglienza della diversità, della condivisione sociale ed affettiva, da parte di tutti (Fratini, 2016).

Le molteplici ricerche attuali, come affermato dalla European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), non vertono più su che cosa sia l’educazione inclusiva e se sia giusto attuarla, bensì su come sia possibile farlo.

La varietà d’interpretazioni sull’inclusione è da rilevarsi sia sul piano culturale che storico-geografico per cui risulta essere molto variegato nelle indagini empiriche il modo d’individuare i campioni significativi e scegliere cosa misurare (D’Alessio, 2015).

L'inclusione deve essere vista come un'azione che produca valori inclusivi che afferma un superamento dell'esclusione e promuovere l'inclusione, ma se non ci sono forti valori radicalizzati ci troviamo davanti ad una percezione dell'inclusione fatta di attuazione passiva ad ordini impartiti dall'alto. I valori inclusivi rappresentano le guide fondamentali per acquisire consapevolezza dell'inclusione attraverso la realizzazione di azioni concrete.

Solo sviluppando un quadro di valori acquisiamo consapevolezza dell'inclusione colmando la distanza tra affermazioni e realizzazioni in cui *dichiariamo che vogliamo vivere ed educarci insieme gli uni con gli altri* (Dovigo, 2016).

Tutto ciò nelle scuole si traduce nel collegare i curricula, le attività d'insegnamento e apprendimento e le relazioni tra minore ed adulti in un'interazione continua.

Quando le scuole mettono a punto il loro quadro di valori, prendono consapevolezza delle azioni e possono metterle in pratica, producendo inevitabilmente cambiamenti nelle culture, politiche e pratiche della scuola stessa (*Ibidem*, 2016).

I valori possono essere compresi solo osservando le azioni; poiché è dalle pratiche che si possono vedere quanto le politiche e le culture abbiano influenzato le azioni.

È dalle pratiche che si evince la consapevolezza dei valori inclusivi attuati e non nella percezione dei valori, e tutte le percezioni, come afferma Edgar Morin sono un processo di ricostruzioni cerebrali (Morin, 2001).

PARTE SECONDA: STUDIO EMPIRICO

CAPITOLO IV: STRUMENTI E METODOLOGIE

4.1 Metodologia

Il progetto di ricerca ha utilizzato una metodologia di tipo quantitativo, in cui sono stati rilevati ed immagazzinati una grande quantità di dati utilizzando uno strumento standardizzato a cui sono stati applicati test statistici di analisi dei dati.

Seguendo le prassi della metodologia quantitativa, sono stati definiti gli obiettivi di ricerca e sono state formulate delle ipotesi in riferimento alla lettura sull'argomento ed alle altre ricerche compiute riguardo l'oggetto del presente studio. E' stato costruito il protocollo di ricerca, in cui si utilizza la scala Likert a cinque punti come scala di misura per tutte e tre le Dimensioni.

E' stato definito il campione di ricerca per la somministrazione del questionario, ovvero i docenti curricolari e di sostegno della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e delle scuole secondarie di I e II grado.

Sì è provveduto a contattare i dirigenti scolastici delle scuole del comune di Trapani, presentando il lavoro di ricerca. La somministrazione dei questionari è avvenuta secondo due modalità differenti a discrezione del dirigente, ovvero durante le ore pomeridiane di programmazione per la scuola primaria e dell'infanzia, e prima dell'inizio dei collegi per le scuole secondarie di I e II grado, con un basso grado di interazione tra ricercatore e partecipanti per evitare la contaminazione dei dati da parte del ricercatore.

Si è così proceduto, alla raccolta dei dati e al loro trattamento con uso di matrice e all'analisi statistica dei dati con il programma SPSS.

4.2 Obiettivi

Gli obiettivi principali di studio sono i seguenti:

- Conoscere la distribuzione di frequenze delle variabili socio-anagrafiche del campione;
- Comparare le medie di risposta delle tre Dimensioni e delle Sezioni di ogni Dimensione;
- Esplorare le medie di risposta degli indicatori di ogni Sezione;

- Conoscere le differenze tra le medie di risposta di ogni modalità delle variabili socio-anagrafiche, nelle tre Dimensioni;
- Confrontare le medie di risposta per ogni variabile socio-anagrafica nelle tre Dimensioni;
- Conoscere le distribuzioni di frequenza doppia fra il “Genere” e il “Grado di scuola”;
- Confrontare le medie di risposta nei quattro gradi di scuola per gli indicatori maggiormente positivi;
- Valutare la significatività delle relazioni tra gli indicatori e le variabili socio-anagrafiche;
- Conoscere la distribuzione di frequenza doppia tra le variabili “Grado di scuola” e “Proprio ruolo” e alcuni indicatori.

Il questionario è stato rivolto a circa 600 docenti di scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado. Tra tutti gli invitati a partecipare, attraverso i rispettivi dirigenti scolastici, hanno aderito all’iniziativa 373 docenti. L’indagine esplorativa si è svolta nell’arco di circa 4 mesi da Settembre a Dicembre 2016 .

4.3 Il progetto di ricerca

Il presente lavoro nasce con l’obiettivo principale di analizzare l’orizzonte dei valori delle convinzioni e delle abitudini, per rilevare se il concetto d’inclusione scolastica da parte del campione docenti del comune di Trapani, sia solo percepito come un insieme di valori e convinzioni, o invece venga attuato con consapevolezza nell’organizzazione scolastica e nei modi in cui si insegna e si apprende, rilevando anche le differenze tra i vari gradi di scuola ovvero scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado.

L’indagine è stata strutturata su tre Dimensioni: Culture, Politiche e Pratiche secondo l’*Index per l’inclusione* e le loro Sezioni.

Il presente studio ha rivolto l’interesse verso docenti del comune di Trapani, in Sicilia, nei quattro gradi di scuola.

4.4 Ipotesi di lavoro

Le ipotesi di studio sono:

- Indagare se la distribuzione di frequenze delle variabili socio-anagrafiche è omogenea tra le modalità;
- Valutare la presenza di differenze tra le medie di risposta delle tre Dimensioni e delle Sezioni;
- Verificare la presenza di indicatori che influiscono maggiormente nella determinazione delle medie di risposta delle Dimensioni;
- Indagare quanto le variabili socio-anagrafiche influenzino le medie di risposta nelle tre Dimensioni;
- Indagare la presenza di differenze tra le medie di risposta delle variabili socio-anagrafiche, per le tre Dimensioni;
- Verificare la differenza fra le medie di risposta nei quattro gradi di scuola per gli indicatori;
- Indagare le relazioni tra alcuni indicatori e le seguenti variabili socio-anagrafiche (Grado di scuola in cui si presta servizio, Proprio ruolo e Fascia di età).

4.5 Popolazione e campione

Il *target* della ricerca formato da 373 docenti tra uomini e donne è stato individuato tra i docenti nei quattro ordini della scuola che sono:

- Scuola dell'infanzia;
- Scuola primaria;
- Scuola secondaria di I grado;
- Scuola secondaria di II grado (Liceo Scientifico; Liceo Classico; Istituto Tecnico Tecnologico ed Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato).

Gli istituti scolastici sono stati selezionati in quanto tra i più rappresentativi delle differenti realtà scolastiche, con studenti provenienti da diverse estrazioni sociali.

4.6 Gli strumenti

Come strumento d'indagine è stato utilizzato il questionario, poiché esso è lo strumento rappresentativo più utilizzato dalla comunità scientifica nell'ambito delle indagini effettuate su campione. Ogni questionario somministrato si compone della scheda socio-anagrafica e del questionario "Nuovo Index per l'inclusione" a risposte chiuse, sviluppato in tre Dimensioni, ognuna suddivisa in due sezioni, formulato con 70 indicatori, sull'analisi dei valori inclusivi attraverso il creare culture, politiche e pratiche.

Nella prima parte si richiedono informazioni generali sul soggetto intervistato:

- Genere;
- fascia di età;
- proprio ruolo;
- grado di scuola in cui presta servizio;
- contratto di lavoro;
- master o corso di perfezionamento frequentato negli ultimi tre anni;
- luogo di lavoro uguale alla città in cui vive;

Riguardo le tre Dimensioni del questionario abbiamo:

- Dimensione A "Creare Culture Inclusive" suddivisa in Sezione A1 "Costruire comunità" costituita da 11 indicatori e Sezione A2 "Affermare valori inclusivi" costituita da 10 indicatori;
- la Dimensione B "Creare Politiche Inclusive" suddivisa in Sezione B1 "Sviluppare la scuola per tutti" costituita da 13 indicatori e Sezione B2 "Organizzare il sostegno alla diversità" costituita da 9 indicatori;
- Dimensione C "Sviluppare Pratiche Inclusive" suddivisa in Sezione C1 "Costruire curricoli per tutti" costituita da 13 indicatori e Sezione C2 "Coordinare l'apprendimento" costituita da 14 indicatori.

Gli indicatori in totale sono 70 strutturati in affermazioni positive a cui si risponde seguendo una scala Likert a 5 punti dove punteggi più bassi indicano maggiore

accordo verso l'affermazione. I valori della scala sono: 1 = moltissimo; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = pochissimo; 5 = ho bisogno di maggiori informazioni.

4.7 Trattamento statistico dei dati

Le informazioni dei dati sono stati inseriti in Editor dati del programma SPSS, riportando tutti i dati raccolti del soggetto intervistato. Le informazioni relative al singolo soggetto sono state riportate sulle righe, quelle relative ai singoli indicatori del questionario sulle colonne.

Le risposte sono state inserite nelle celle secondo la ricodifica numerica dei dati per le variabili indipendenti della scheda socio-anagrafica; secondo i valori della scala Likert per gli indicatori del questionario. Dopo la tabulazione dei dati si è proceduto ad effettuare i diversi tipi di analisi.

Sono stati eseguiti innanzitutto i calcoli statistici descrittivi per le variabili socio-anagrafiche: "Genere", "Fascia di età", "Proprio ruolo", "Grado di scuola in cui presta servizio", "Tipo di contratto di lavoro", "Frequenza a corsi o master di perfezionamento", "Luogo di lavoro uguale o meno alla città in cui si vive". Sono state create le tabelle con le frequenze assolute e percentuali e i relativi grafici a barre.

Per le Dimensioni e le loro sezioni invece sono state create le tabelle con le medie di risposta e gli indici di variabilità, i grafici a barre delle somme dei punteggi degli indicatori e infine i grafici a barre per il confronto delle medie di risposta delle sezioni.

Per verificare la differenza tra le medie di risposta delle modalità di ogni variabile socio-anagrafica sono stati utilizzati il Test T, il Test Anova e inoltre le tavole di contingenza e i valori delle statistiche Chi - Quadrato di Pearson e V di Cramer, con i relativi p valori, per misurare le relazioni tra le variabili.

Le relazioni hanno riguardato le seguenti variabili:

- ✓ Genere con Dimensioni, Sezioni e Indicatori;
- ✓ Fascia d'età con Dimensioni, Sezioni, Indicatori e Proprio ruolo;
- ✓ Grado di scuola con Dimensioni, Sezioni e Indicatori
- ✓ Contratto di lavoro con Dimensioni, Sezioni e Indicatori

- ✓ Frequenza a master o corsi di perfezionamento con Dimensioni, Sezioni e Indicatori
- ✓ Luogo di lavoro con Dimensioni, Sezioni, Indicatori
- ✓ Genere con Grado di scuola
- ✓ Grado di scuola con Proprio Ruolo e Indicatori

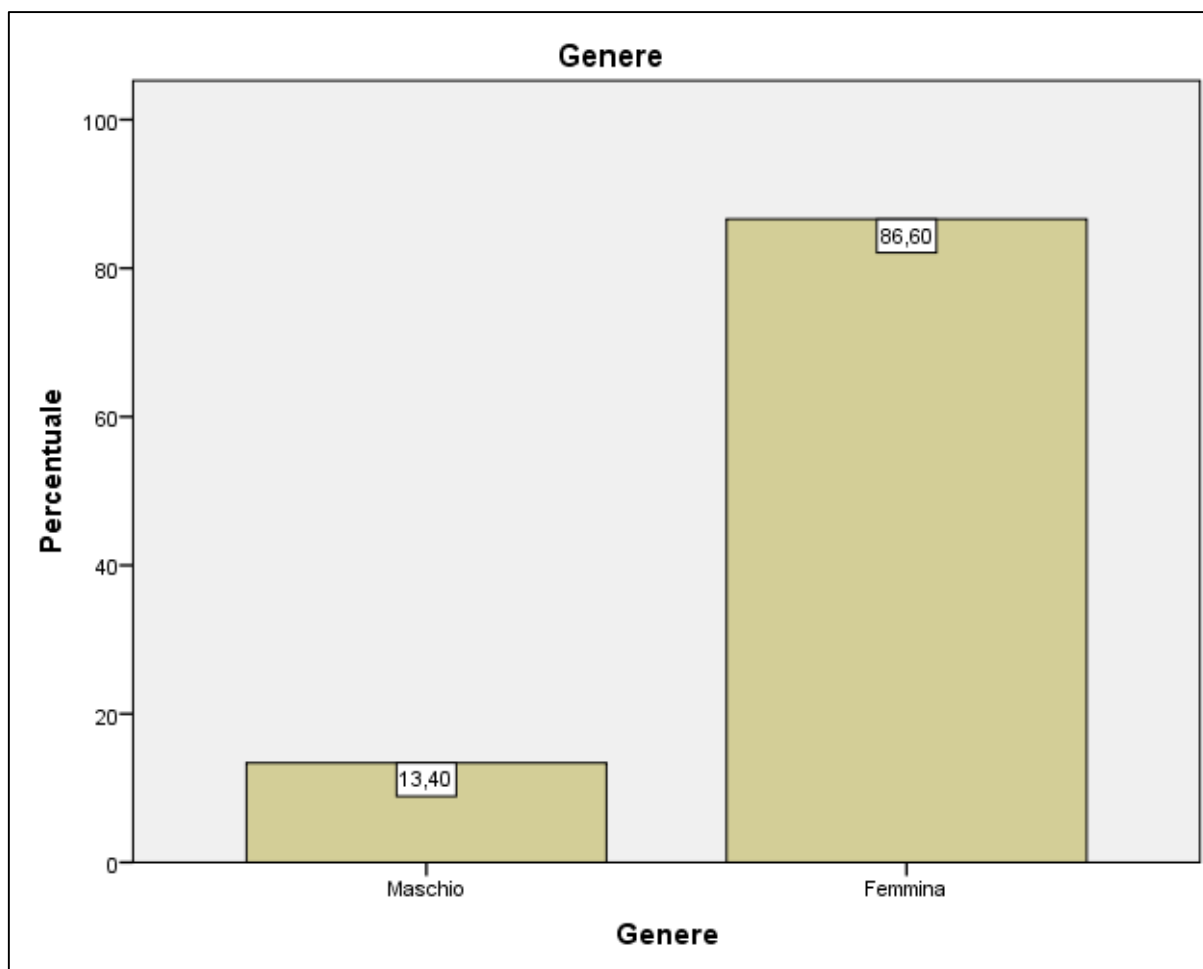
CAPITOLO V: RISULTATI

5.1 Statistica descrittiva delle variabili socio-anagrafiche

Tabella 2: Distribuzione di frequenza del “Genere”

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
Maschio	50	13,4	13,4	13,4
Femmina	323	86,6	86,6	100,0
Totale	373	100,0	100,0	

Grafico 1: Distribuzione della variabile “Genere”

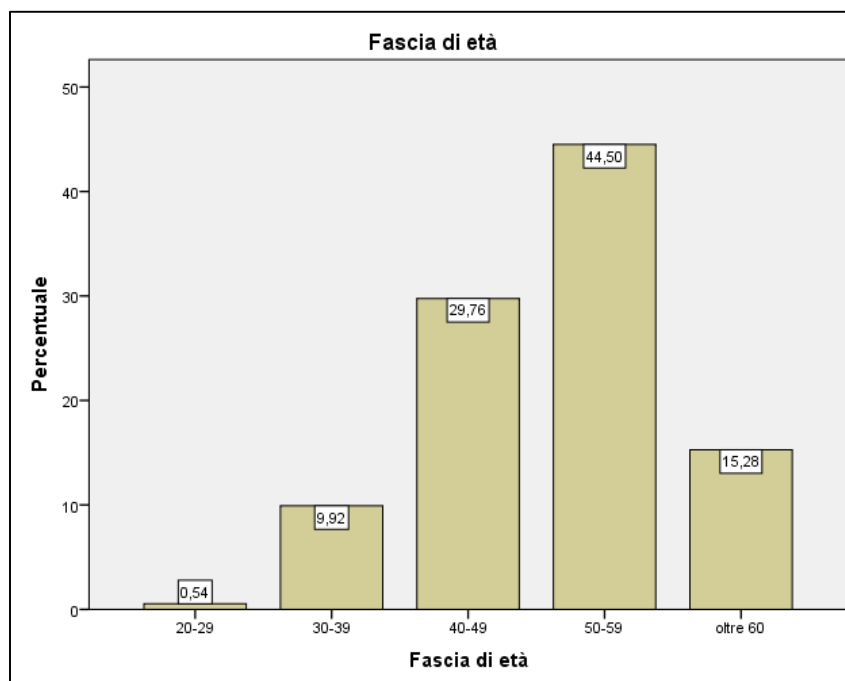


Nel campione di docenti coinvolti nel questionario, prevale la presenza femminile con una percentuale dell'86,6% rispetto alla popolazione maschile che è del 13,4% (Grafico 1).

Tabella 3: Distribuzione di frequenza della “Fascia di età”

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	20-29	2	,5	,5
	30-39	37	9,9	10,5
	40-49	111	29,8	29,8
	50-59	166	44,5	84,7
	Oltre 60	57	15,3	100,0
	Totale	373	100,0	100,0

Grafico 2: Distribuzione della variabile “Fascia di età”

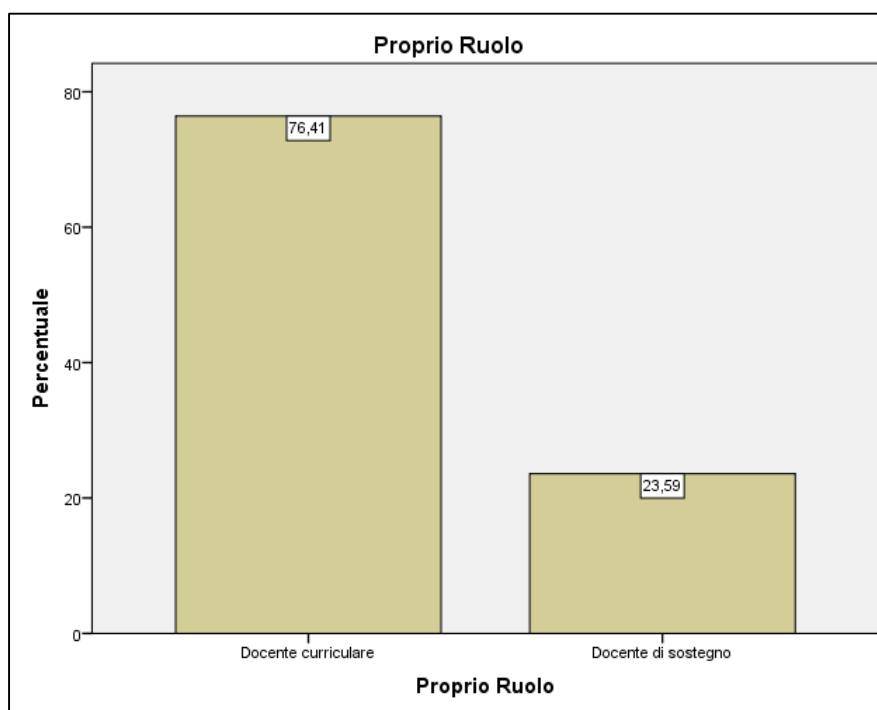


Il Grafico 2 evidenzia che la fascia di età prevalente è quella dai 50 ai 59 anni con una percentuale del 44,50% seguita dalla fascia 40-49 (29,76%) e oltre i 60 anni (15,28%).

Tabella 4: Distribuzione di frequenza del “Proprio ruolo”

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
Docente curriculare	285	76,4	76,4	76,4
Docente di sostegno	88	23,6	23,6	100,0
Totale	373	100,0	100,0	

Grafico 3: Distribuzione della variabile “Proprio ruolo”

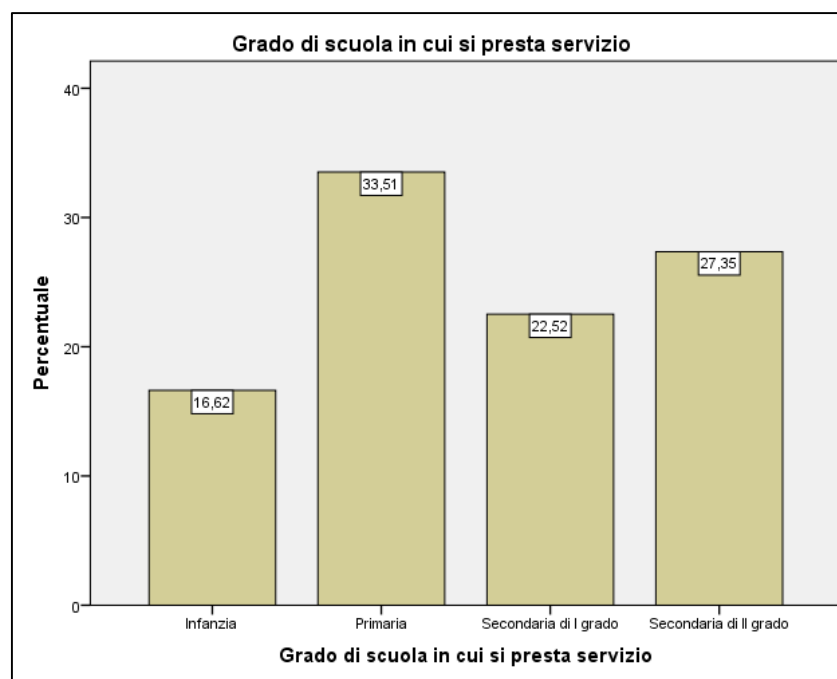


Nel campione di docenti intervistato prevale la figura del docente curriculare con una percentuale del 76,41% mentre i docenti di sostegno rappresentano il 23,59% (Grafico 3).

Tabella 5: Distribuzione di frequenza del “Grado di scuola in cui si presta servizio”

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
Infanzia	62	16,6	16,6	16,6
Primaria	125	33,5	33,5	50,1
Secondaria di I grado	84	22,5	22,5	72,7
Secondaria di II grado	102	27,3	27,3	100,0
Totale	373	100,0	100,0	

Grafico 4: Distribuzione della variabile “Grado di scuola in cui si presta servizio”

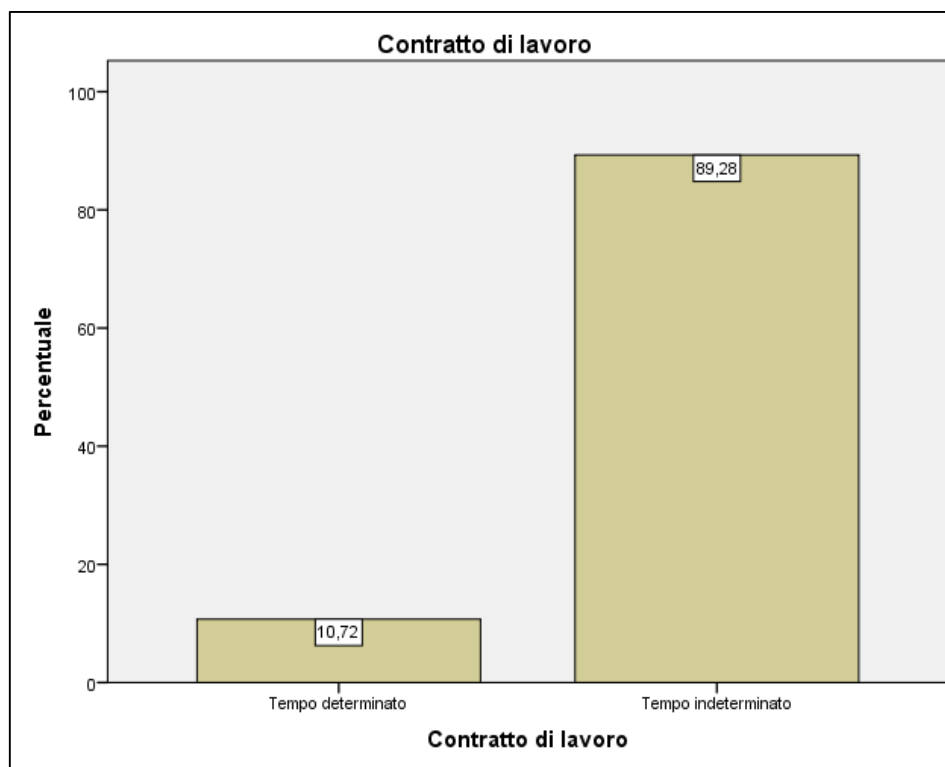


La frequenza maggiore si ha nella scuola primaria con 125 docenti (33,51%), a seguire la scuola secondaria di II grado con 102 docenti (27,35%), la scuola secondaria di I grado con 84 (22,52%) ed infine la scuola dell'infanzia con 62 (16,62%), come si vede in Tabella 5 e Grafico 4.

Tabella6: Distribuzione di frequenza del “Contratto di lavoro”

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
Tempo determinato	40	10,7	10,7	10,7
Tempo indeterminato	333	89,3	89,3	100,0
Totale	373	100,0	100,0	

Grafico 5: Distribuzione della variabile “Contratto di lavoro”

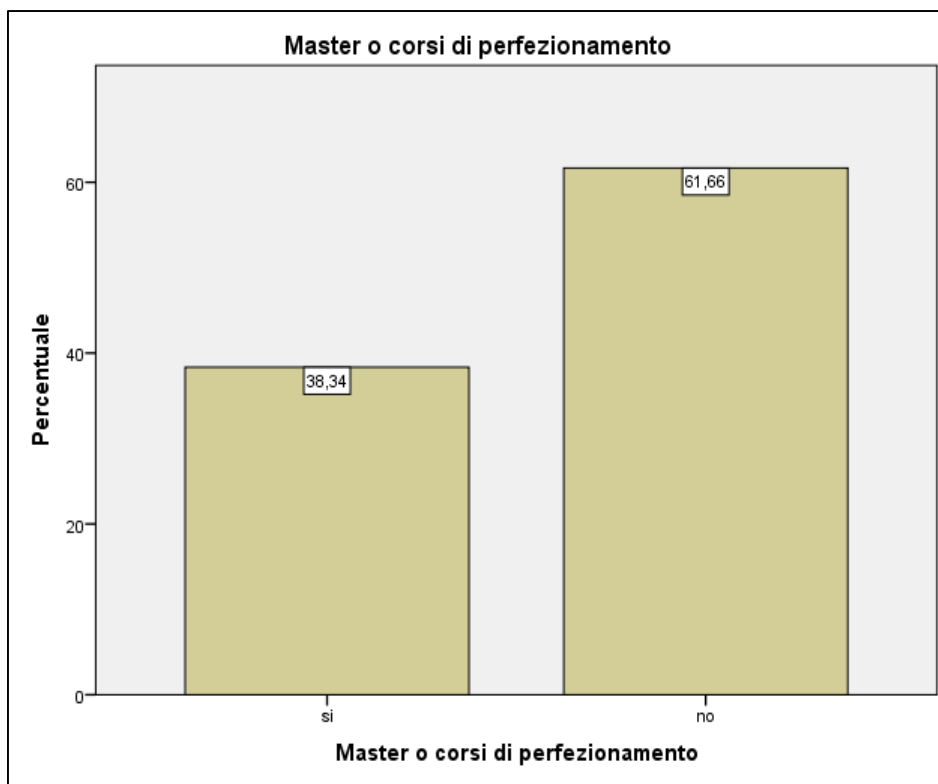


La Tabella 6 e il Grafico 5 mostrano che i contratti a tempo indeterminato hanno una frequenza di 333 pari a una percentuale dell’89,28% mentre i contratti a tempo determinato hanno una frequenza di 40 (10,72%).

Tabella7: Distribuzione di frequenza dei “Master o corsi di perfezionamento”

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	si	143	38,3	38,3
	no	230	61,7	100,0
Totale		373	100,0	

Grafico 6: Distribuzione della variabile “Master o corsi di perfezionamento”

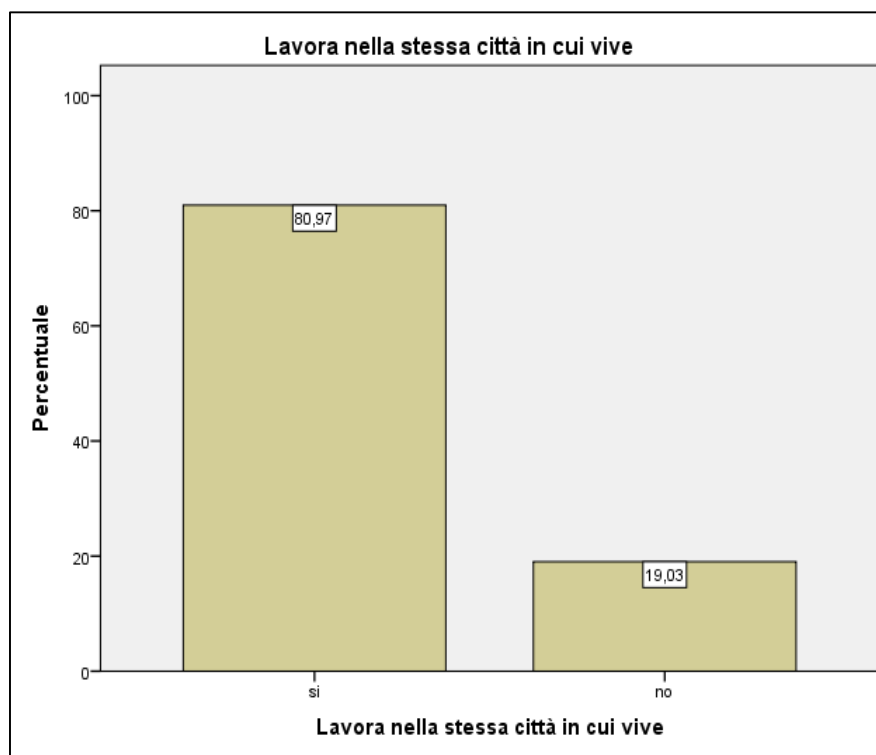


Nel campione prevale la frequenza di 230 “no” (61,66%) di docenti che negli ultimi tre anni non hanno frequentato master o corsi di perfezionamento mentre il 38,34% dei docenti (143) hanno invece partecipato a Master o corsi di perfezionamento, come mostrato nella Tabella 7 e nel Grafico 6.

Tabella8: Distribuzione di frequenza di “Lavora nella stessa città in cui vive”

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
si	302	81,0	81,0	81,0
no	71	19,0	19,0	100,0
Totale	373	100,0	100,0	

Grafico 7: Distribuzione della variabile “Lavora nella stessa città in cui vive”



Dalla Tabella 8 e dal Grafico 7 notiamo che la frequenza dei docenti che lavorano nella stessa città in cui vive è di 302 pari all'80,97%.

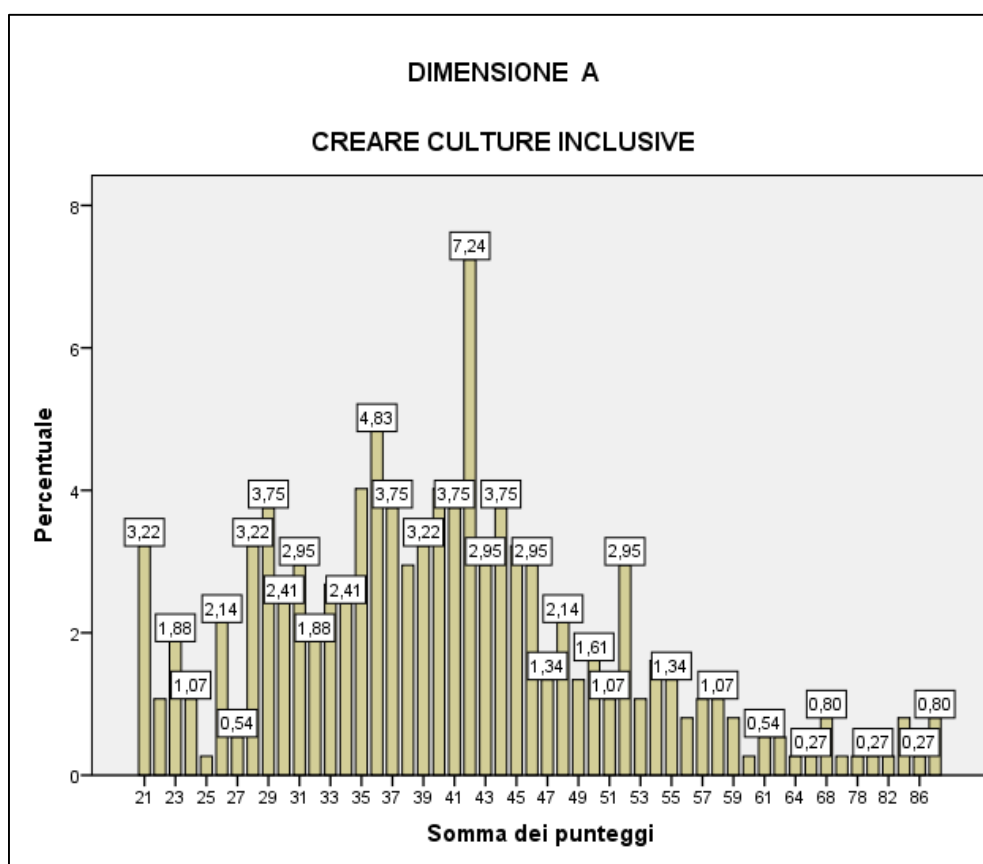
La frequenza dei docenti che non lavorano nella stessa città in cui vive è di 71 pari al 19,03%.

5.2 Sintesi dei dati

Tabella 9: Indici di sintesi della “Dimensione A”

CREARE CULTURE INCLUSIVE		
Media di risposta		
N	Validi	373
	Mancanti	0
Media		40,96
Deviazione std.		12,945
Varianza		167,585

Grafico 8: Distribuzione dei punteggi della “Dimensione A”



La Tabella 9 mostra che nella Dimensione A la media di risposta è di 40,96.

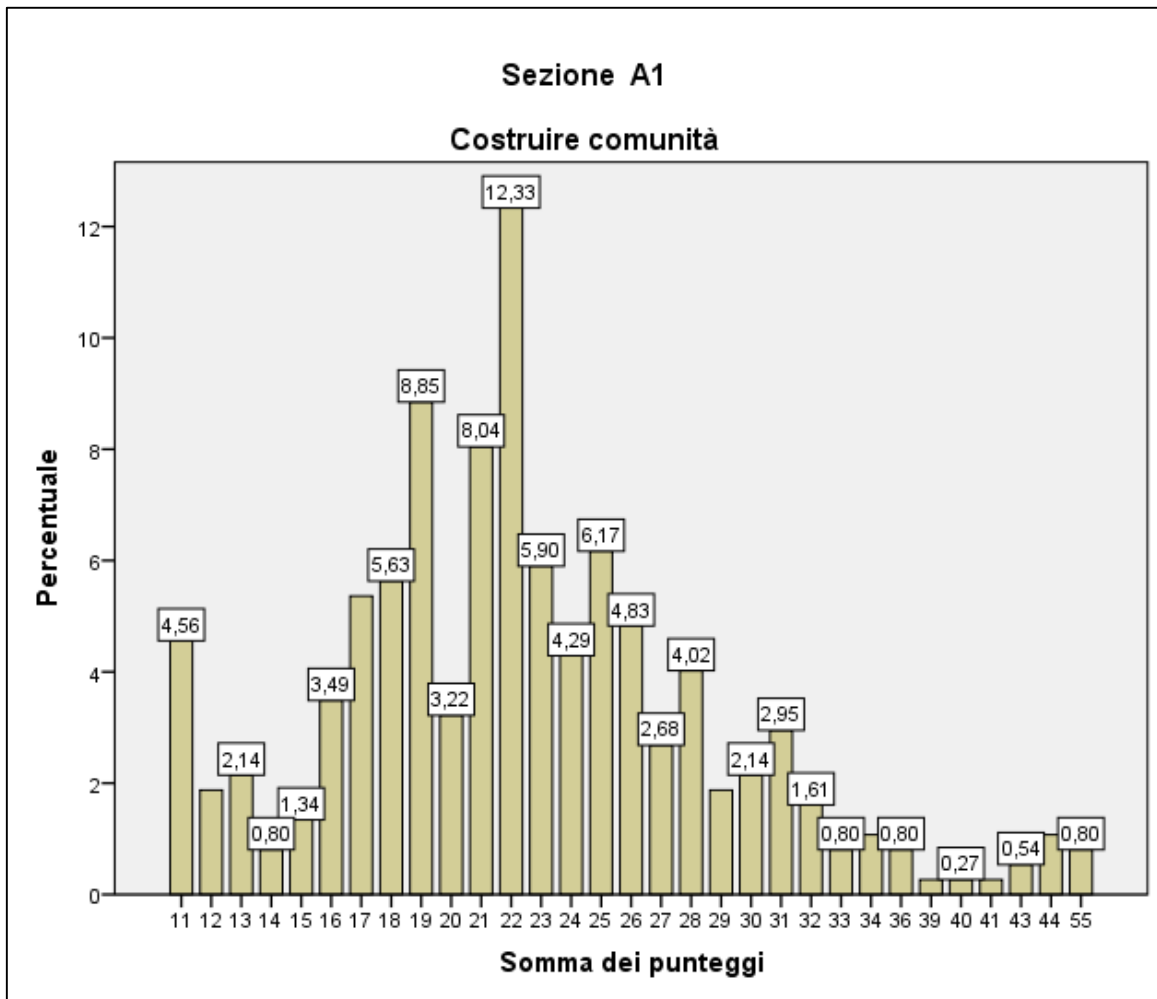
Il Grafico 8 è stato ottenuto sommando tutte le risposte dei docenti relative agli indicatori della Dimensione A “Creare Culture Inclusive”. La somma dei punteggi per

questa Dimensione varia da 21 a 86 e il punteggio 42 è quello con la frequenza più alta, pari a 7,24%.

Tabella10: Indici di sintesi della “Sezione A1”

		Costruire Comunità
		Media di risposta
N	Validi	373
	Mancanti	0
Media		22,56
Deviazione std.		6,899
Varianza		47,596

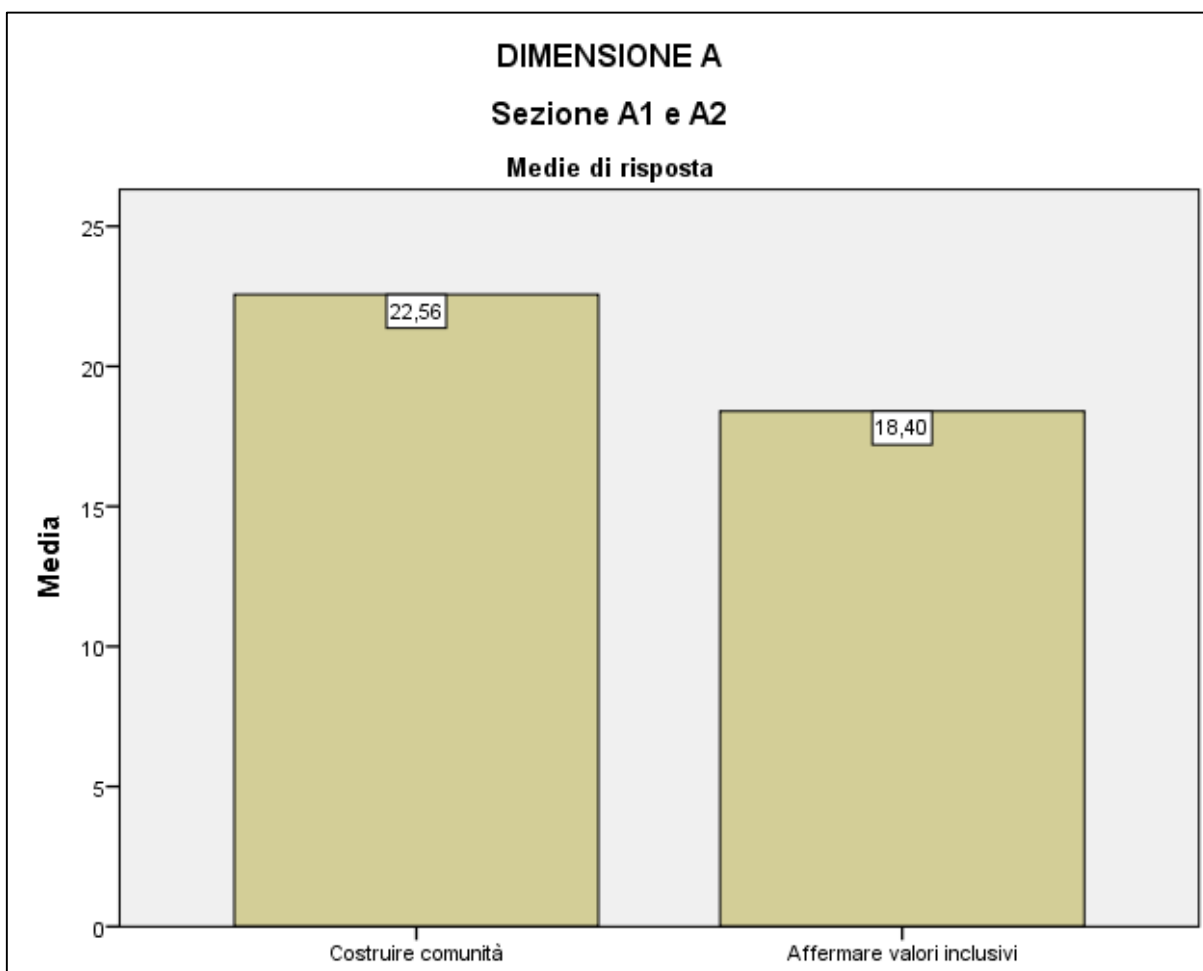
Grafico 9: Distribuzione dei punteggi della “Sezione A1”



Nella Sezione A1 "Costruire Comunità" la media di risposta è di 22.56, come si evince dalla Tabella 10.

Il Grafico 9 mostra che la somma dei punteggi varia da 11 a 55 e il punteggio 22 è quello con la frequenza più alta, pari a 12.33%.

Grafico 10: Confronto medie di risposta "Sezione A1" e "Sezione A2"



Il Grafico 10 mostra che la Sezione A2 (Affermare valori inclusivi) ha una media di risposta di 18.40.

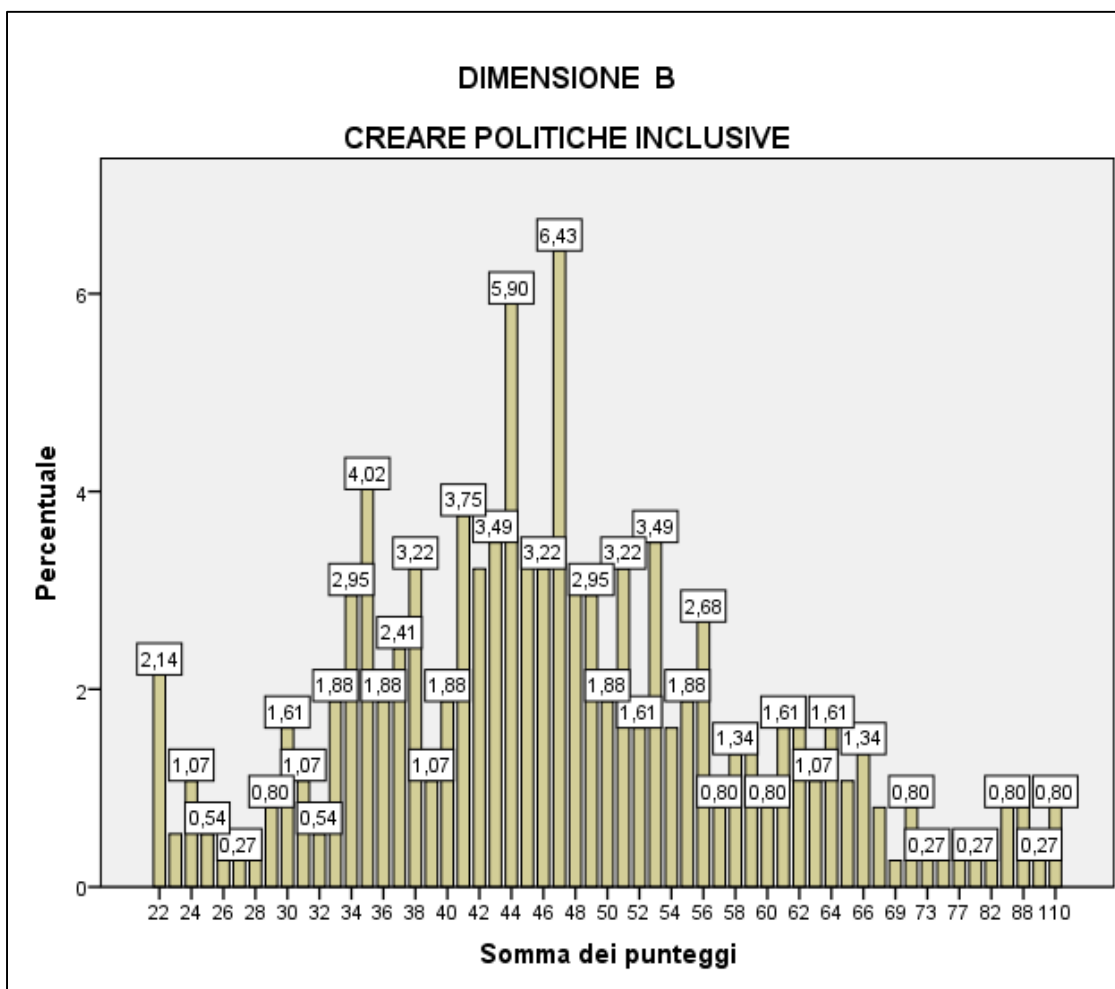
Si riscontra, quindi, una differenza nella media di risposta tra le due sezioni della Dimensione A ovvero 22,56 per A1 (Costruire Comunità) e 18,40 per A2 (Affermare valori inclusivi).

Questo risultato fa intendere che nel "Creare Culture Inclusive" si mostra maggiore positività nell' "Affermare valori inclusivi" (con media più bassa) che "Costruire comunità".

Tabella 11: Indici di sintesi della “Dimensione B”

CREARE POLITICHE INCLUSIVE		
Media di risposta		
N	Validi	373
	Mancanti	0
Media		47,40
Deviazione std.		13,836
Varianza		191,445

Grafico 11: Distribuzione dei punteggi della “Dimensione B”



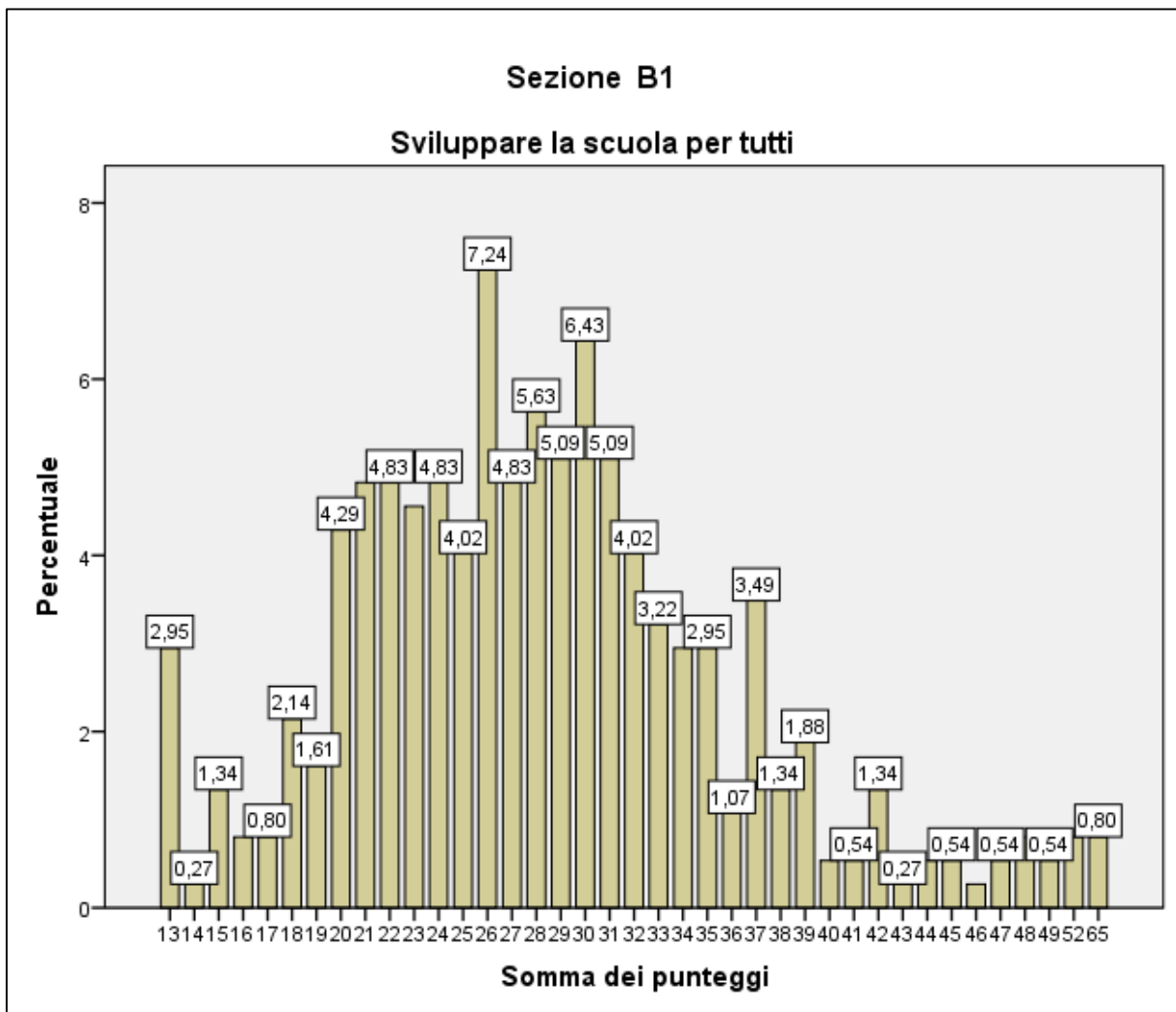
La Tabella 11 mostra che nella Dimensione B la media di risposta è di 47,40 che risulta essere maggiore rispetto alla media di risposta per la Dimensione A (40,96).

Il Grafico 11 mostra che la somma dei punteggi varia da 22 a 110 e i punteggi con la frequenza più alta sono 44 e 47, pari rispettivamente al 5,90% e al 6,43%.

Tabella 12: Indici di sintesi della “Sezione B1”

Sviluppare la scuola per tutti		
Media di risposta		
N	Validi	373
	Mancanti	0
Media		28,33
Deviazione std.		8,261
Varianza		68,242

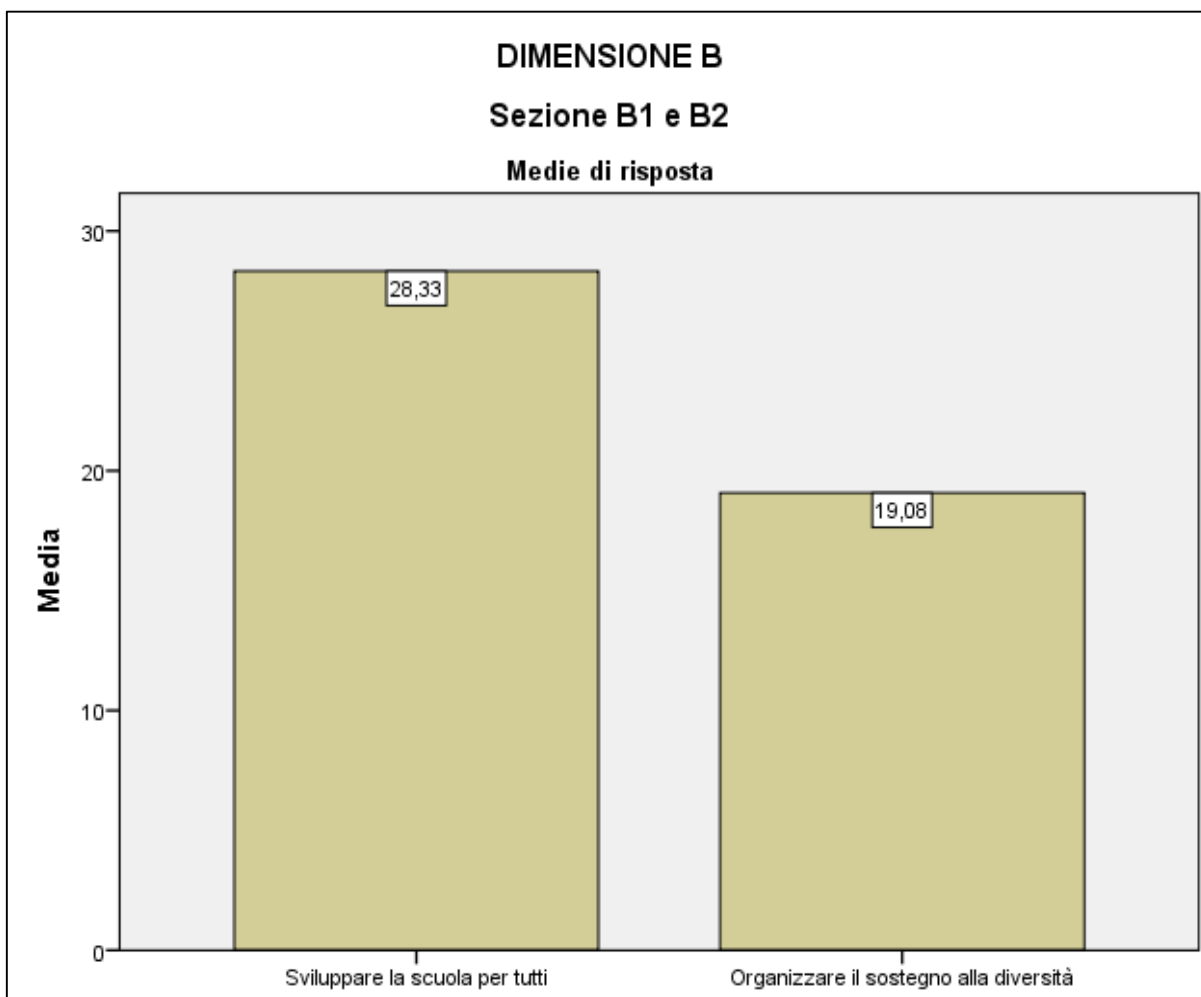
Grafico 12: Distribuzione dei punteggi della “Sezione B1”



La Tabella 12 mostra che nella Sezione B1 la media di risposta è di 28,33.

La somma dei punteggi varia da 13 a 65 e i punteggi 26 e 30 sono quelli con la frequenza più alta, pari rispettivamente al 7,24% e a 6,43%, come si evince dal Grafico 12.

Grafico 13: Confronto medie di risposta “Sezione B1” e “Sezione B2”



Nella Sezione B2 “Organizzare il sostegno alla diversità” la media di risposta è di 19,08, come indicato nel Grafico 13.

Abbiamo riscontrato una differenza di media delle risposte tra le due sezioni della Dimensione B ovvero 28,33 per B1 (Sviluppare la scuola per tutti) e 19,08 per B2 (Organizzare il sostegno alla diversità).

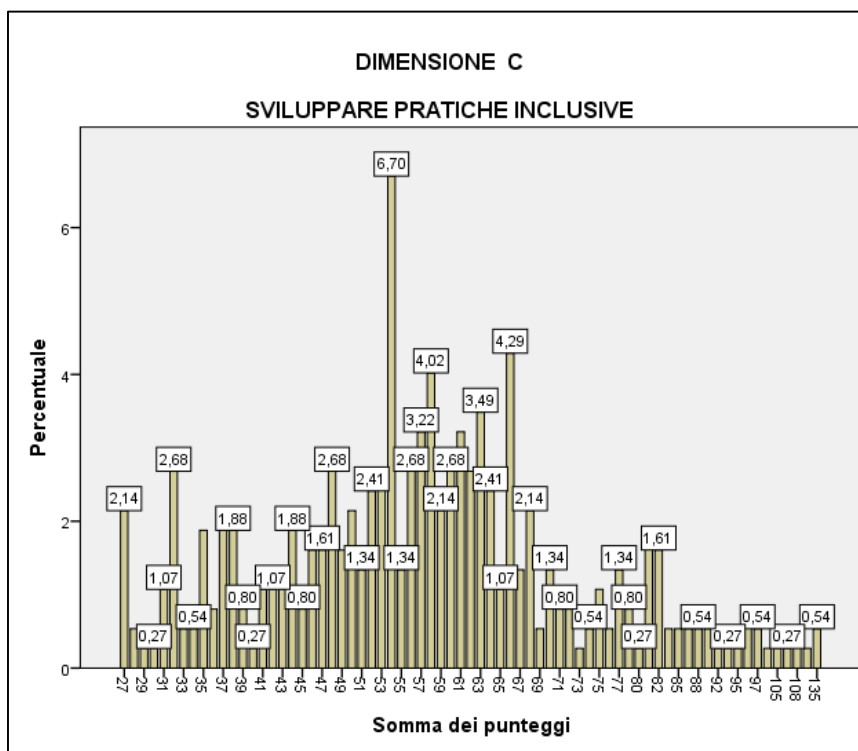
Si evidenzia che all'interno della "Creazione di politiche inclusive" (Dimensione B) risulta che sia stata espressa maggiore positività nell'organizzare il sostegno alla diversità piuttosto che nello sviluppare la scuola per tutti.

Inoltre si nota che la differenza nella media tra le due sezioni B1 e B2 è maggiore rispetto alla differenza tra A1 e A2 (grafici 10 e 13).

Tabella 13: Indici di sintesi della "Dimensione C"

SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE	
Media delle risposte	
Validi	373
Mancanti	0
Media	57,77
Deviazione std.	17,183
Varianza	295,239

Grafico 14: Distribuzione dei punteggi della "Dimensione C"



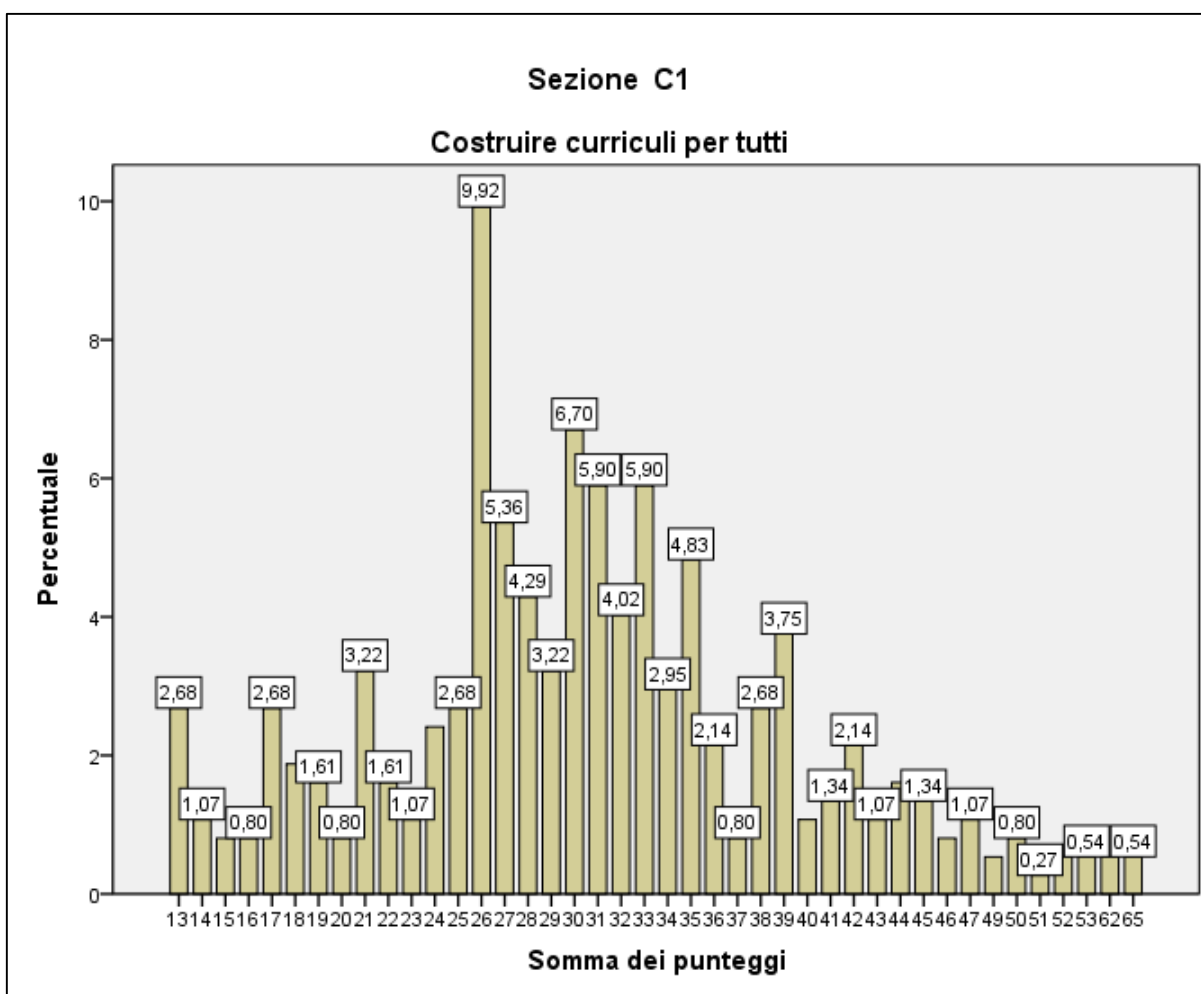
La Tabella 13 mostra che nella Dimensione C la media di risposta è di 57,77.

Il Grafico 14, invece, mostra che la somma dei punteggi per questa Dimensione varia da 27 a 135 e il punteggio con la frequenza più alta è 54 pari al 6,70%.

Tabella 14: Indici di sintesi della “Sezione C1”

Costruire curricula per tutti		
Media di risposta		
N	Validi	373
	Mancanti	0
Media		30,58
Deviazione std.		9,101
Varianza		82,819

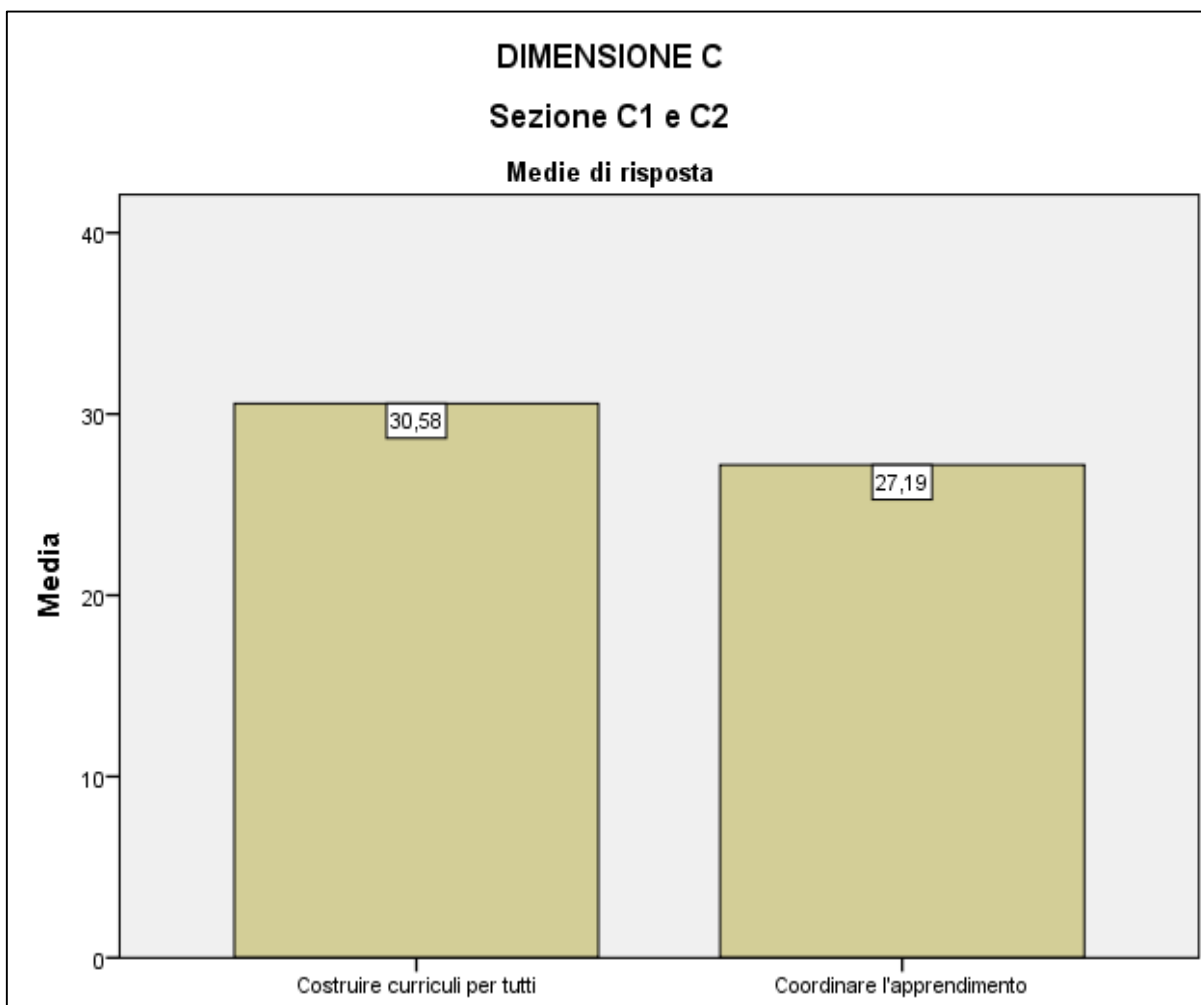
Grafico 15: Distribuzione dei punteggi della “Sezione C1”



Nella Sezione C1 la media di risposta è di 30,58, come mostra la Tabella 14.

La somma dei punteggi varia da 13 a 65 e il punteggio 26 è quello con la frequenza più alta pari al 9,92% (Grafico 15).

Grafico 16: Confronto medie di risposta “Sezione C1” e “Sezione C2”



Nella Sezione C2 la media di risposta è di 27,19, come si evince dal Grafico 16.

Anche nella Dimensione C vi è differenza tra le medie di risposta delle due Sezioni ovvero 30,58 per C1 (Costruire curricula per tutti) e 27,19 per C2 (Coordinare l'apprendimento) che però è minore rispetto alle altre due.

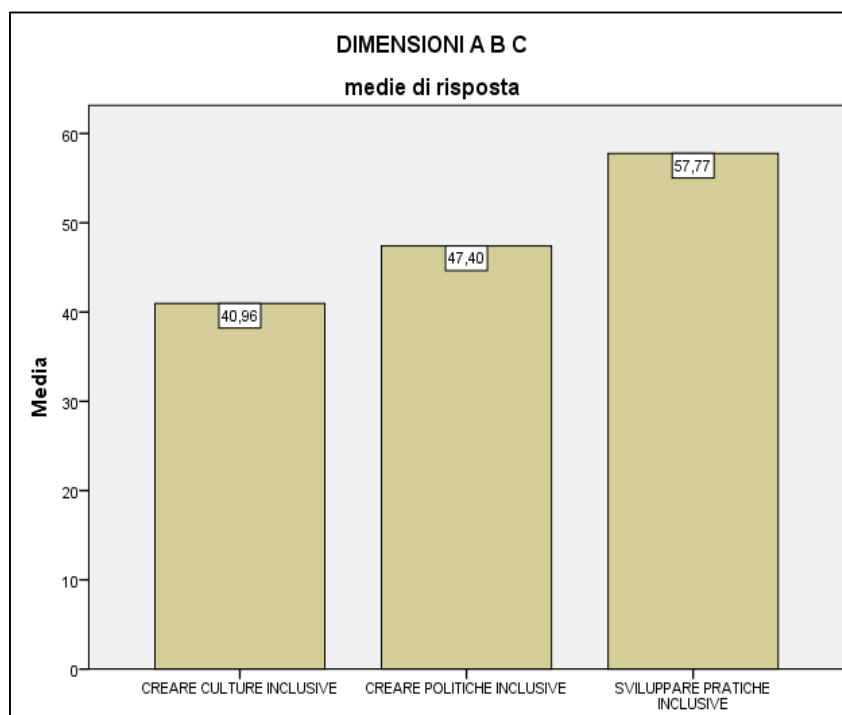
Si evidenzia quindi che all'interno dello “Sviluppare pratiche inclusive” (Dimensione C) risulta sia stata espressa maggiore positività, con una media più bassa, nel coordinare l'apprendimento piuttosto che nel costruire curricula per tutti.

Tabella 15: Indici di sintesi delle tre Dimensioni

Media delle risposte

		CREARE CULTURE INCLUSIVE	CREARE POLITICHE INCLUSIVE	SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE
N	Validi	373	373	373
	Mancanti	0	0	0
Media		40,96	47,40	57,77
Deviazione std.		12,945	13,836	17,183
Varianza		167,585	191,445	295,239

Grafico 17: Confronto medie di Risposta delle tre Dimensioni



Confrontando le tre Dimensioni(nel Grafico 17) si evince che la media di risposta della Dimensione A “Creare Culture Inclusive” è la più bassa (40,96), per la Dimensione B “Creare Politiche Inclusive” è di (47,40) e per la Dimensione C “Sviluppare Pratiche Inclusive” è di (57,77).

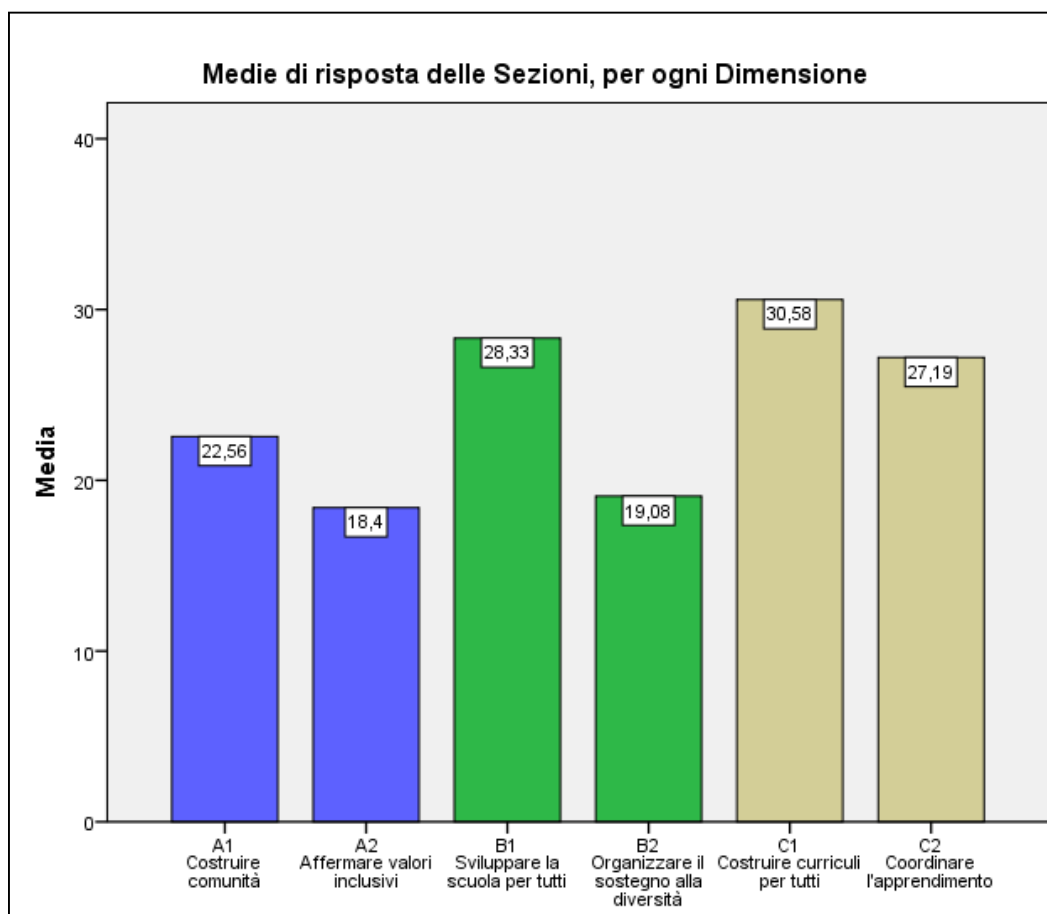
Questo risultato mostra che c'è un incremento nel valore della media di risposta e che quindi vi è maggiore positività verso l'affermare culture inclusive (media più bassa

per la Dimensione A), rispetto alle progettazioni organizzative (Dimensione B) e ancor meno nelle pratiche organizzative (media più alta nella Dimensione C).

Tabella16: Confronto medie di risposta delle Sezioni, per ogni Dimensione

Medie di risposta			
	Sezione 1	Sezione 2	Differenza di medie
Dimensione A	22,56	18,40	4,16
Dimensione B	28,33	19,08	9,25
Dimensione C	30,58	27,19	3,39

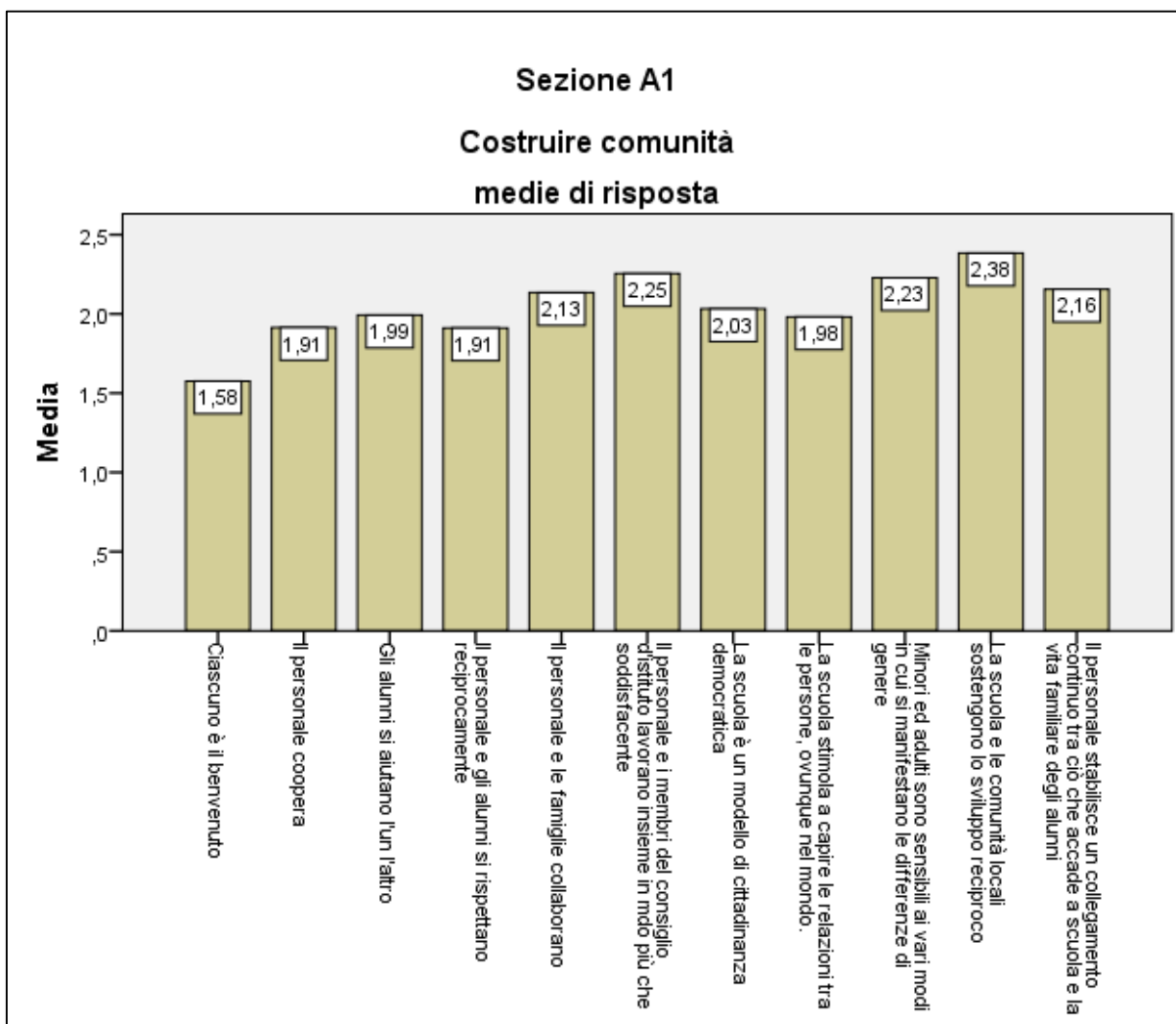
Grafico 18: Confronto medie di risposta delle tre Dimensioni, suddivise per sezioni



Questo andamento crescente delle medie si evince anche confrontando tra loro le prime Sezioni di ogni Dimensione, così come le seconde (Tabella 16).

C'è una maggiore differenza tra le medie delle Sezioni della Dimensione B piuttosto che nelle altre (Grafico 18).

Grafico 19: Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione A1”

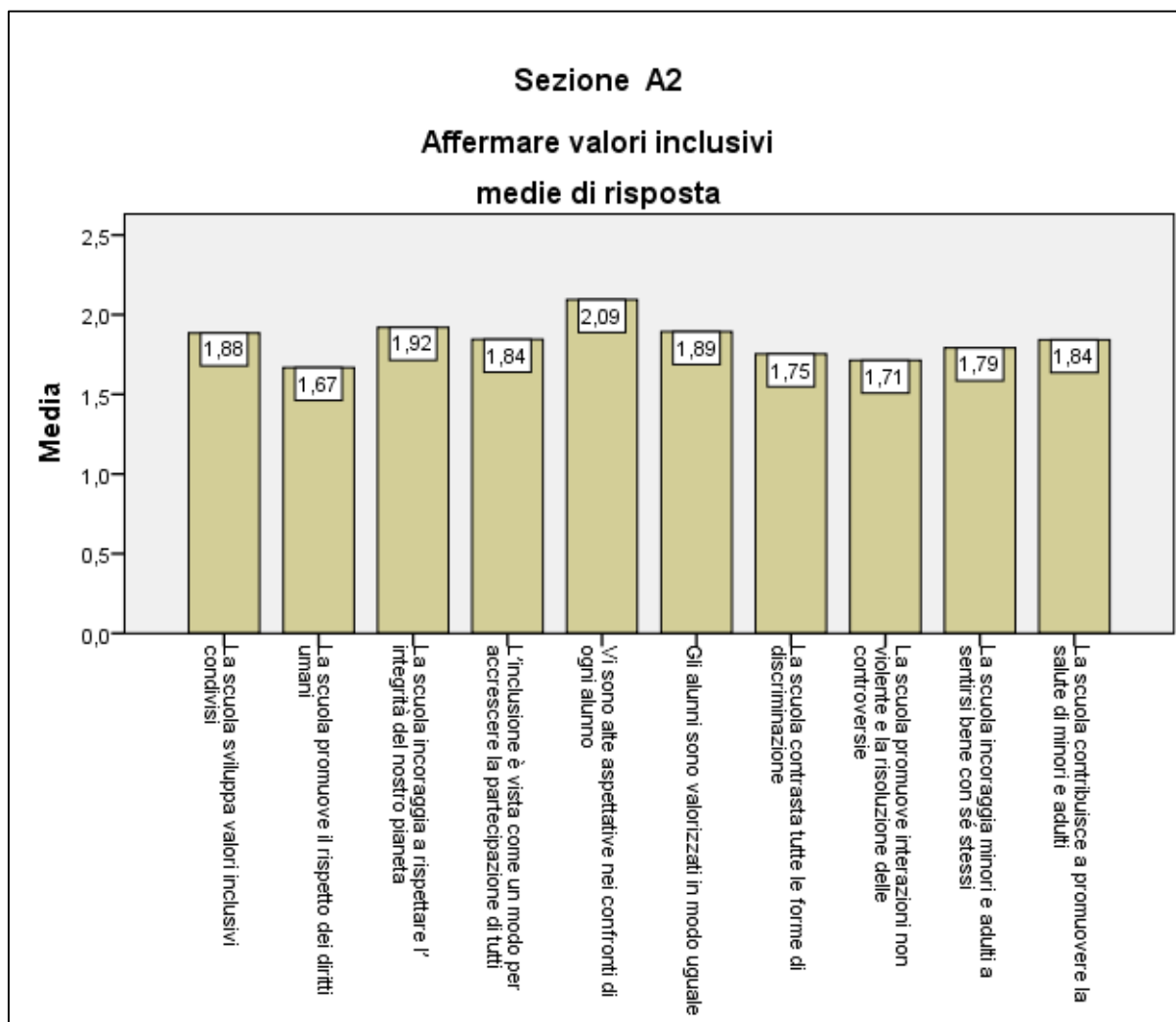


Il Grafico19 riporta le medie di risposta, nella Sezione A1, per i vari indicatori.

Si evidenzia che l'indicatore che esprime maggiore positività verso il “Costruire Comunità” (con media più bassa) è A1.1 (Ciascuno è il benvenuto) con 1,58 mentre gli indicatori A1.10 (La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco) e l'indicatore A1.6 (Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in

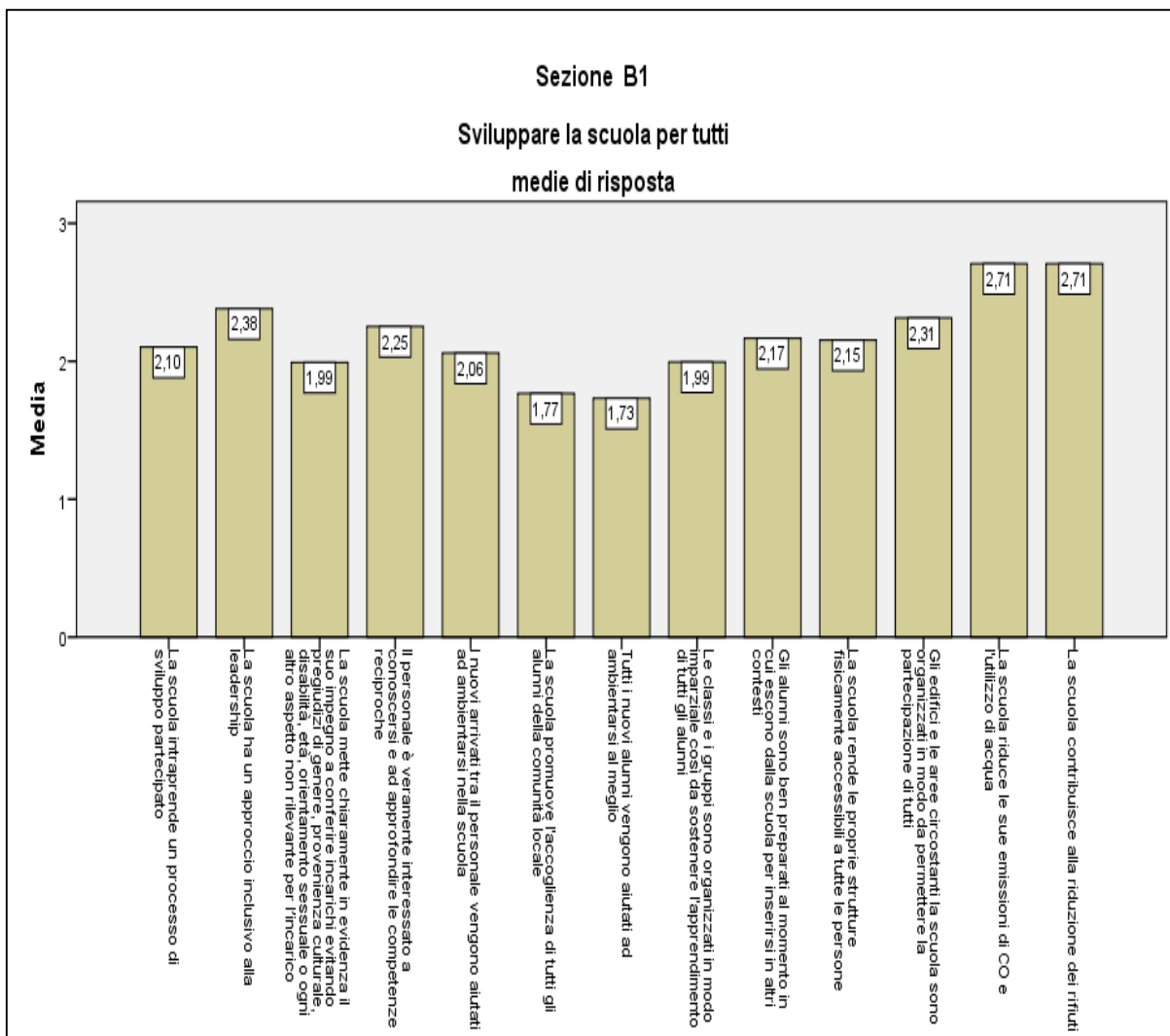
modo più che soddisfacente) hanno medie di risposta più alta, rispettivamente 2,38 e 2,25 quindi meno positività verso le affermazioni di tali valori.

Grafico 20: Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione A2”



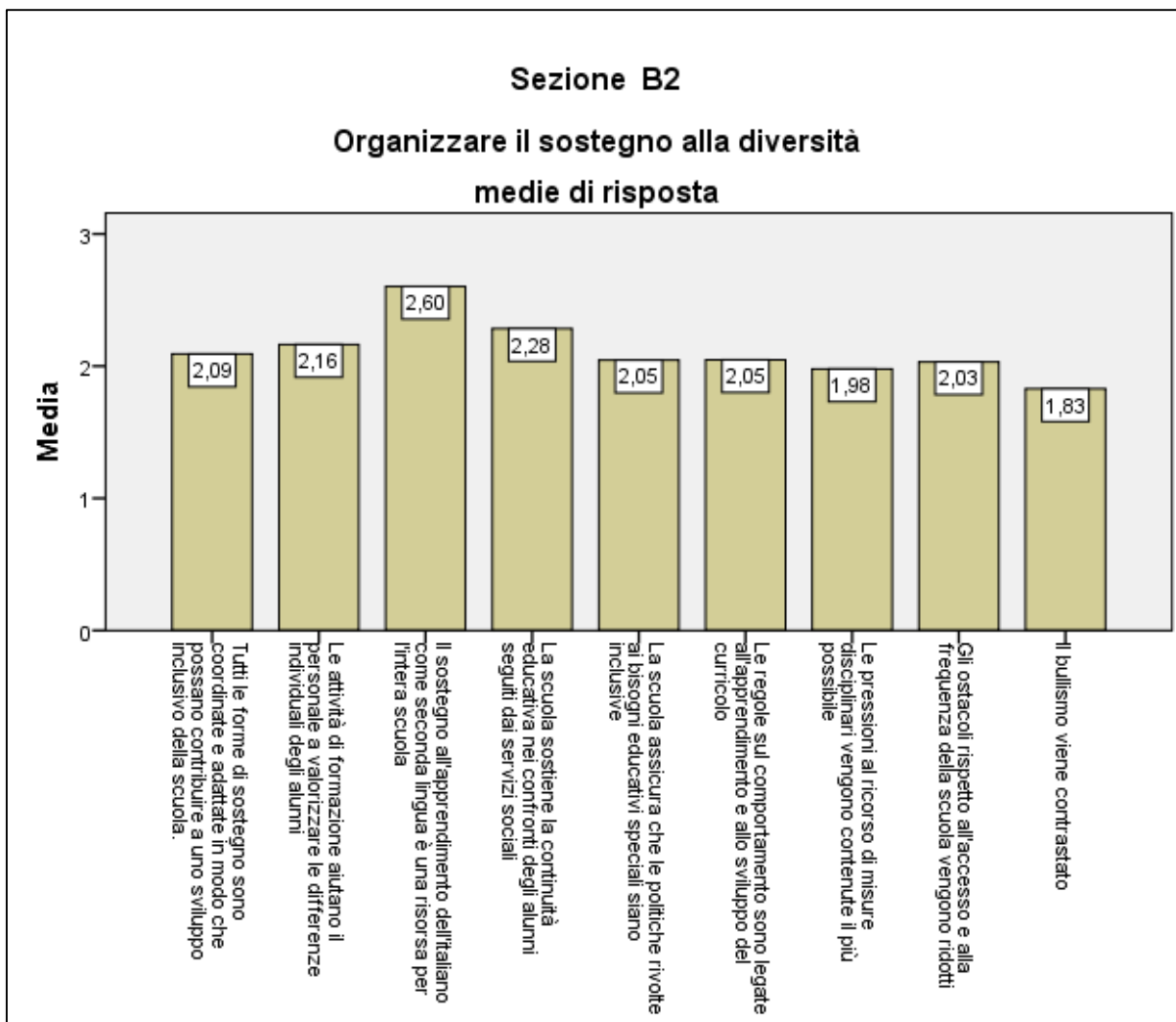
Confrontando le medie di risposta degli indicatori della Sezione A2, quello che esprime maggiore positività verso l'”Affermare valori inclusivi” con la media più bassa è A2.2 (La scuola promuove il rispetto dei diritti umani) con 1,67 mentre l'indicatore A2.5 (Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno) ha media di risposta più alta, pari a 2,09, come si può vedere nel Grafico 20.

Grafico 21: Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione B1”



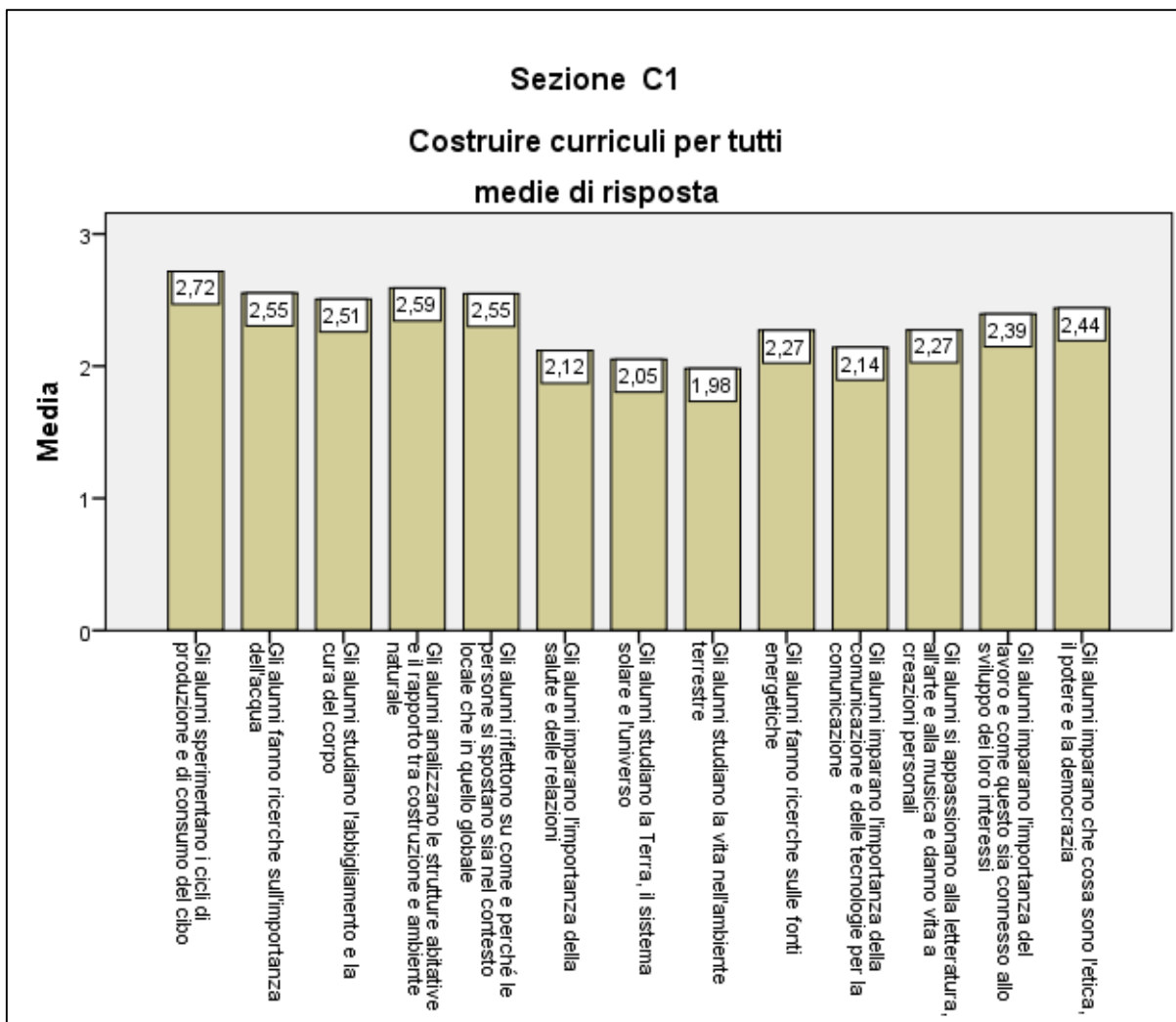
Nel Grafico 21 si può vedere come, nella Sezione B1 “Sviluppare la scuola per tutti”, i docenti hanno espresso maggiore positività per l’indicatore B1.7 (Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio) che ha media più bassa, pari a 1,73, mentre gli indicatori B1.12 (La scuola riduce le sue emissioni di CO₂ e l’utilizzo di acqua) e B1.13 (La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti) hanno medie di risposta più alta, entrambi pari a 2,71.

Grafico 22: Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione B2”



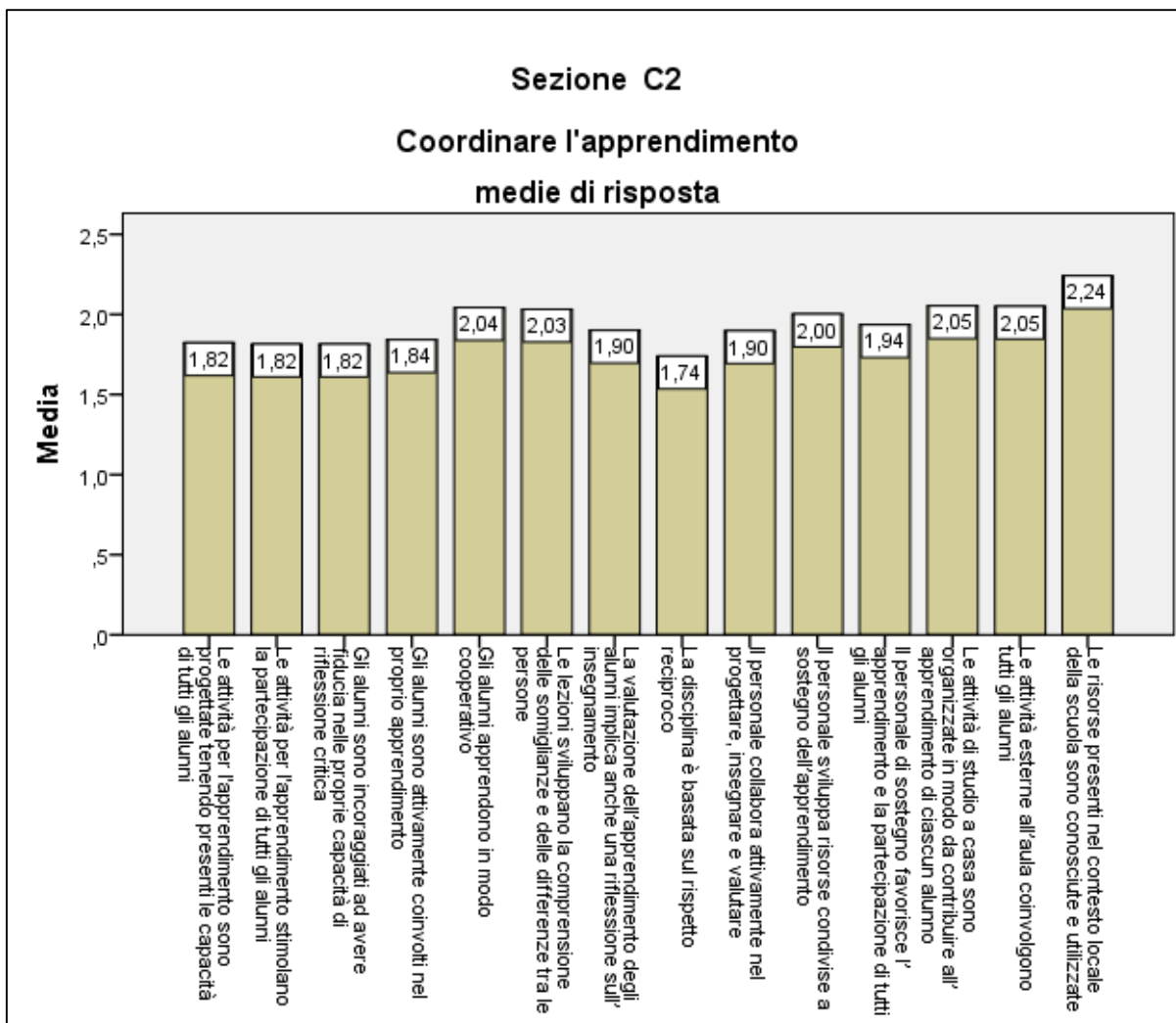
Nella Sezione B2 “Organizzare il sostegno alla diversità”, i docenti hanno espresso maggiore positività per l’indicatore B2.9 (Il bullismo viene contrastato) che ha media più bassa, pari a 1,83, mentre per l’B2.3 (Il sostegno all’apprendimento dell’italiano come seconda lingua è una risorsa per l’intera scuola) hanno mostrato meno positività verso tale affermazione, con media di risposta più alta pari a 2,60, come mostrato nel Grafico 22.

Grafico 23: Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione C1”



Nella Sezione C1 “Costruire curricoli per tutti”, i docenti hanno espresso maggiore positività per l’indicatore C1.8 (Gli alunni studiano la vita nell’ambiente terrestre) che ha media più bassa, pari a 1,98, mentre per l’indicatore C1.1 (Gli alunni sperimentano i cicli di riproduzione e di consumo del cibo) hanno mostrato meno positività verso tale affermazione con media di risposta più alta pari a 2,72 (Grafico 23).

Grafico 24: Confronto medie di risposta degli indicatori della “Sezione C2”



Il Grafico 24 evidenzia che, nella Sezione C2 “Coordinare l’apprendimento”, i docenti hanno espresso maggiore positività per l’indicatore C2.8 (La disciplina è basata sul rispetto reciproco) che ha media più bassa, pari a 1,74, mentre per l’indicatore C2.14 (Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate) hanno espresso meno positività verso tale affermazione con media di risposta più alta pari a 2,24.

Tabella 17: Indici di sintesi delle tre Dimensioni per il “Genere”

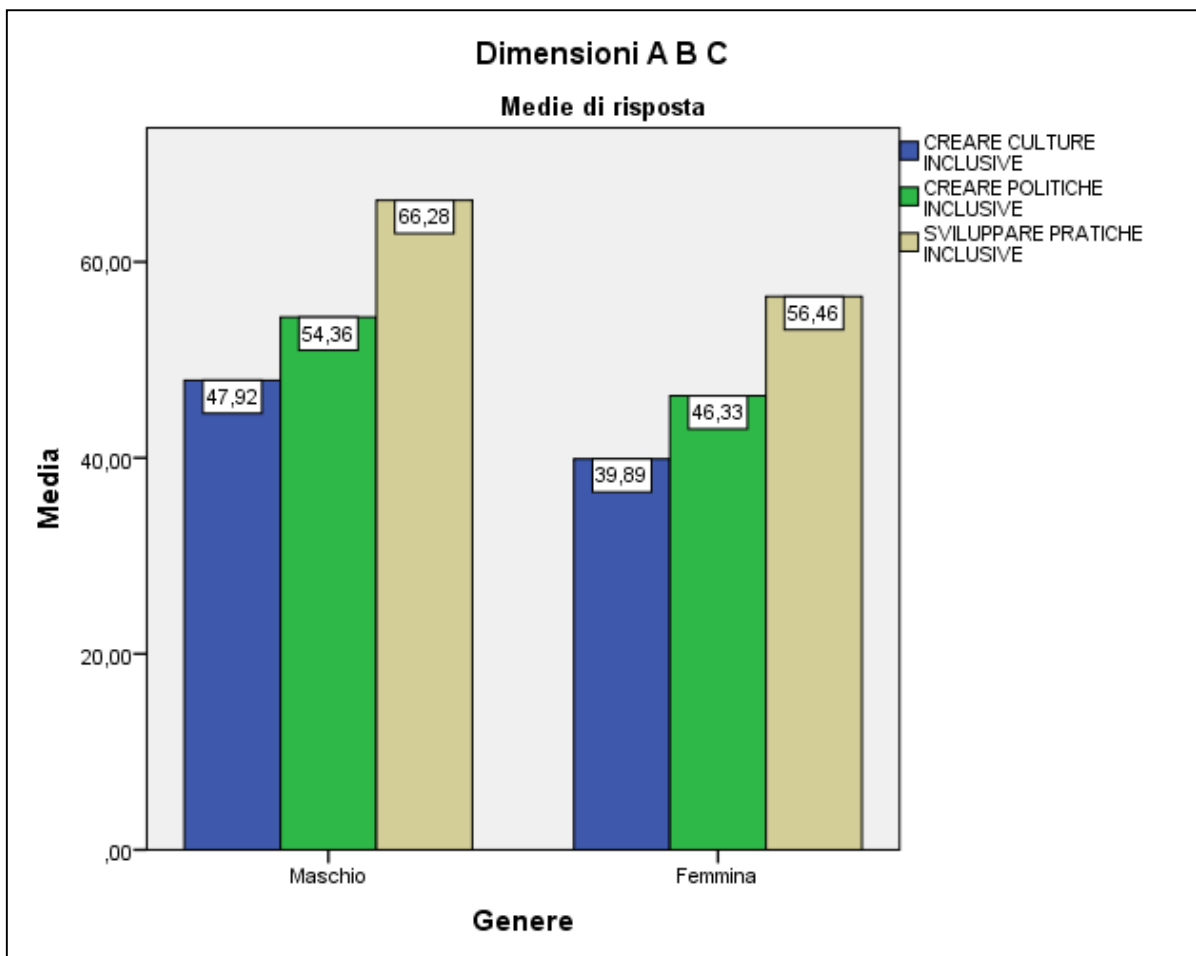
Statistiche di gruppo					
	Genere	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
CREARE CULTURE INCLUSIVE	Maschio	50	47,92	18,139	2,565
	Femmina	323	39,89	11,613	,646
CREARE POLITICHE INCLUSIVE	Maschio	50	54,36	18,056	2,554
	Femmina	323	46,33	12,762	,710
SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE	Maschio	50	66,28	23,120	3,270
	Femmina	323	56,46	15,709	,874

Tabella 18: Test t per la variabile “Genere”

Test per campioni indipendenti				
		Test t di uguaglianza delle medie		
		t	df	Sig. (2-code)
CREARE CULTURE INCLUSIVE	Assumi varianze uguali	4,173	371	,000
	Non assumere varianze uguali	3,037	55,381	,004
CREARE POLITICHE INCLUSIVE	Assumi varianze uguali	3,893	371	,000
	Non assumere varianze uguali	3,032	56,820	,004
SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE	Assumi varianze uguali	3,830	371	,000
	Non assumere varianze uguali	2,902	56,210	,005

Da un esame dettagliato della statistica t, nella Tabella Test t per campioni indipendenti (Tabella 18), si nota che c'è una differenza significativa nelle medie di risposta per i due sessi nelle tre Dimensioni (Dimensione A: $t = 4,173$ e $p < 0,001$; Dimensione B: $t = 3,893$ e $p < 0,001$; Dimensione C: $t = 3,830$ e $p < 0,001$) mostrando che le femmine nelle culture inclusive, nella progettazione organizzativa e nelle pratiche organizzative hanno una percezione e consapevolezza nelle azioni maggiore rispetto agli uomini.

Grafico 25: Confronto medie di risposta “Maschi” e “Femmine”, nelle tre Dimensioni



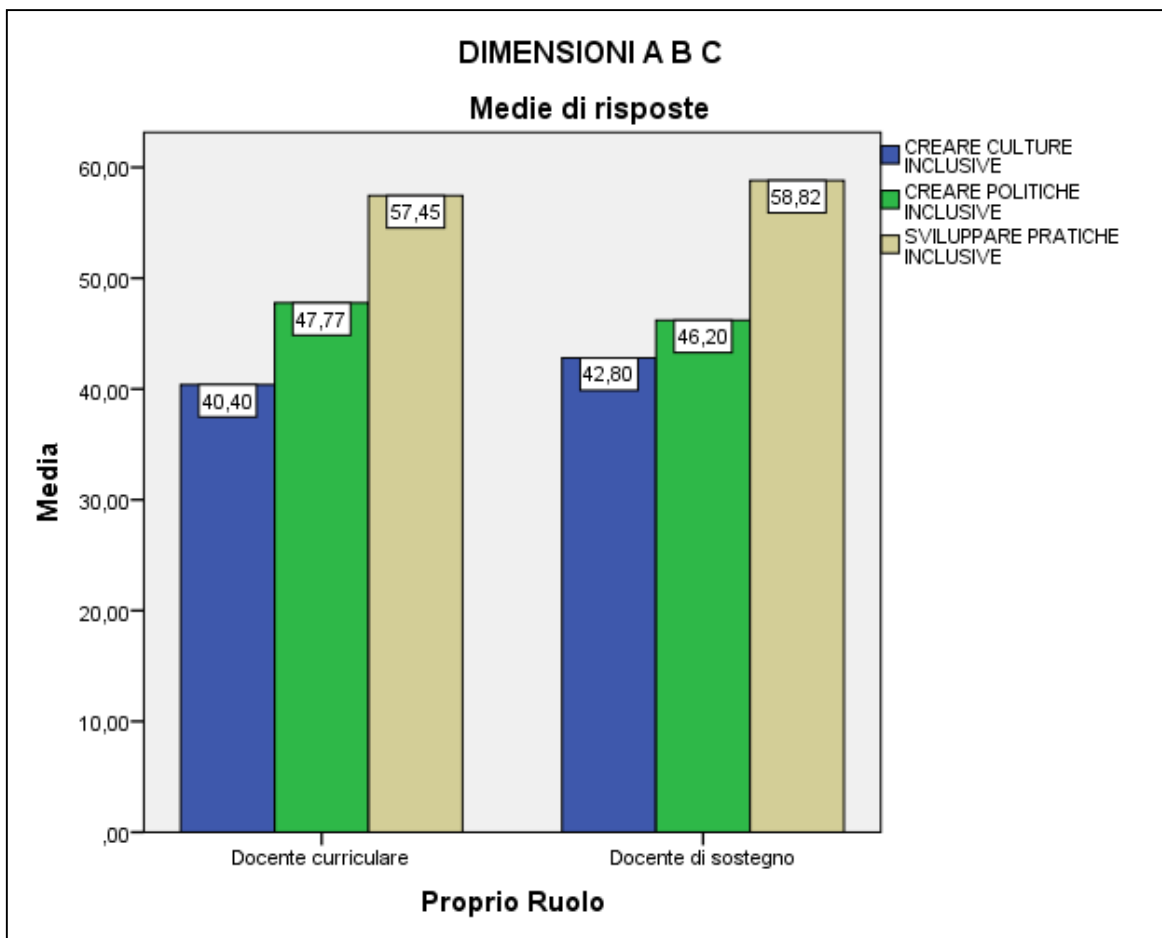
Nel Grafico 25 abbiamo, infatti, riportato le medie di risposta per i due sessi in tutte e tre le Dimensioni.

Come si può vedere anche nel Grafico, sono le femmine a mostrare maggiore positività verso gli indicatori, in tutte e tre le Dimensioni, avendo riscontrato medie di risposta più basse.

In generale, possiamo affermare che esse mostrano una maggiore percezione e consapevolezza dei valori inclusivi rispetto agli uomini, pur tuttavia evidenziando una più ridotta positività nella realizzazione dei suddetti valori nelle pratiche organizzative ed operative, così come mostra l'andamento crescente delle medie, per ogni sesso.

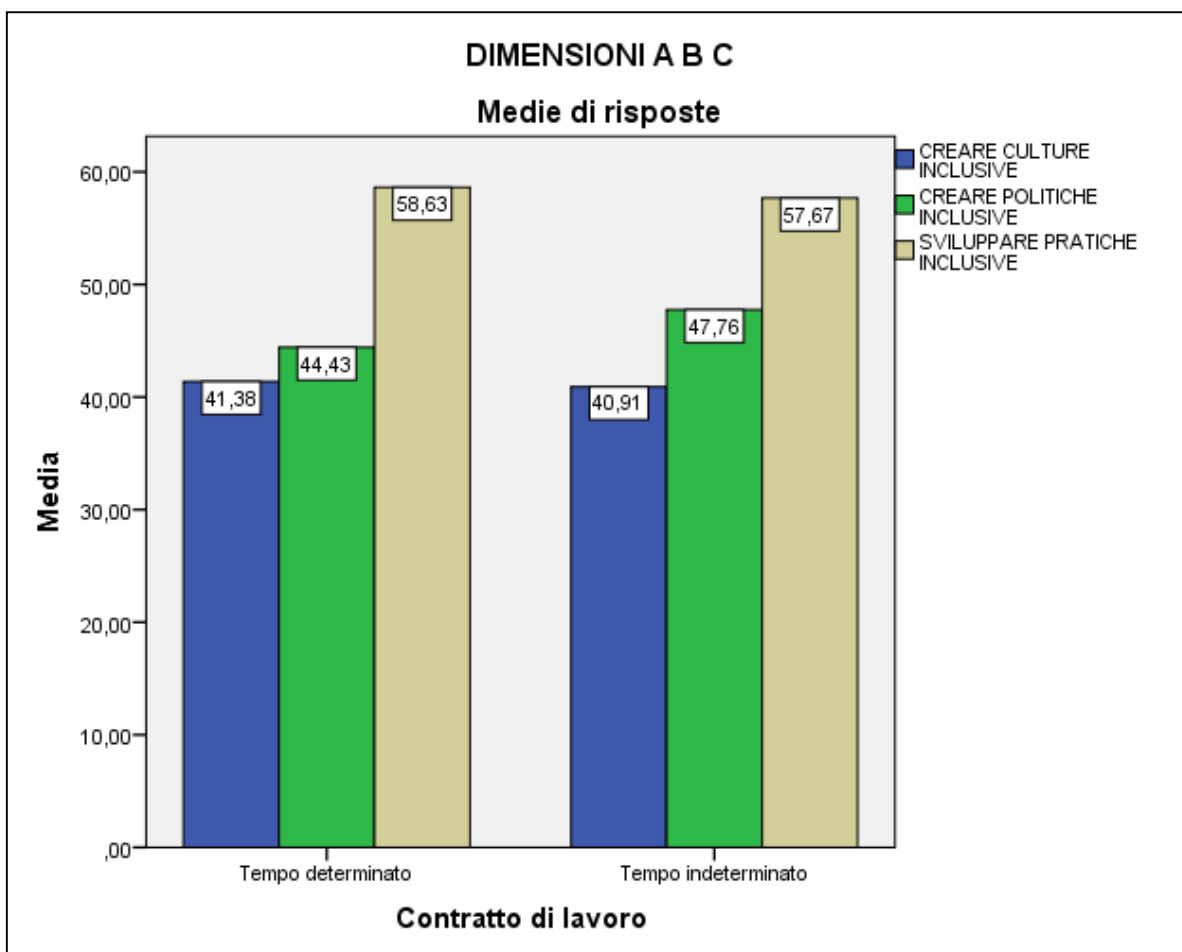
Inoltre, nella Dimensione C “Sviluppare Pratiche Inclusive” la differenza tra le medie di risposta dei due sessi è maggiore (pari 9,80) rispetto alle differenze nelle altre due Dimensioni.

Grafico 26: Confronto medie di risposta “Docente curriculare” e “Docente di sostegno” nelle tre Dimensioni



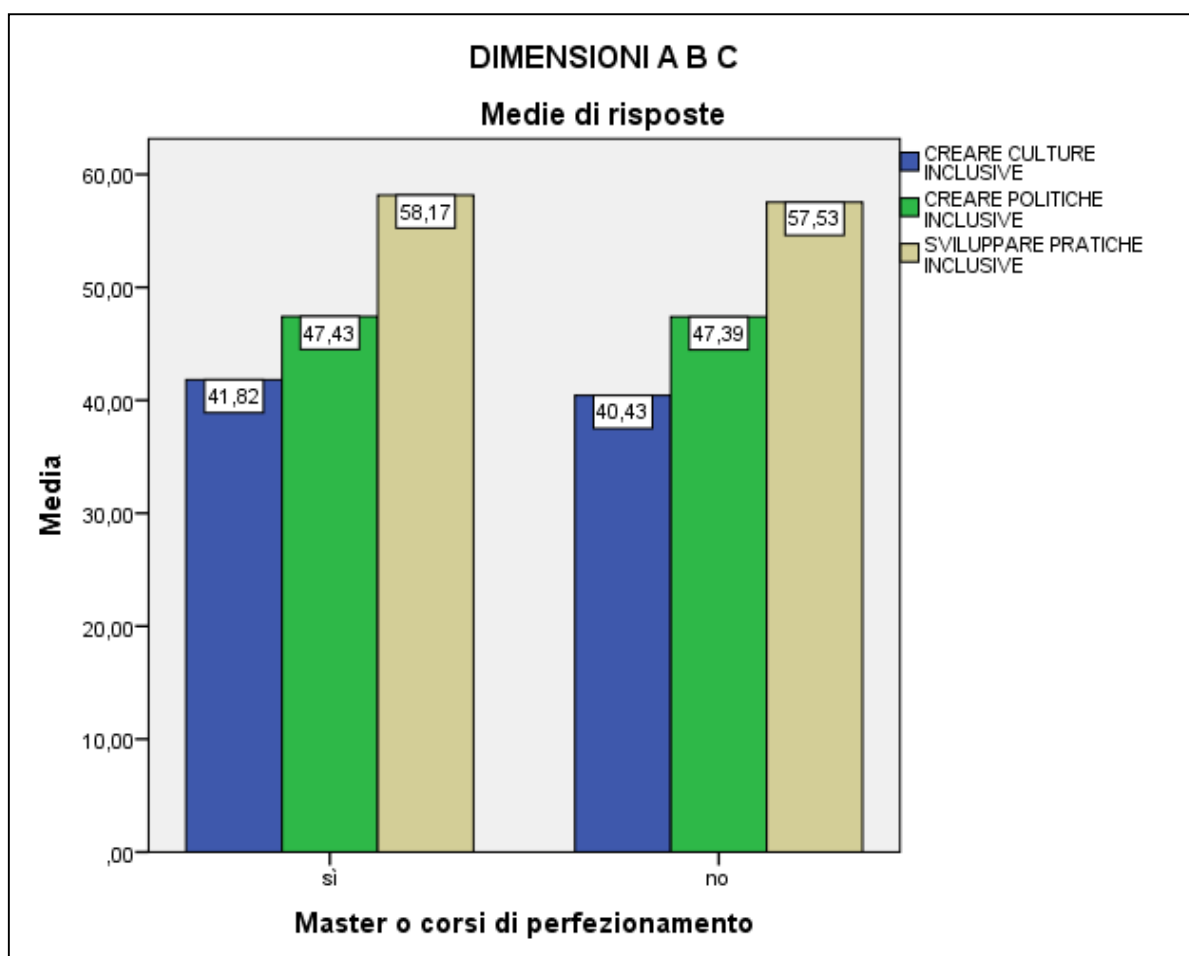
Il p valore del Test T per campioni indipendenti non risulta significativo per la variabile “Proprio Ruolo”, nelle tre Dimensioni, così come mostra il Grafico 26 in cui non si evidenziano differenze significative tra le medie di risposta dei docenti curricolari e di sostegno.

Grafico 27: Confronto medie di risposta “Tempo determinato” e “Tempo Indeterminato”, nelle tre Dimensioni



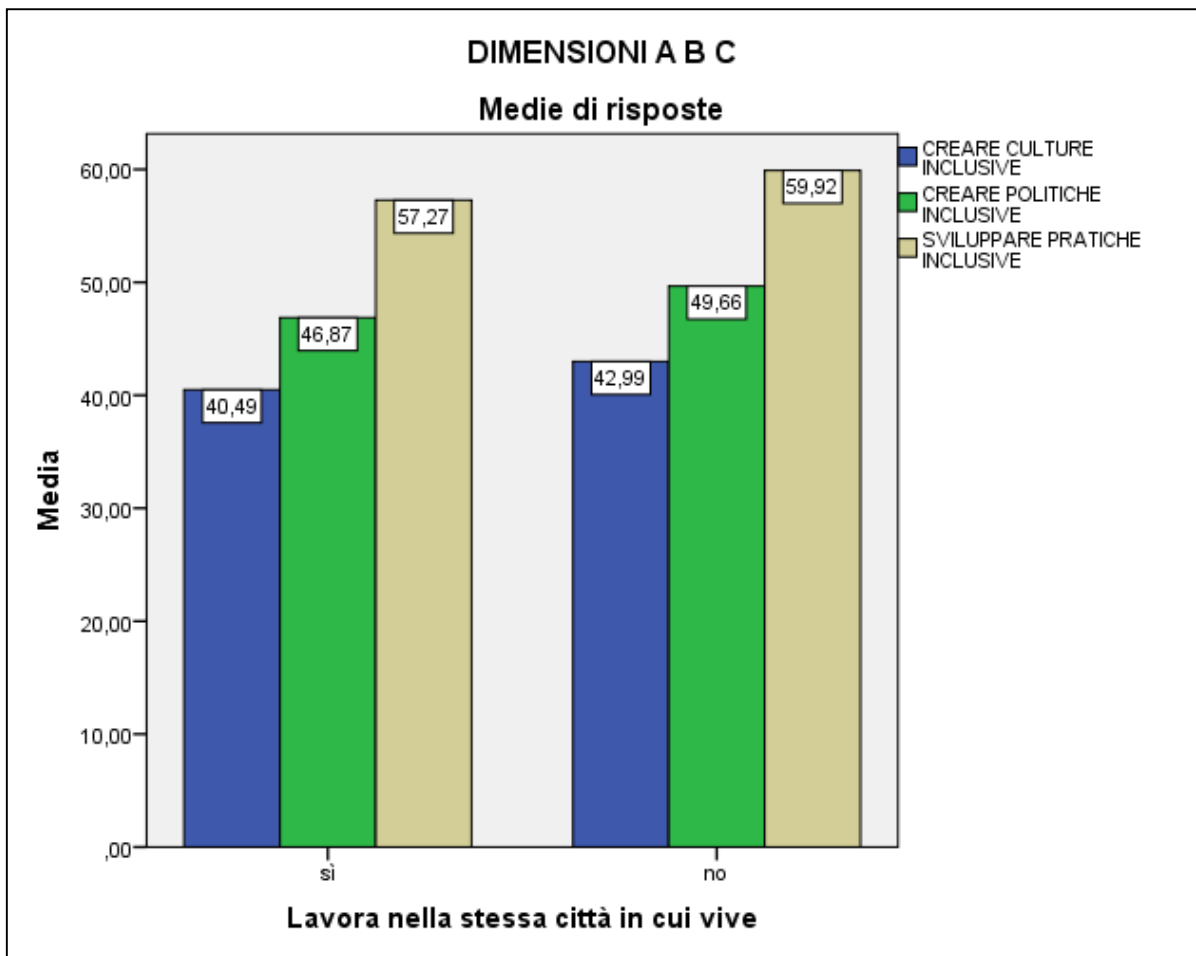
Il p valore del Test T per campioni indipendenti non risulta significativo per la variabile “Contratto di lavoro” nelle tre Dimensioni, così come mostra il Grafico 27 in cui non si evidenziano differenze significative tra le medie di risposta della situazione lavorativa con contratto a tempo determinato e a tempo indeterminato, anche se nella Dimensione B, sembra esserci una certa differenza.

Grafico 28: Confronto medie di risposta “Sì” e “No” nei master e corsi frequentati, nelle tre Dimensioni



Il p valore del Test T per campioni indipendenti non risulta significativo per la variabile “Master o corsi di perfezionamento” nelle tre Dimensioni, così come mostra il Grafico 28 in cui non si evidenziano differenze significative tra le medie di risposta dei docenti che hanno frequentato master o corsi di perfezionamento negli ultimi tre anni (“sì”) rispetto ai “no”.

Grafico 29: Confronto medie di risposta “Sì” e “No” nel luogo di lavoro, nelle tre Dimensioni



Il p valore del Test T per campioni indipendenti non risulta significativo per la variabile “Lavora nella stessa città in cui vive” nelle tre Dimensioni, così come mostra il Grafico 29 in cui non si evidenziano differenze significative tra le medie di risposta dei docenti che lavorano nella stessa città in cui vive (“sì”) rispetto ai “no”.

Tabella 19: Anovaunivariata per la variabile “Fascia di età”

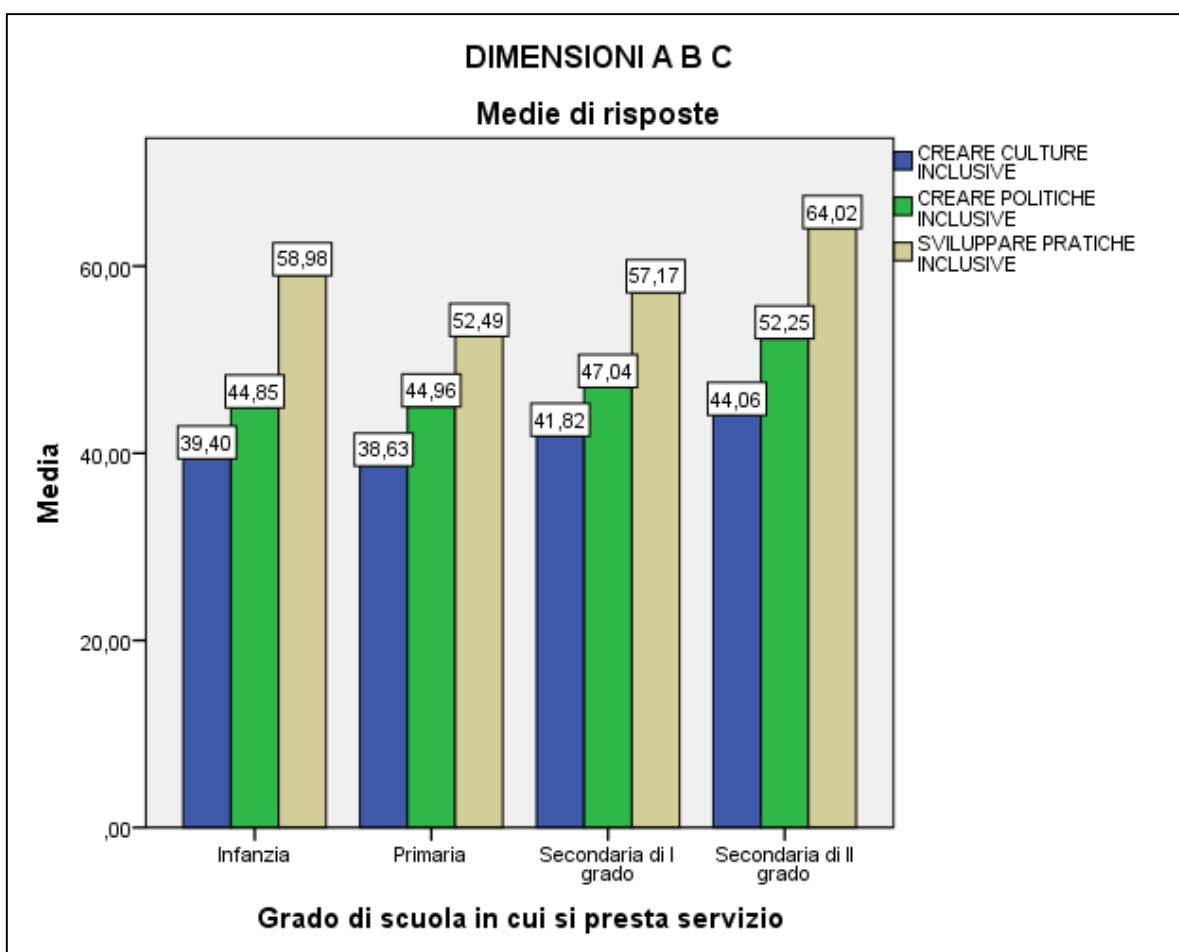
ANOVA univariata per fascia di età						
DIMENSIONI		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
CREARE CULTURE INCLUSIVE	Fra gruppi	1341,717	4	335,429	2,024	,091
	Entro gruppi	60999,758	368	165,760		
	Totale	62341,475	372			
CREARE POLITICHE INCLUSIVE	Fra gruppi	1385,311	4	346,328	1,825	,123
	Entro gruppi	69832,367	368	189,762		
	Totale	71217,678	372			
SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE	Fra gruppi	1507,363	4	376,841	1,280	,277
	Entro gruppi	108321,720	368	294,352		
	Totale	109829,083	372			

Analizzando la varianza (Tabella Anovaunivariata), si riscontra che non ci sono differenze significative tra le cinque fasce di età, in tutte e tre le Dimensioni, come mostrato in Tabella 19.

Tabella 20: Anovaunivariata per la variabile “Grado di scuola”

ANOVA univariata per grado di scuola						
DIMENSIONI		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
CREARE CULTURE INCLUSIVE	Fra gruppi	1869,515	3	623,172	3,803	,010
	Entro gruppi	60471,960	369	163,881		
	Totale	62341,475	372			
CREARE POLITICHE INCLUSIVE	Fra gruppi	3551,419	3	1183,806	6,456	,000
	Entro gruppi	67666,259	369	183,377		
	Totale	71217,678	372			
SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE	Fra gruppi	7593,240	3	2531,080	9,135	,000
	Entro gruppi	102235,843	369	277,062		
	Totale	109829,083	372			

Grafico 30: Confronto medie di risposta dei quattro gradi di scuola, nelle tre Dimensioni



Analizzando la varianza e usando la statistica F (Tabella Anovaunivariata), sono state individuate delle differenze significative tra i quattro gruppi della variabile “Grado di scuola in cui si presta servizio” (Infanzia, Primaria, Secondaria di I grado e Secondaria di II grado) ,in tutte e tre le Dimensioni (F = 3,803, p = 0,010 per la per Dimensione A; F = 6,456, p < 0,001 per Dimensione B; F = 9,135, p < 0,001 per Dimensione C) riscontrando che i docenti che prestano servizio nella scuola secondaria di II grado hanno un profilo di percezione inferiore agli altri gruppi (con media di risposta più alta) mostrando una ridotta propensione verso le affermazioni del quadro dei valori inclusivi. Di contro la scuola primaria mostra, in tutte e tre le Dimensioni,

punteggi di medie significativamente più bassi e quindi maggiore positività verso l'inclusività. Questi risultati emergono dalla Tabella 20 e dal Grafico 30.

Tabella 21: Tavola di contingenza “Grado di scuola” e “Genere”

		Genere		Totale
		Maschio	Femmina	
Grado di scuola in cui si presta servizio	Infanzia	0	62	62
	Primaria	2	123	125
	Secondaria di I grado	15	69	84
	Secondaria di II grado	33	69	102
Totale		50	323	373

Dai risultati dell'analisi della varianza e del Test T sono risultate statisticamente significative, per lo studio dell'inclusività scolastica, le variabili “Genere” e “Grado di scuola”.

Si è, quindi, proceduto ad approfondire, con la tavola di contingenza (Tabella 21), la frequenza di docenti maschi e femmine nei quattro gradi di scuola.

Come si vede, la maggiore frequenza maschile è osservata nella scuola secondaria di II grado (33) mentre la primaria risulta avere la frequenza femminile maggiore (123).

Tabella 22: Chi- Quadrato di Pearson e V di Cramer tra “Grado di scuola” e “Genere”

Chi-quadrato			
	Valore	Df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	57,587 ^a	3	,000
Misure simmetriche			
		Valore	Sig. appross.
Nominale per nominale	Phi	,393	,000
	V di Cramer	,393	,000
N. di casi validi		373	

La Tabella 22 riporta i valori delle statistiche Chi-Quadrato di Pearson e V di Cramer, con i relativi p valori, per misurare la relazione tra le variabili “Genere” e “Grado di scuola”.

Come si può vedere, entrambe le statistiche sono significative evidenziando una relazione fra le due variabili.

Chi- Quadrato di Pearson: 57,587, $p < 0,001$;

V di Cramer: 0,393,

$p < 0,001$

Grafico 32: Confronto Grafici 25, 30 e 31

Grafico 25: Confronto medie di risposta “Maschi” e “Femmine”, nelle tre Dimensioni

Grafico 30: Confronto medie di risposta

dei

quattro gradi di scuola, nelle tre Dimensioni

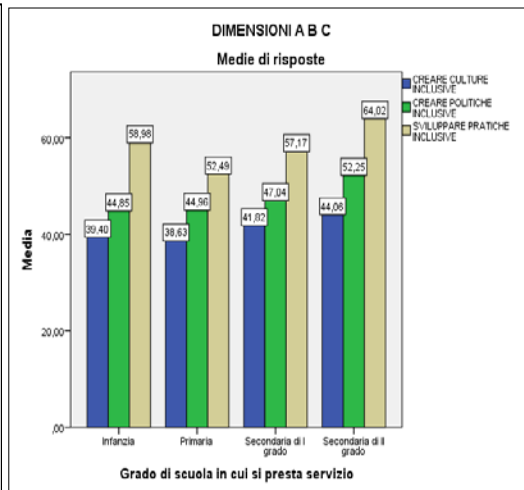
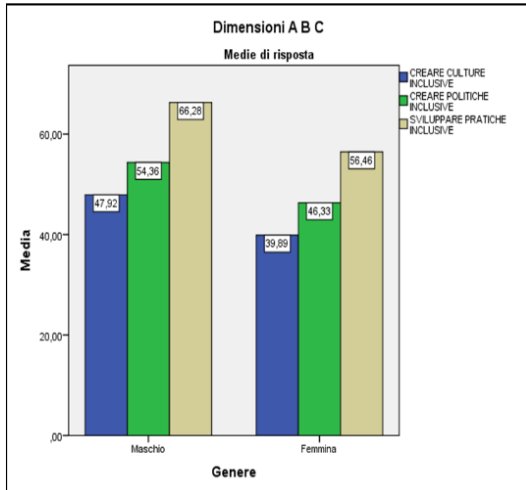
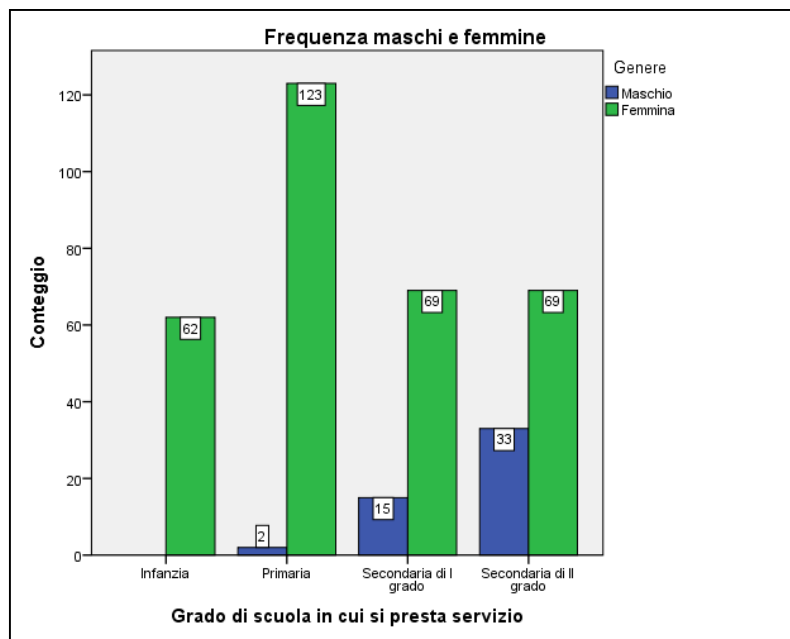


Grafico 31: Frequenze di “Maschi” e “Femmine” nei quattro gradi di scuola



Dall'analisi delle medie di risposta, considerando la variabile "Genere", si è riscontrato che i maschi hanno medie di risposta più alte in ciascuna delle tre Dimensioni.

Pertanto, il sesso maschile ha espresso una minore positività rispetto alle femmine, verso le affermazioni inclusive, con medie di risposta più alte, in tutte e tre le Dimensioni (Grafico 25).

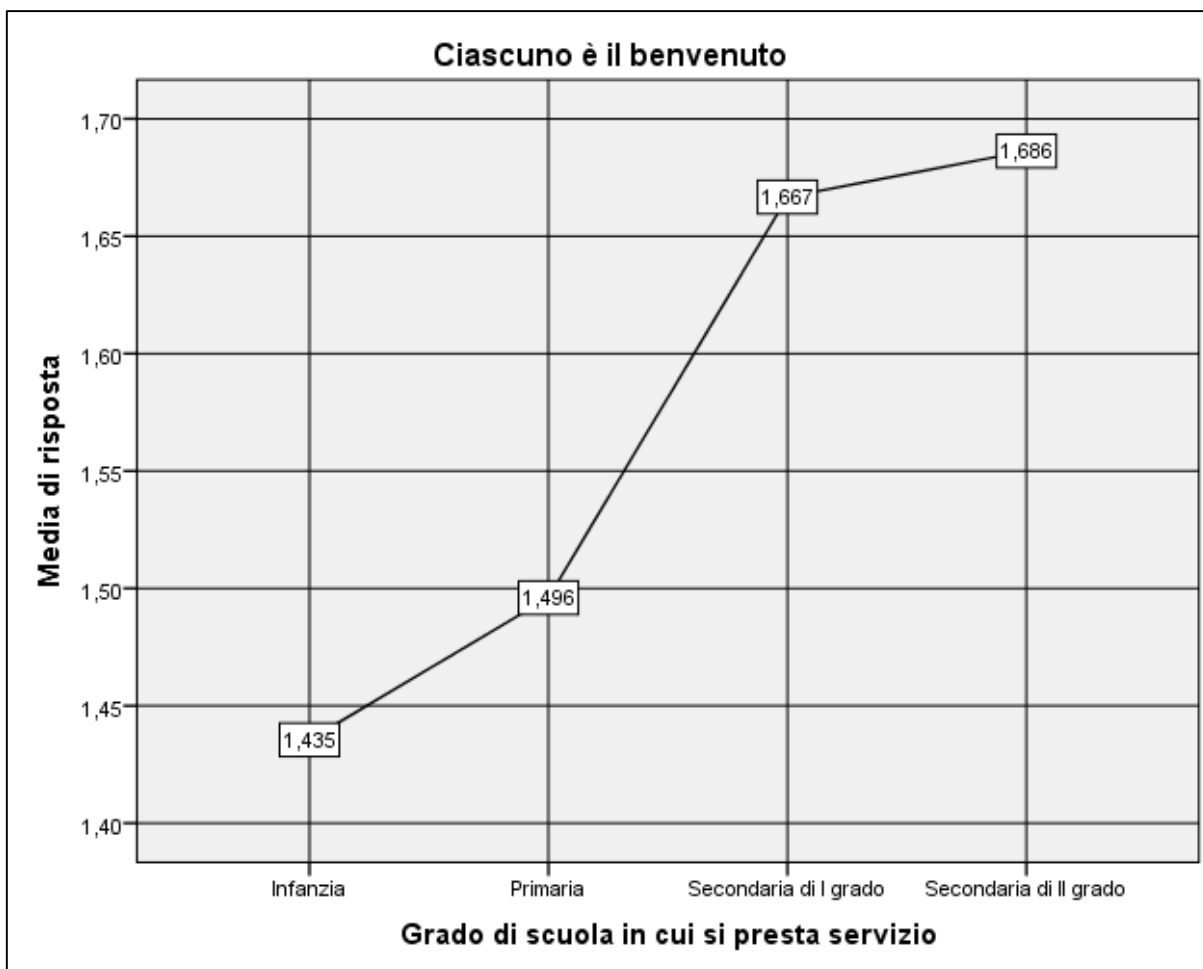
Inoltre, confrontando le medie di risposta nei vari gradi scolastici si è evidenziata una media più alta, nella scuola secondaria di II grado (Grafico 30).

Questo risultato sembra essere, però, influenzato dal fatto che, proprio nella scuola secondaria di secondo grado, è stata riscontrata una frequenza maggiore di docenti maschi (Grafico31).

Tenendo conto di tali risultati, la minore positività espressa dai docenti della scuola secondaria di II grado è influenzata dalla maggiore presenza di docenti maschi che sono proprio quelli ad aver espresso un profilo di percezione inferiore rispetto alle femmine nei valori e nelle pratiche organizzative e didattiche inclusive.

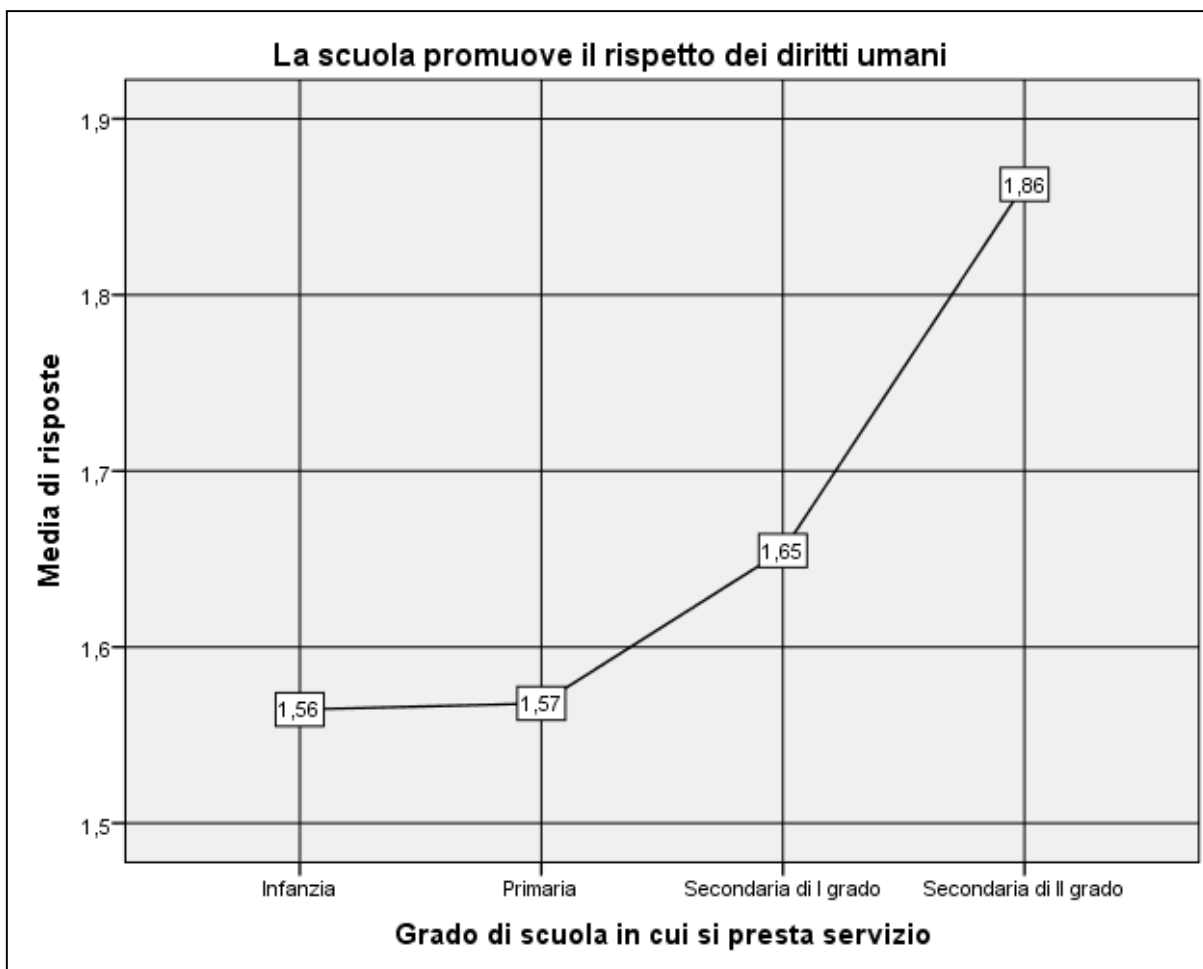
Nella precedente analisi delle medie di risposta degli indicatori, per ogni Sezione, abbiamo individuato quelli più rappresentativi in termini di maggiore positività espressa. Ciò, ci ha spinto a confrontare le medie di alcuni di questi nei quattro gradi di scuola.

Grafico 33: Medie di risposta per l'indicatore "Ciascuno è il benvenuto" nei quattro gradi di scuola



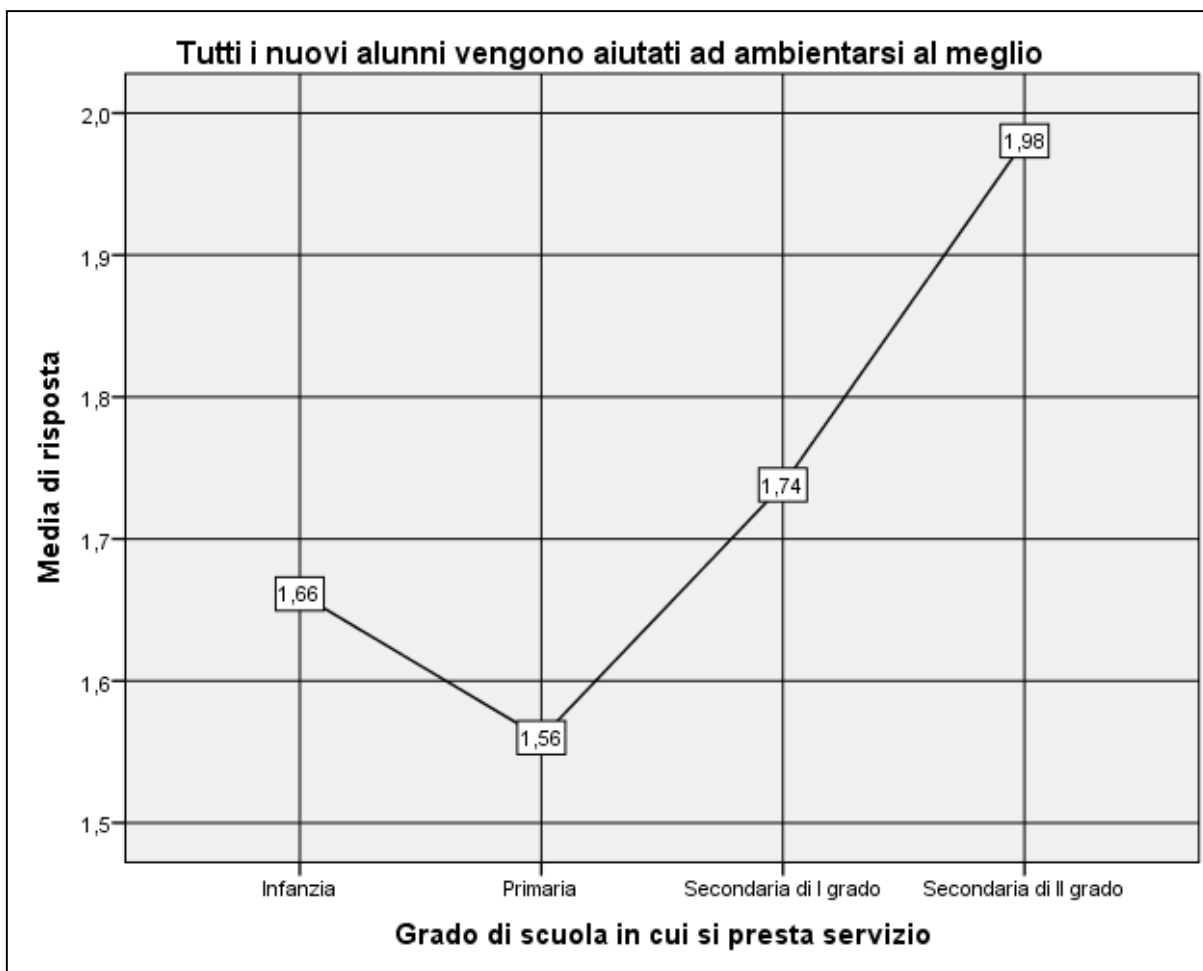
Il Grafico 33, relativo all'indicatore "Ciascuno è il benvenuto" (A1.1), evidenzia un accordo fra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria nell'affermazione d'inclusività, con medie di risposta più basse (maggiore positività) rispetto alla scuola secondaria di I grado e la scuola secondaria di II grado che concordano nell'affermazione d'inclusività con medie di risposta più alte (minore positività).

Grafico 34: Medie di risposta per l'indicatore "La scuola promuove il rispetto dei diritti umani" nei quattro gradi di scuola



Il Grafico 34, relativo all'indicatore "La scuola promuove il rispetto dei diritti umani" (A2.2), mostra che la scuola dell'infanzia e la scuola primaria concordano pienamente nell'incoraggiare il rispetto dei diritti umani con medie di risposta più basse e quasi uguali (1,56 e 1,57), medie che, seppur basse, aumentano per le scuole secondarie (I e II grado) evidenziando una positività più contenuta verso tale affermazione.

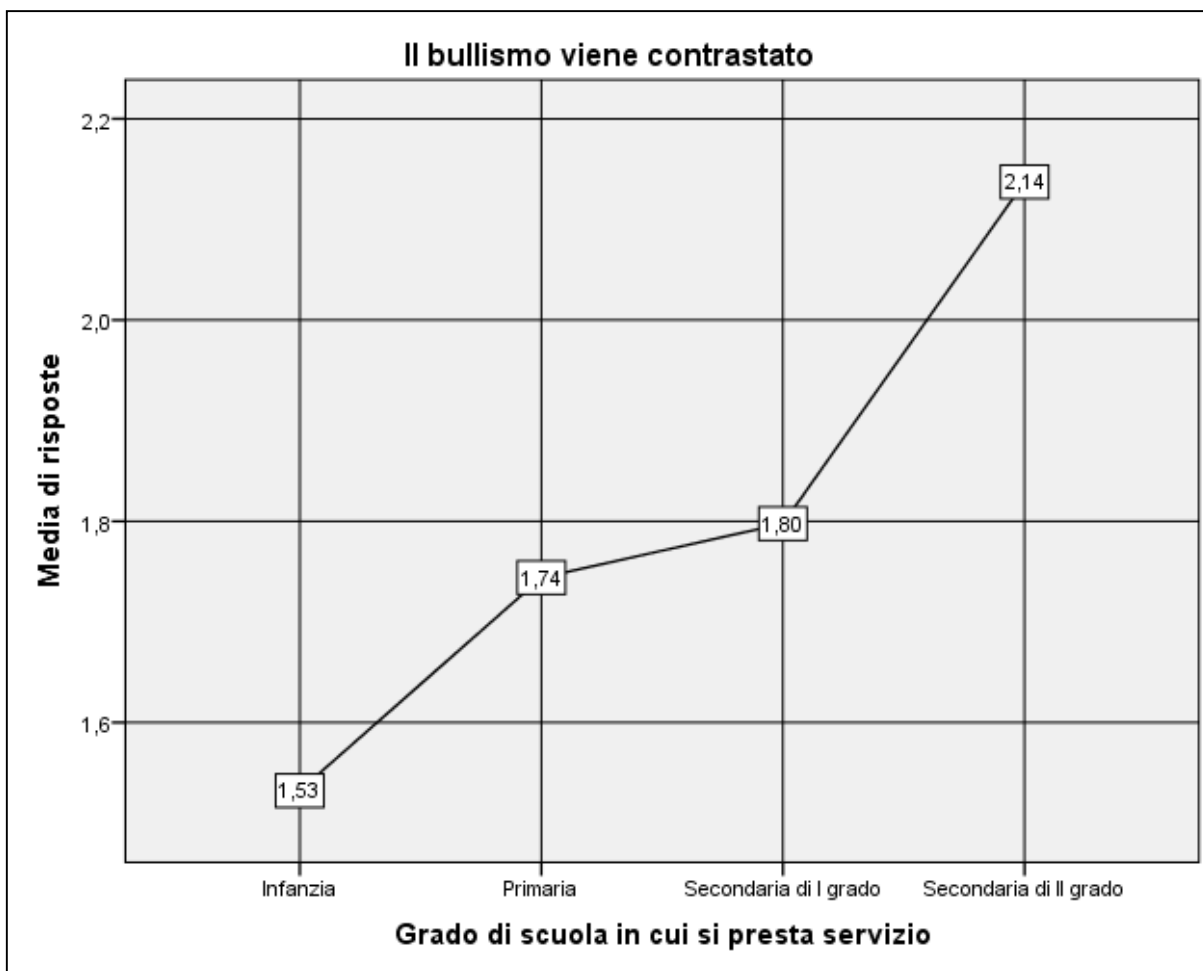
Grafico 35: Medie di risposta per l'indicatore "Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio" nei quattro gradi di scuola



Per l'indicatore "Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio" (B1.7), per cui in generale è espressa positività, emerge che la scuola primaria, con media di risposte più basse (1,56), mostra maggiore propensione nello sviluppare una scuola per tutti, rispetto agli altri gradi di scuola.

La scuola secondaria di II grado, sempre in tendenza con l'andamento generale visto negli altri indicatori, presenta medie di risposta più alte (1,98), come si vede nel Grafico 35.

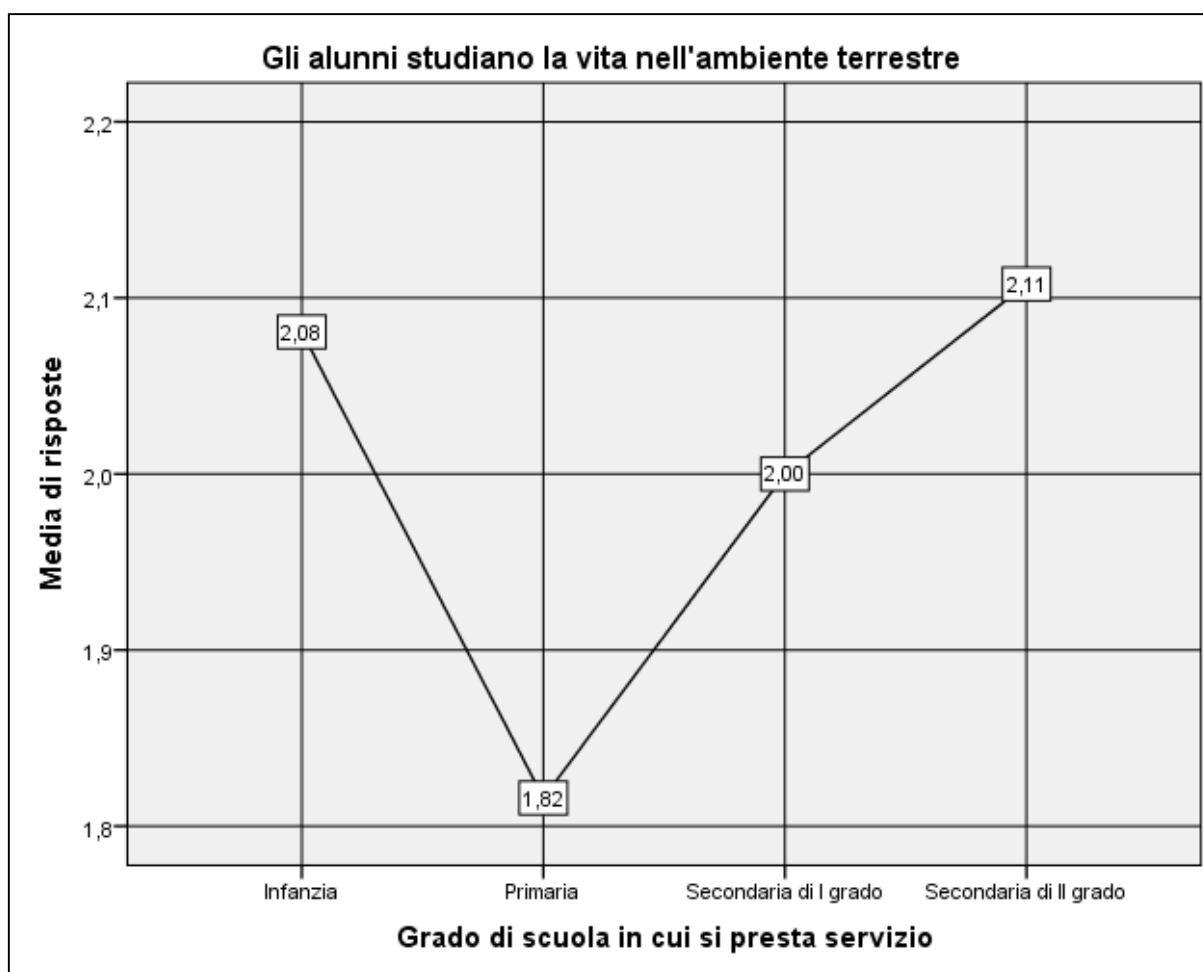
Grafico 36: Medie di risposta per l'indicatore "Il bullismo viene contrastato" nei quattro gradi di scuola



Il Grafico 36, relativo all'indicatore "Il bullismo viene contrastato" (B2.9), evidenzia come media di risposta più alta quella della scuola secondaria di II grado che ha minore positività rispetto alla secondaria di II grado e alla primaria, tra loro concordanti, e ancor di più alla scuola dell'infanzia.

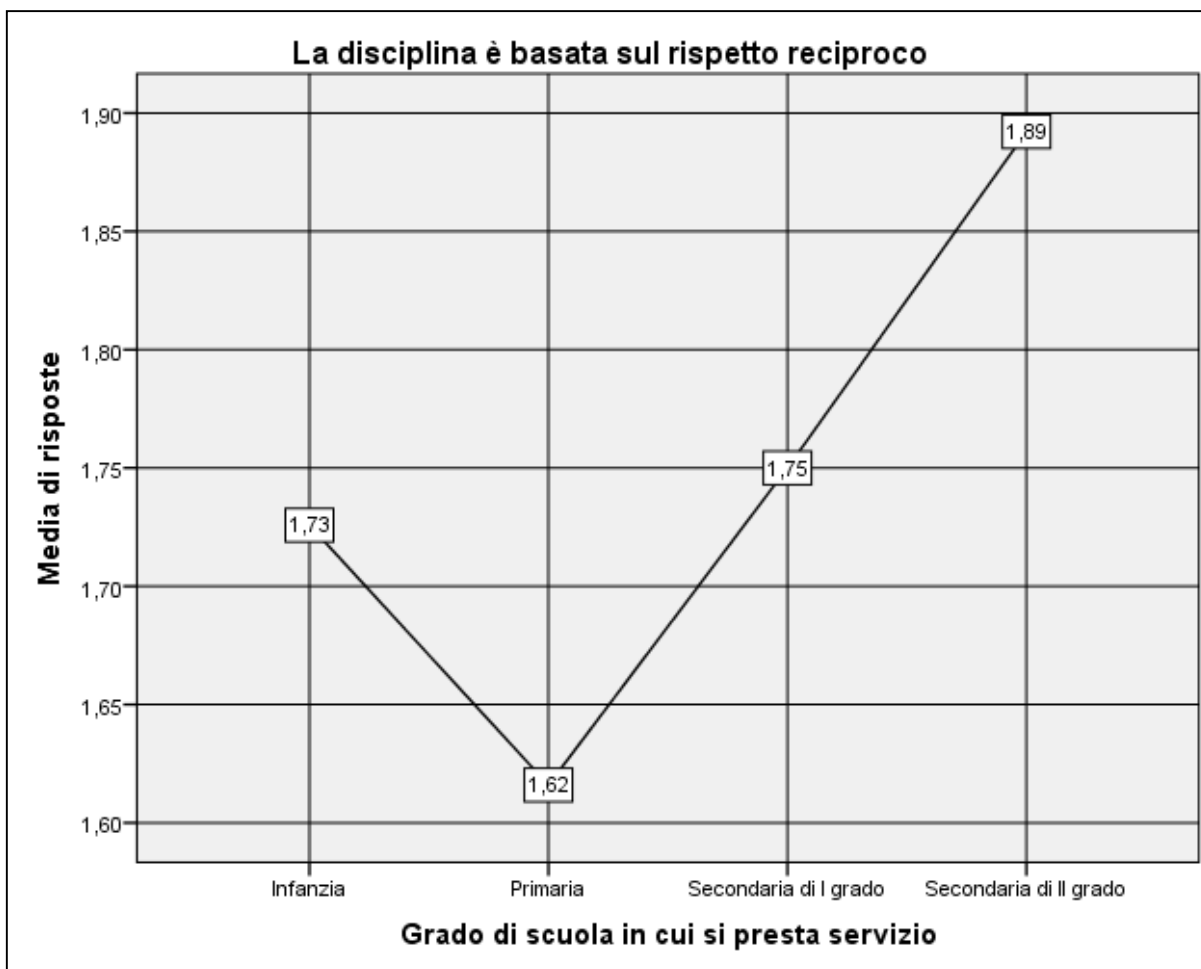
Le medie di risposta sembrano aumentare in relazione alle difficoltà che il fenomeno può mostrare relativamente alla fascia di età degli studenti presenti nei rispettivi gradi di scuola.

Grafico 37: Medie di risposta per l'indicatore "Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre" nei quattro gradi di scuola



Il Grafico 37, relativo all'indicatore "Gli alunni studiano la vita dell'ambiente terrestre" (C1.8) evidenzia maggiore propensione positiva, nello sviluppare curricoli per tutti e la valorizzazione e sostenibilità dell'ambiente, nella scuola primaria che ha la media di risposta più bassa (1,82) rispetto agli altri gradi scuola.

Grafico 38: Medie di risposta per l'indicatore “La disciplina è basata sul rispetto reciproco” nei quattro gradi di scuola

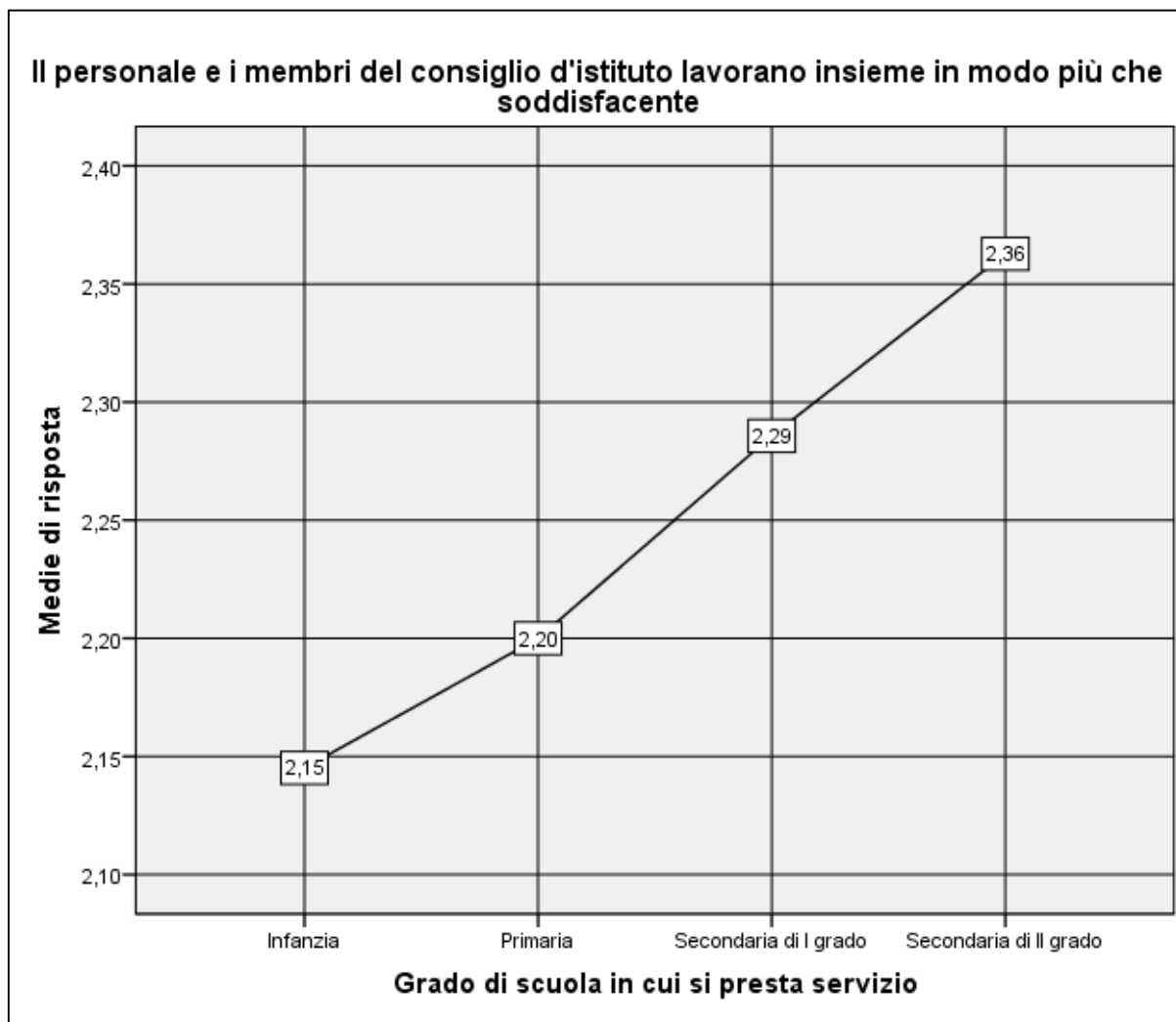


Il Grafico 38, relativo all'indicatore “La disciplina è basata sul rispetto reciproco” (C2.8), mostra la stessa tendenza di quello precedente. Il grado di scuola che mostra maggiore positività verso tale affermazione, come modalità di soluzione organizzativa, è la scuola primaria con la media di risposta più bassa (1,62).

La scuola che mostra la media di risposta più alta è la secondaria di II grado con 1,89.

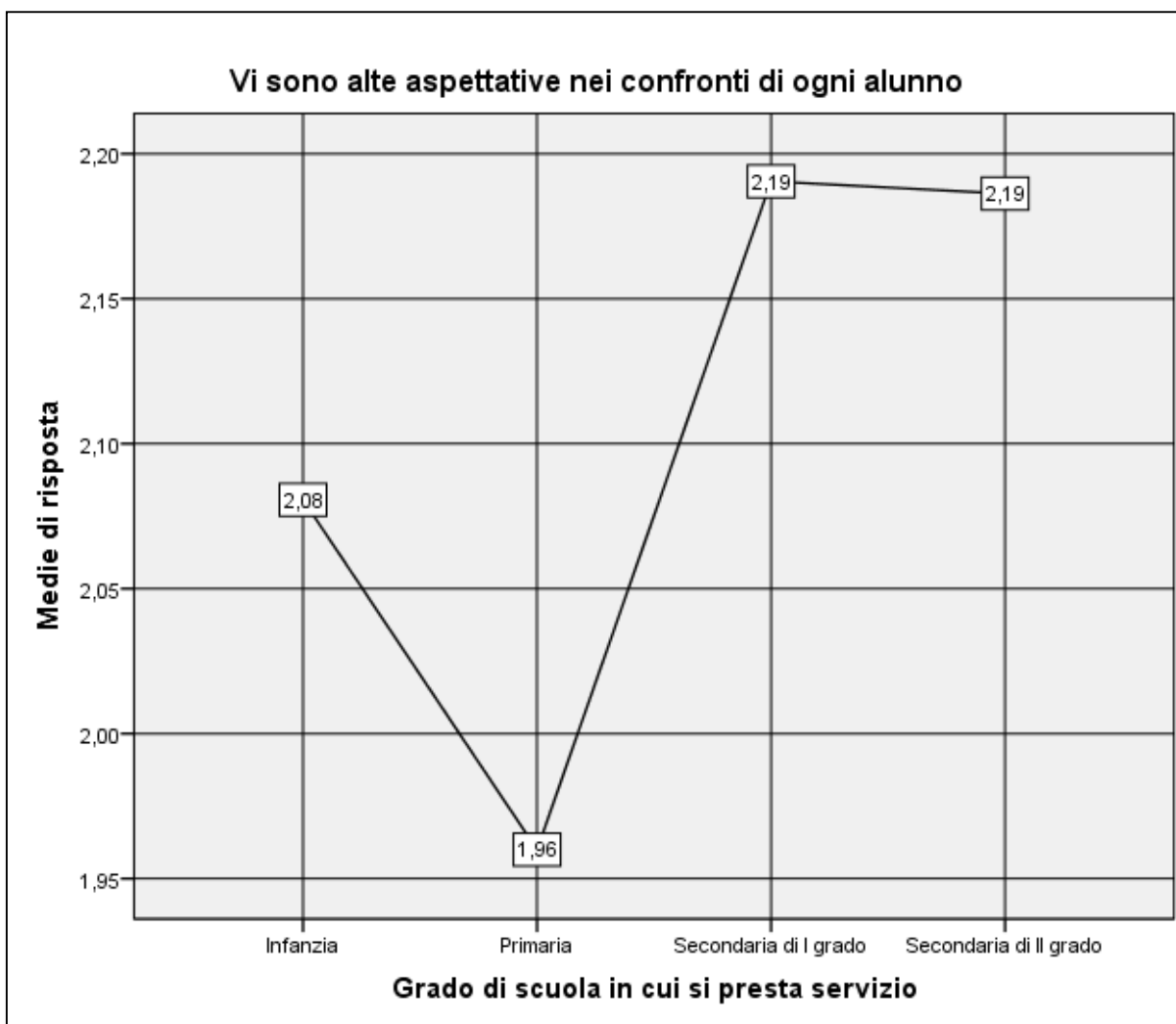
Tra gli indicatori in cui è espressa minore positività, ne abbiamo individuati alcuni e li abbiamo confrontati nei quattro gradi di scuola.

Grafico 39: Medie di risposta per l'indicatore "Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente" nei quattro gradi di scuola



Il Grafico 39, relativo all'indicatore "Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente" (A1.5), mostra una tendenza lineare e crescente a partire dalla scuola dell'infanzia, con media di risposta più bassa (2,15), fino alla scuola secondaria di II grado con media di risposta più alta (2,36) evidenziando che la partecipazione e la collaborazione risente di questa percezione meno positiva come valore inclusivo.

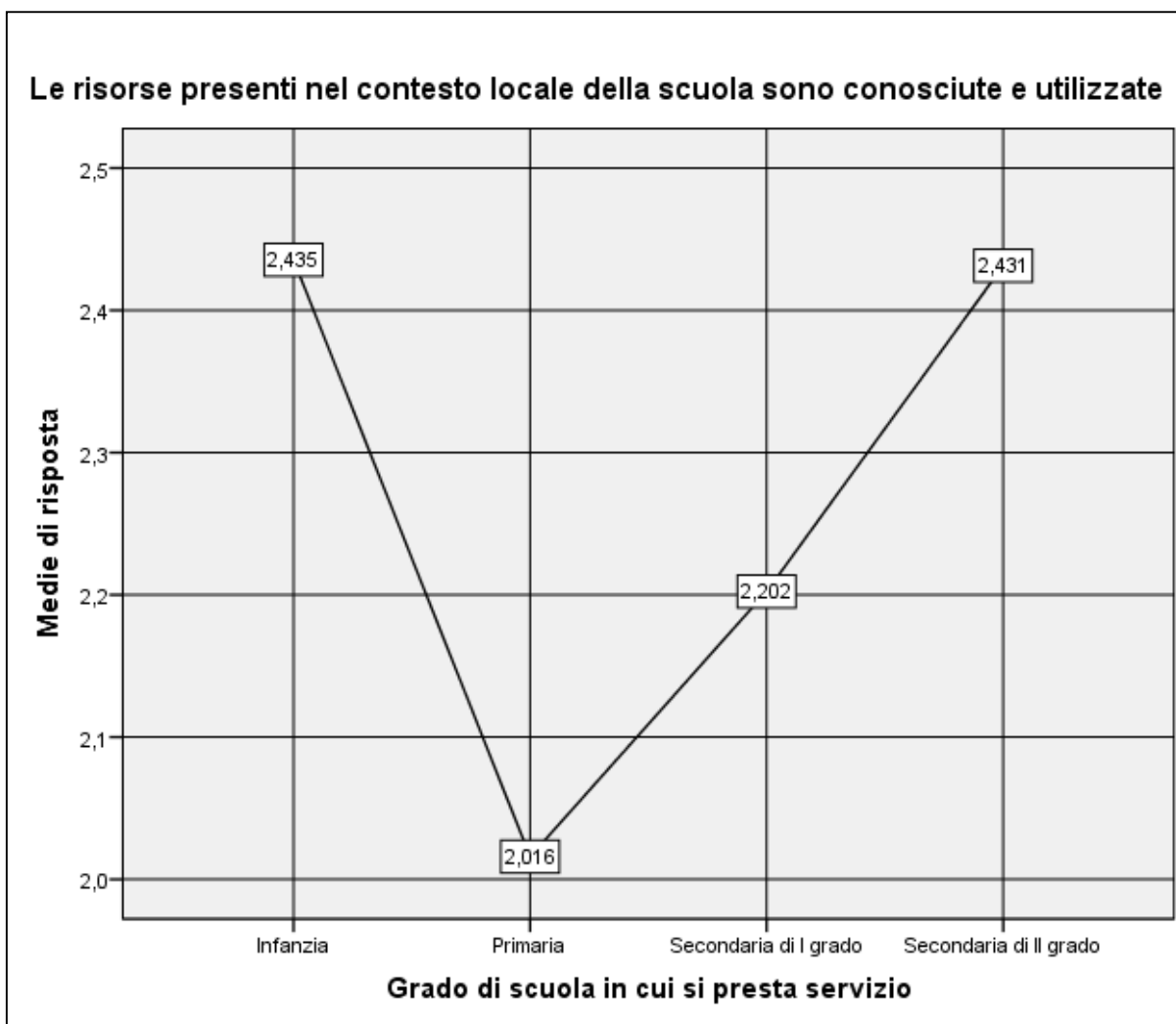
Grafico 40: Medie di risposta per l'indicatore "Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno" nei quattro gradi di scuola



Il Grafico 40, relativo all'indicatore "Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno" (A2.5), evidenzia un approccio discordante tra i vari gradi di scuola.

La scuola primaria, con media di risposta più bassa (1,96), esprime maggiormente una prospettiva inclusiva di uguaglianza che si riduce seppur di poco nella scuola dell'infanzia (2,08) e maggiormente nelle scuole secondarie che concordano nell'esprimere le loro opinioni con medie di risposta uguali (2,19).

Grafico 41: Medie di risposta per l'indicatore "Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate" nei quattro gradi di scuola



Il Grafico 41, relativo all'indicatore "Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate" (C2.14), indica che il grado di scuola che vede maggiormente nelle risorse presenti nel contesto locale un arricchimento per l'intera comunità scolastica è la scuola primaria che ha la media di risposta più bassa, pari a 2,02.

Le scuole dell'infanzia e secondaria di II grado mostrano, invece, un accordo nella minore positività espressa da medie più alte, rispettivamente pari a 2,44 e 2,43.

La scuola secondaria di I grado ha espresso una opinione intermedia tra questi due casi.

5.3 Analisi delle relazioni tra indicatori e variabili

È sembrato anche interessante valutare le relazioni fra gli indicatori, di ogni Dimensione, e le variabili più di interesse per l'analisi utilizzando il test del Chi - Quadrato di Pearson con la soglia di significatività fissata al 5%.

Tabella 23: Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “Grado di scuola in cui si presta servizio”, per la Dimensione A

	Grado di scuola in cui si presta servizio
A1.5 Il personale e le famiglie collaborano	$\chi^2 = 22,949$; $p = 0,028$
A1.9 Minori ed adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	$\chi^2 = 24,435$; $p = 0,018$
A1.10 La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	$\chi^2 = 28,950$; $p = 0,004$
A1.11 Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni	$\chi^2 = 28,767$; $p = 0,004$
A2.2 La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	$\chi^2 = 23,343$; $p = 0,025$
A2.3 La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	$\chi^2 = 47,578$; $p < 0,001$
A2.4 L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	$\chi^2 = 27,083$; $p = 0,008$
A2.9 La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con sé stessi	$\chi^2 = 25,491$; $p = 0,013$

Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori della Dimensione A “Creare Culture Inclusive” con la variabile “Grado di scuola in cui si presta servizio”, abbiamo riportato in Tabella 23 solo quelle risultate significative.

L'indicatore “La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta” risulta essere quello maggiormente significativo con χ^2 pari a 47,578 e p-valore inferiore a 0,001.

Tra gli indicatori significativi, riportati in Tabella, abbiamo scelto di riportare la tavola di contingenza di quelli che a nostro parere sono più interessanti per questo tipo di analisi, ovvero “Il personale e le famiglie collaborano”(A1.5) e “L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti” (A2.4).

Tabella 24: Tavola di contingenza tra “Il personale e le famiglie collaborano” e il “Grado di scuola in cui si presta servizio”

		Grado di scuola in cui si presta servizio				Totale
		Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
A1.5 Il personale e le famiglie collaborano	moltissimo	14 22,6%	25 20,0%	19 22,6%	20 19,6%	78 20,9%
	abbastanza	39 62,9%	72 57,6%	42 50,0%	46 45,1%	199 53,4%
	Poco	7 11,3%	27 21,6%	16 19,0%	22 21,6%	72 19,3%
	pochissimo	2 3,2%	0 0,0%	5 6,0%	9 8,8%	16 4,3%
	Ho bisogno di informazioni	0 0,0%	1 0,8%	2 2,4%	5 4,9%	8 2,1%
	Totale	62 100,0%	125 100,0%	84 100,0%	102 100,0%	373 100,0%

Significatività Chi-quadrato = 22,949 p= 0,028

La Tabella 24 riporta la tavola di contingenza fra il grado di scuola e l'indicatore “Il personale e le famiglie collaborano”. Osservando i dati nel dettaglio si vede che questa collaborazione è percepita in maniera positiva, pur mostrando differenze percentuali. La scuola dell'infanzia, considerando la somma delle risposte “moltissimo” ed “abbastanza” mostra maggiore positività, pari all'85,5% (22,6 + 62,9), rispetto alla scuola secondaria di II grado che ha una percentuale inferiore, pari al 64,7% (19,6 + 45,1).

Tabella 25: Tavola di contingenza tra “L’inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti” e il “Grado di scuola in cui si presta servizio”

		Grado di scuola in cui si presta servizio				Totale
		Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
A2.4 L’inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	moltissimo	20 32,3%	55 44,0%	36 42,9%	26 25,5%	137 36,7%
	abbastanza	34 54,8%	62 49,6%	31 36,9%	48 47,1%	175 46,9%
	Poco	6 9,7%	5 4,0%	13 15,5%	22 21,6%	46 12,3%
	pochissimo	2 3,2%	2 1,6%	3 3,6%	5 4,9%	12 3,2%
	Ho bisogno di informazioni	0 0,0%	1 0,8%	1 1,2%	1 1,0%	3 0,8%
	Totale	62 100,0%	125 100,0%	84 100,0%	102 100,0%	373 100,0%

Significatività Chi-quadrato = 27,083 p= 0,008

Per l’indicatore “L’inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti”(Tabella 25) si vede che l’opinione maggiormente positiva verso l’inclusività è stata data dalla scuola primaria che, considerando le somme delle risposte moltissimo ed abbastanza, ha una percentuale del 93,6% (44,0 + 49,6), seguita dalla scuola secondaria di I grado con l’89,8% (42,9 + 36,9), dalla scuola dell’infanzia con l’87,1% (32,3 + 54,8) e dalla secondaria di II grado con il 72,6% (25,5 + 47,1).

Tabella 26: Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “Grado di scuola in cui si presta servizio”, per la Dimensione B

	Grado di scuola in cui si presta servizio
B1.1 La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	$\chi^2 = 25,677$; $p = 0,012$
B1.3 La scuola mette chiaramente in evidenza il suo impegno a conferire incarichi evitando pregiudizi di genere, provenienza culturale, disabilità, età, orientamento sessuale o ogni altro aspetto non rilevante per l’incarico	$\chi^2 = 34,796$; $p = 0,001$
B1.4 Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche	$\chi^2 = 22,521$; $p = 0,032$
B1.5 I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	$\chi^2 = 22,365$; $p = 0,034$
B1.7 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	$\chi^2 = 23,036$; $p = 0,027$
B1.10 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	$\chi^2 = 36,296$; $p < 0,001$
B1.11 Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	$\chi^2 = 46,003$; $p < 0,001$
B1.12 La scuola riduce le sue emissioni di CO e l'utilizzo di acqua	$\chi^2 = 37,134$; $p < 0,001$
B1.13 La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	$\chi^2 = 44,060$; $p < 0,001$
B2.1 Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola.	$\chi^2 = 28,646$; $p = 0,004$
B2.2 Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.	$\chi^2 = 23,927$; $p = 0,021$
B2.3 Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola.	$\chi^2 = 25,709$; $p = 0,012$
B2.4 La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali.	$\chi^2 = 41,264$; $p < 0,001$
B2.6 Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum.	$\chi^2 = 28,381$; $p = 0,005$
B2.9 Il bullismo viene contrastato.	$\chi^2 = 22,591$; $p = 0,031$

Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori della Dimensione B “Creare Politiche Inclusive” con la variabile “Grado di scuola in cui si presta servizio”, abbiamo riportato in Tabella 26 solo quelle risultate significative.

L'indicatore "La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti" risulta essere quello maggiormente significativo con χ^2 pari a 44,060 e p-valore inferiore a 0,001.

Tra quelli significativi abbiamo scelto di riportare la tavola di contingenza di B1.4 e B2.1.

Tabella 27: Tavola di contingenza tra "Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche" e il "Grado di scuola in cui presta servizio"

		Grado di scuola in cui si presta servizio				Totale
		Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
B1.4 Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche	Moltissimo	12 19,4%	22 17,6%	11 13,1%	10 9,8%	55 14,7%
	Abbastanza	35 56,5%	74 59,2%	40 47,6%	47 46,1%	196 52,5%
	Poco	13 21,0%	27 21,6%	28 33,3%	33 32,4%	101 27,1%
	Pochissimo	2 3,2%	1 0,8%	3 3,6%	9 8,8%	15 4,0%
	Ho bisogno di informazioni	0 0,0%	1 0,8%	2 2,4%	3 2,9%	6 1,6%
	Totale	62 100,0%	125 100,0%	84 100,0%	102 100,0%	373 100,0%

Significatività Chi-quadrato = 22,521 p= 0,032

Per l'indicatore "Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche" (Tabella 27), l'opinione maggiormente positiva verso l'approfondire le competenze tra il personale è stata data dalla scuola primaria che, considerando le somme delle risposte "moltissimo" ed "abbastanza", ha una frequenza percentuale dell'76,8% (17,6 + 59,2). Si riscontra, inoltre, la percezione peggiore (nella risposta "pochissimo") nella scuola secondaria di II grado che ha una percentuale pari all'8,8% evidenziando che, fra i docenti, c'è poca predisposizione ad approfondire le competenze reciproche e a sviluppare una scuola per tutti, nelle pratiche organizzative.

Tabella 28: Tavola di contingenza tra “Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola” e il “Grado di scuola in cui presta servizio”

		Grado di scuola in cui si presta servizio				Totale
		Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
B2.1 Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola.	moltissimo	17	25	24	15	81
		27,4%	20,0%	28,6%	14,7%	21,7%
	abbastanza	35	81	40	46	202
		56,5%	64,8%	47,6%	45,1%	54,2%
	Poco	9	16	14	32	71
		14,5%	12,8%	16,7%	31,4%	19,0%
	pochissimo	1	2	4	6	13
		1,6%	1,6%	4,8%	5,9%	3,5%
Ho bisogno di informazioni	0	1	2	3	6	
	0,0%	0,8%	2,4%	2,9%	1,6%	
Totale		62	125	84	102	373
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Significatività Chi-quadrato = 28,646 p= 0,004

Per l'indicatore “Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola” (Tabella 28), considerando le somme delle risposte “moltissimo” e “abbastanza”, è stato espresso maggiore accordo dalla scuola primaria che ha una percentuale dell'84,8% (20,0 + 64,8), seguita dalla scuola dell'infanzia con l'83,9%. (27,4 + 56,5).

Se si considerano, invece, le somme delle risposte “poco” e “pochissimo”, è rilevante notare anche che il 37,3% (31,4 + 5,9) dei docenti della scuola secondaria di II grado hanno risposto ritenendo che le forme di sostegno sono poco o pochissimo coordinate ed adattate per contribuire ad accrescere la capacità organizzativa della scuola verso uno sviluppo inclusivo.

Tabella 29: Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “Grado di scuola in cui si presta servizio”, per la Dimensione C

	Grado di scuola in cui si presta servizio
C1.1 Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo.	$\chi^2 = 58,549$; $p < 0,001$
C1.2 Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua.	$\chi^2 = 39,180$; $p < 0,001$
C1.3 Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo.	$\chi^2 = 61,240$; $p < 0,001$
C1.4 Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale.	$\chi^2 = 41,585$; $p < 0,001$
C1.5 Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale.	$\chi^2 = 36,697$; $p < 0,001$
C1.6 Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni.	$\chi^2 = 23,349$; $p = 0,025$
C1.7 Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo.	$\chi^2 = 20,629$; $p = 0,056$
C1.9 Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche.	$\chi^2 = 48,207$; $p < 0,001$
C1.10 Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.	$\chi^2 = 37,859$; $p < 0,001$
C1.11 Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.	$\chi^2 = 22,043$; $p = 0,037$
C.12 Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.	$\chi^2 = 23,413$; $p = 0,024$
C2.1 Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni.	$\chi^2 = 29,840$; $p = 0,003$
C2.2 Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.	$\chi^2 = 36,762$; $p < 0,001$
C2.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.	$\chi^2 = 28,325$; $p = 0,005$
C2.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo.	$\chi^2 = 40,416$; $p < 0,001$
C2.6 Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone.	$\chi^2 = 22,093$; $p = 0,036$
C2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.	$\chi^2 = 32,058$; $p = 0,001$
C2.10 Il personale sviluppa risorse	$\chi^2 = 35,542$; $p < 0,001$

condivise a sostegno dell'apprendimento.	
C2.11 Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.	$\chi^2 = 58,913; p < 0,001$
C2.12 Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno.	$\chi^2 = 30,113; p = 0,003$

Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori della Dimensione C “Sviluppare Pratiche Inclusive” con la variabile “Grado di scuola in cui si presta servizio”, abbiamo riportato in Tabella 29 solo quelle risultate significative.

L'indicatore “Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo” risulta essere quello maggiormente significativo con χ^2 pari a 61,240 e p-valore inferiore a 0,001.

Tra quelli significativi abbiamo scelto di riportare la tavola di contingenza di C2.9 e C2.11.

Tabella 30: Tavola di contingenza tra “Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare” e il “Grado di scuola in cui si presta servizio”, per la Dimensione C

		Grado di scuola in cui si presta servizio				Totale
		Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
C2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare	moltissimo	24 38,7%	50 40,0%	24 28,6%	19 18,6%	117 31,4%
	abbastanza	34 54,8%	66 52,8%	44 52,4%	53 52,0%	197 52,8%
	Poco	3 4,8%	7 5,6%	11 13,1%	22 21,6%	43 11,5%
	pochissimo	1 1,6%	1 0,8%	4 4,8%	6 5,9%	12 3,2%
	Ho bisogno di informazioni	0 0,0%	1 0,8%	1 1,2%	2 2,0%	4 1,1%
	Totale	62 100,0%	125 100,0%	84 100,0%	102 100,0%	373 100,0%

Significatività Chi-quadrato = 32,058 p< 0,001

Per l'indicatore "Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare" (Tabella 30), si riscontra un'opinione positiva generale. Le percentuali più alte, considerando le somme delle risposte "moltissimo" e "abbastanza", si riscontrano nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria che hanno percentuali rispettivamente pari al 93,5% (38,7 + 54,8) e al 92,8% (40,0 + 52,8) mostrando maggiore propensione nel coordinare l'apprendimento.

Tabella 31: Tavola di contingenza tra "Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni" e il "Grado di scuola in cui si presta servizio"

		Grado di scuola in cui si presta servizio				Totale
		Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
C2.11 Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	moltissimo	23 37,1%	48 38,4%	28 33,3%	31 30,4%	130 34,9%
	abbastanza	34 54,8%	71 56,8%	39 46,4%	31 30,4%	175 46,9%
	Poco	4 6,5%	3 2,4%	12 14,3%	24 23,5%	43 11,5%
	pochissimo	1 1,6%	2 1,6%	4 4,8%	5 4,9%	12 3,2%
	Ho bisogno di informazioni	0 0,0%	1 0,8%	1 1,2%	11 10,8%	13 3,5%
	Totale	62 100,0%	125 100,0%	84 100,0%	102 100,0%	373 100,0%

Significatività Chi-quadrato = 58,913 p< 0,001

Per l'indicatore "Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni" (Tabella 31), si riscontra un'opinione positiva generale. Confermando le tendenze dell'indicatore precedente, le scuole primarie e dell'infanzia hanno le percentuali più alte di risposte "moltissimo" e "abbastanza". Si riscontra, inoltre, che il 28,4 % (23,5 + 4,9) dei docenti della scuola secondaria di II

grado ritiene, invece, che il personale di sostegno favorisca poco o pochissimo l'apprendimento e la partecipazione di tutti. Di contro, solo il 4 % (2,4 + 1,6) dei docenti della scuola primaria ha risposto “poco” o “pochissimo” a questo indicatore.

Tabella 32: Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “Proprio ruolo”, per la Dimensione C

	Proprio ruolo
C1.13 Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.	$\chi^2 = 15,563; p = 0,004$
C2.14 Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate.	$\chi^2 = 10,143; p = 0,038$

Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori della Dimensione C “Sviluppare Pratiche Inclusive” con la variabile “Proprio ruolo”, abbiamo riportato in Tabella 32 solo quelle risultate significative.

L'indicatore “Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia” risulta essere quello maggiormente significativo con χ^2 pari a 15,563 e p valore pari a 0,004.

Si è scelto di riportare la tavola di contingenza del solo indicatore C2.14 che, a nostro parere, è più interessante.

Tabella 33: Tavola di contingenza tra “Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute ed utilizzate” e il “Proprio Ruolo”

		Proprio Ruolo		Totale
		Docente curriculare	Docente di sostegno	
C2.14 Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	moltissimo	48 16,8%	13 14,8%	61 16,4%
	abbastanza	152 53,3%	54 61,4%	206 55,2%
	Poco	60 21,1%	12 13,6%	72 19,3%
	pochissimo	20 7,0%	3 3,4%	23 6,2%
	Ho bisogno di informazioni	5 1,8%	6 6,8%	11 2,9%
	Totale	285 100,0%	88 100,0%	373 100,0%

Significatività Chi-quadrato = 10,143 p= 0,038

Per l'indicatore “Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate” (Tabella 33) si nota che, considerando le somme delle risposte “moltissimo” e “abbastanza”, i docenti di sostegno mostrano una percentuale del 76,2% (14,8 + 61,4) e i docenti curricolari pari al 70,1% (16,8 + 53,3) evidenziando quindi positività verso l'arricchimento della scuola relazionandosi con le risorse presenti nel contesto locale.

Guardando, invece, le risposte più negative all'indicatore, sommando le frequenze di “poco” e “pochissimo”, i docenti curricolari hanno una percentuale del 28,1% (21,1 + 7,0) mentre i docenti di sostegno del 17% (13,6 + 3,4). Ciò sta a indicare che, principalmente tra i docenti curricolare, una percentuale alta ritiene che le risorse locali siano poco conosciute e utilizzate, mostrando una comunità scolastica non ancora pienamente inclusiva.

Tabella 34: Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “Fascia di età”, per la Dimensione A

	Fascia di età
A1.1 Ciascuno è il benvenuto.	$\chi^2 = 29,941$; $p = 0,018$
A1.5 Il personale e le famiglie collaborano.	$\chi^2 = 44,831$; $p < 0,001$
A1.8 La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.	$\chi^2 = 33,756$; $p = 0,006$
A1.9 Minori ed adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere.	$\chi^2 = 49,291$; $p < 0,001$
A1.10 La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.	$\chi^2 = 27,684$; $p = 0,034$
A2.1 La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	$\chi^2 = 34,831$; $p = 0,004$
A2.2 La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	$\chi^2 = 28,133$; $p = 0,030$
A2.3 La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	$\chi^2 = 27,072$; $p = 0,041$
A2.4 L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti.	$\chi^2 = 27,216$; $p = 0,039$
A2.5 Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.	$\chi^2 = 32,761$; $p = 0,008$
A2.6 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.	$\chi^2 = 28,996$; $p = 0,024$

Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori della Dimensione A “Creare culture inclusive” con la variabile “Fascia di età”, abbiamo riportato in Tabella 34 solo quelle risultate significative.

L'indicatore “Minori ed adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere” risulta essere quello maggiormente significativo con χ^2 pari a 49,291 e p valore inferiore a 0,001. Si è scelto di considerare la tavola di contingenza dell'indicatore A2.6.

Tabella 35: Tavola di contingenza tra “Gli alunni sono valorizzati in modo uguale” e “Fascia di età”

		Fascia di età					Totale
		20...29	30...39	40...49	50...59	60...	
A2.6 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	moltissimo	1 50,0%	15 40,5%	35 31,5%	60 36,1%	15 26,3%	126 33,8%
	abbastanza	0 0,0%	18 48,6%	60 54,1%	75 45,2%	31 54,4%	184 49,3%
	Poco	0 0,0%	2 5,4%	14 12,6%	21 12,7%	8 14,0%	45 12,1%
	pochissimo	1 50,0%	0 0,0%	1 0,9%	8 4,8%	3 5,3%	13 3,5%
	Ho bisogno di informazioni	0 0,0%	2 5,4%	1 0,9%	2 1,2%	0 0,0%	5 1,3%
	Totale	2 100,0%	37 100,0%	111 100,0%	166 100,0%	57 100,0%	373 100,0%

Significatività Chi-quadrato = 28,996 p= 0,024

Per l'indicatore “Gli alunni sono valorizzati in modo uguale” (Tabella 35), si mostra un interesse verso l'uguaglianza percepito in modo positivo, in tutte le fasce di età.

La fascia di età dai 30 ai 39 anni con una percentuale totale del 89,1% (40,5+48,6), considerando la somma delle risposte moltissimo ed abbastanza esprime la maggiore positività. Di contro, nelle fasce di età “50-59” e “oltre 60”, nonostante una percentuale alta di docenti ha espresso positività, si riscontra, però, la maggiore percezione negativa, con percentuali, rispettivamente, pari a 17,5% (12,7 + 4,8) e 19,3% (14,0 + 5,3).

In generale, possiamo affermare che vi è un'alta percezione dell'uguaglianza delle persone in quanto detentrici di uguali diritti.

Tabella 36: Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “Fascia di età”, per la Dimensione B

	Fascia di età
B2.1 Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola.	$\chi^2 = 37,777$; $p = 0,002$
B2.2 Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.	$\chi^2 = 28,713$; $p = 0,026$
B2.5 La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive.	$\chi^2 = 30,169$; $p = 0,017$
B2.9 Il bullismo viene contrastato.	$\chi^2 = 33,500$; $p = 0,006$

Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori della Dimensione B “Creare politiche inclusive” con la variabile “Fascia di età”, abbiamo riportato in Tabella 36 solo quelle risultate significative.

L’indicatore “Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola” risulta essere quello maggiormente significativo con χ^2 pari a 37,777 e p valore uguale a 0,002. Si è scelto di considerare la tavola di contingenza dell’indicatore B2.9.

Tabella 37: Tavola di contingenza tra “Il bullismo viene contrastato” e la “Fascia di età”

		Fascia di età					Totale
		20...29	30...39	40...49	50...59	60...	
B2.9 Il bullismo viene contrastato	moltissimo	0	17	49	63	29	158
		0,0%	45,9%	44,1%	38,0%	50,9%	42,4%
	abbastanza	0	15	51	72	18	156
		0,0%	40,5%	45,9%	43,4%	31,6%	41,8%
	Poco	1	3	8	20	4	36
		50,0%	8,1%	7,2%	12,0%	7,0%	9,7%
	pochissimo	1	1	0	7	2	11
	50,0%	2,7%	0,0%	4,2%	3,5%	2,9%	
Ho bisogno di informazioni	0	1	3	4	4	12	
	0,0%	2,7%	2,7%	2,4%	7,0%	3,2%	
Totale	2	37	111	166	57	373	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Significatività Chi-quadrato = 33,500 p= 0,006

Dall’analisi dell’indicatore “Il bullismo viene contrastato” (Tabella 37) emerge una opinione pressoché omogenea e positiva, in tutte le fasce di età, nel contrastare il bullismo.

Richiama all’attenzione la fascia di età 50-59 che ha espresso la maggiore negatività, rispetto alle altre fasce di età, con una percentuale totale del 16,2% (12,0 + 4,2), sommando le frequenze delle risposte “poco” e ”pochissimo”.

Tabella 38: Tabella riassuntiva della significatività delle relazioni tra indicatori e “Fascia di età”, per la Dimensione C

	Fascia di età
C1.1 Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo.	$\chi^2 = 27,362$; $p = 0,038$
C1.4 Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale.	$\chi^2 = 31,981$; $p = 0,010$
C1.5 Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale.	$\chi^2 = 31,527$; $p = 0,012$
C1.6 Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni.	$\chi^2 = 30,090$; $p = 0,018$
C1.8 Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre.	$\chi^2 = 32,209$; $p = 0,009$
C1.9 Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche.	$\chi^2 = 33,581$; $p = 0,006$
C1.10 Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.	$\chi^2 = 26,913$; $p = 0,042$
C1.11 Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.	$\chi^2 = 28,759$; $p = 0,026$
C1.12 Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.	$\chi^2 = 26,770$; $p = 0,044$
C2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.	$\chi^2 = 35,454$; $p = 0,003$
C2.11 Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.	$\chi^2 = 26,288$; $p = 0,050$

Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori della Dimensione C “Sviluppare pratiche inclusive” con la variabile “Fascia di età”, abbiamo riportato in Tabella 37 solo quelle risultate significative.

L'indicatore “Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare” risulta essere quello maggiormente significativo con χ^2 pari a 35,454 e p valore uguale a 0,003. Si è scelto di considerare la tavola di contingenza dell'indicatore C2.11.

Tabella 39: Tavola di contingenza tra “Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni” e “Fascia di età”

		Fascia di età					Totale
		20...29	30...39	40...49	50...59	60...	
C2.11 Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	moltissimo	1 50,0%	19 51,4%	40 36,0%	50 30,1%	20 35,1%	130 34,9%
	abbastanza	1 50,0%	15 40,5%	61 55,0%	77 46,4%	21 36,8%	175 46,9%
	Poco	0 0,0%	2 5,4%	7 6,3%	27 16,3%	7 12,3%	43 11,5%
	pochissimo	0 0,0%	0 0,0%	1 0,9%	6 3,6%	5 8,8%	12 3,2%
	Ho bisogno di informazioni	0 0,0%	1 2,7%	2 1,8%	6 3,6%	4 7,0%	13 3,5%
	Totale	2 100,0%	37 100,0%	111 100,0%	166 100,0%	57 100,0%	373 100,0%

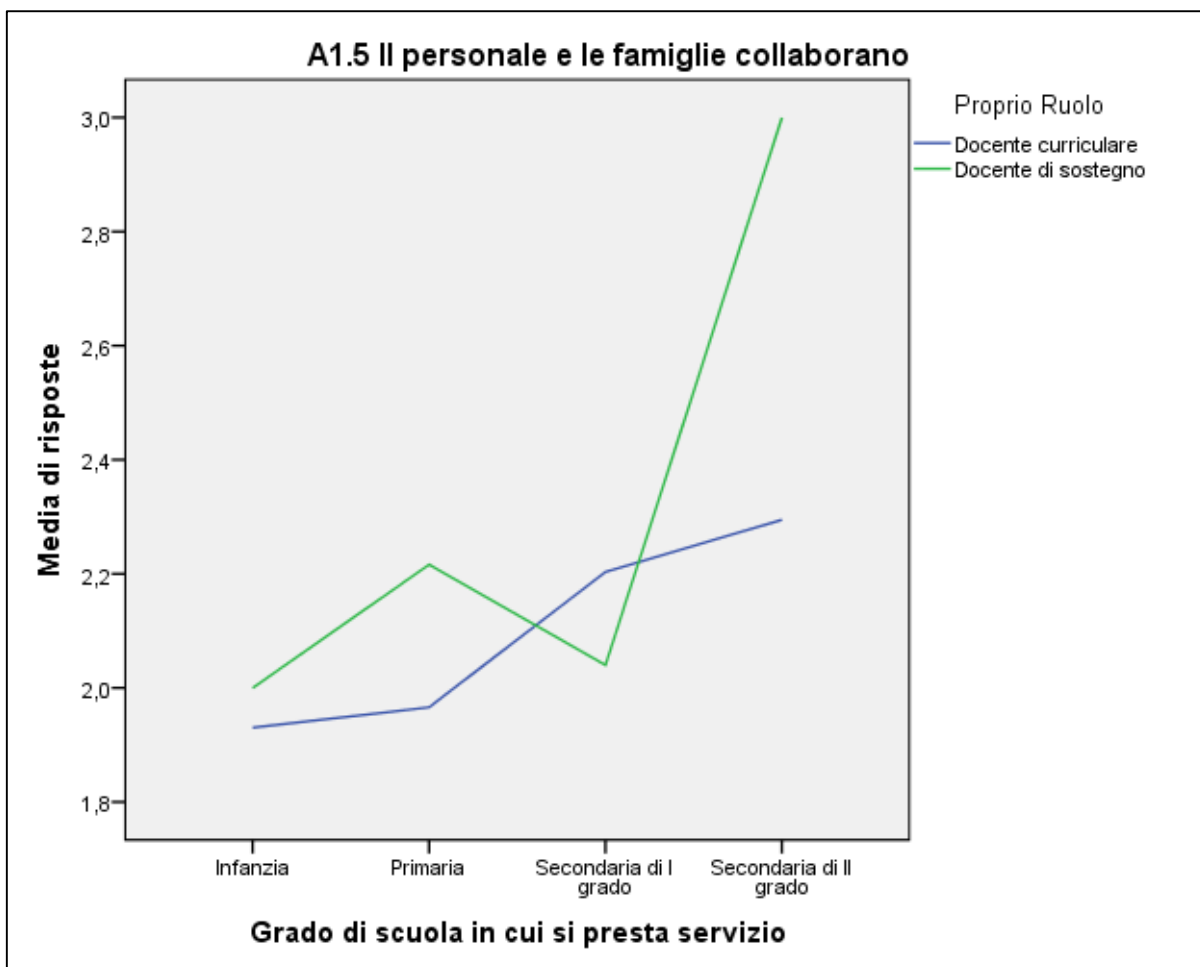
Significatività Chi-quadrato = 26,288 p= 0,050

Dall’analisi dell’indicatore “Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni” emerge che la maggiore positività, considerando la somma delle risposte “moltissimo” e “abbastanza”, è espressa dalle fasce di età “30-39” (91,4 % = 51,4 + 40,5) e “40-49” (91 % = 36 + 55).

Di contro, le fasce di età “50-59” e “oltre 60” hanno opinioni peggiori sul coordinamento didattico verso tutti gli alunni da parte del personale di sostegno, con percentuali rispettivamente pari a 19,9 % (16,3 + 3,6) e 21,1 % (12,3 + 8,8).

Infine, si è pensato di analizzare l’andamento delle medie di risposta, per alcuni indicatori, nei quattro gradi scolastici differenziando questo andamento tra docenti curricolari e di sostegno.

Grafico 42: Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore "Il personale e le famiglie collaborano"



Il Grafico 42 confronta le medie di risposta tra i docenti curricolari e quelli di sostegno nei quattro gradi di scuola per l'indicatore "Il personale e le famiglie collaborano".

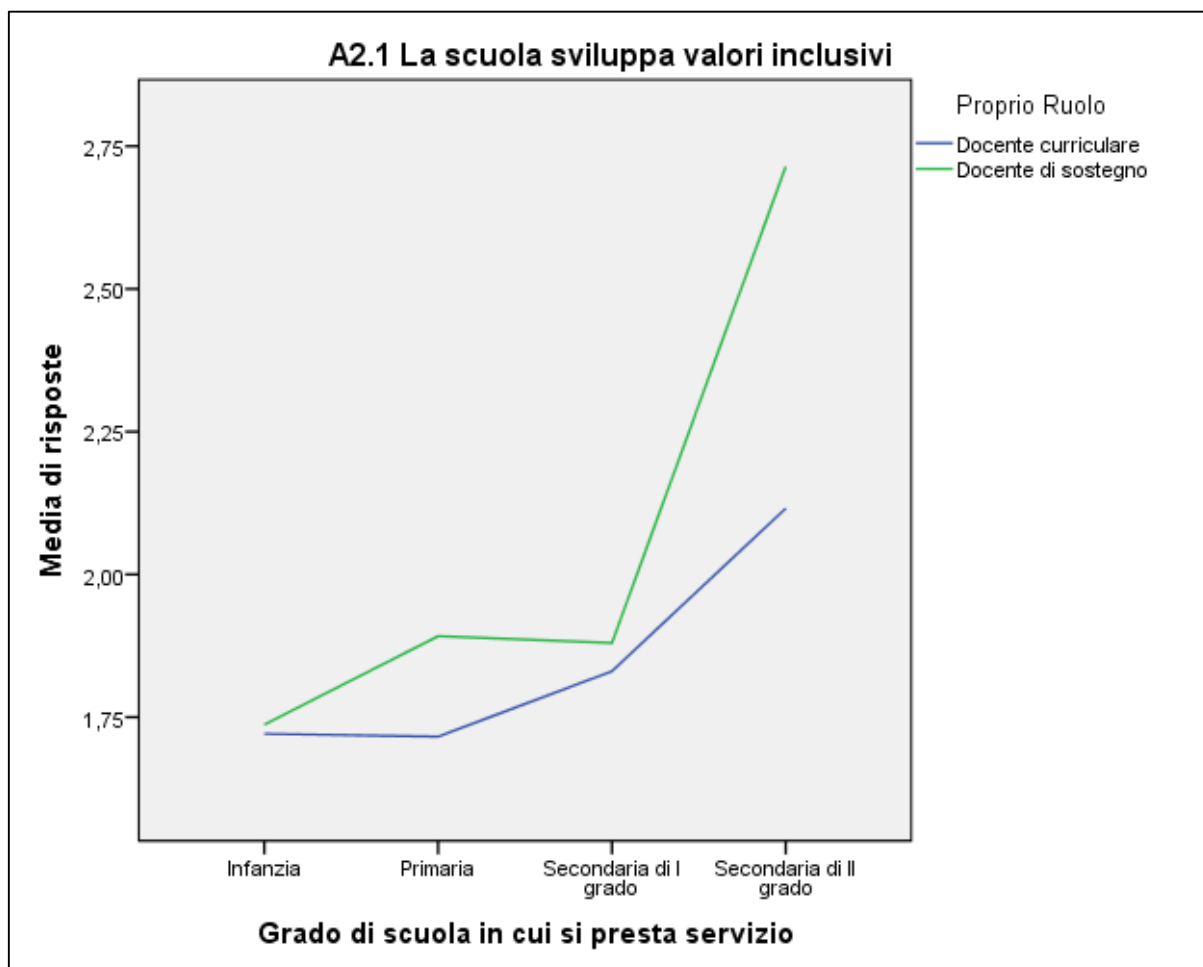
Innanzitutto, la scuola dell'infanzia è quella che mostra una maggiore propensione alla collaborazione, sia per i docenti curricolari che per i docenti di sostegno che si trovano in accordo.

La scuola secondaria di II grado mostra, invece, una minore positività verso la collaborazione tra personale e famiglie e un disaccordo tra i docenti curricolari (media di risposta più bassa) e i docenti di sostegno, i quali hanno una percezione peggiore della collaborazione tra personale e famiglie.

Le tendenze, quindi, delle medie di risposta per i docenti curricolari e di sostegno sono diverse. Infatti, i docenti curricolari sembrano essere completamente in

accordo in tutte e quattro i gradi di scuola mentre la tendenza, per i docenti di sostegno, mostra un accordo nei primi tre gradi di scuola ed evidenzia una percezione peggiore nella suddetta collaborazione per la scuola secondaria di II grado.

Grafico43: Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore“La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi ”

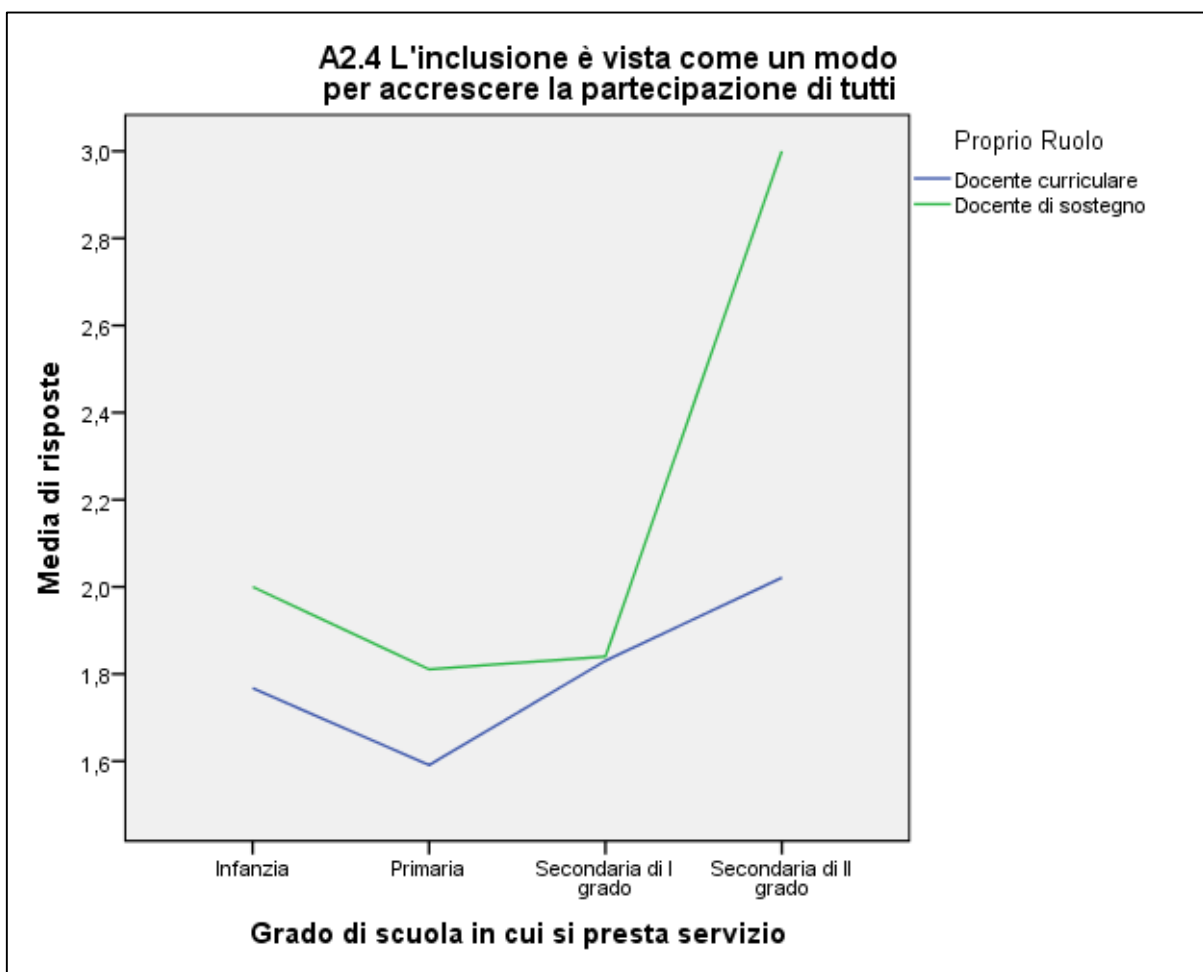


Il Grafico 43 mostra che le tendenze delle medie di risposta dei docenti curricolari e di sostegno, nei quattro gradi di scuola per l'indicatore “La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi” confermano quelle viste precedentemente.

Infatti, nei primi tre gradi di scuola, sembra esserci un accordo tra i docenti curricolari e di sostegno nella maggiore propensione a sviluppare valori inclusivi condivisi (medie più basse).

Nella scuola secondaria di II grado, invece, c'è una minore positività verso lo sviluppo di questi valori con un disaccordo tra i docenti curricolari (media di risposta più bassa) e i docenti di sostegno che evidenziano percezione peggiore nello sviluppo dei valori inclusivi in modo condiviso (media di risposta più alta).

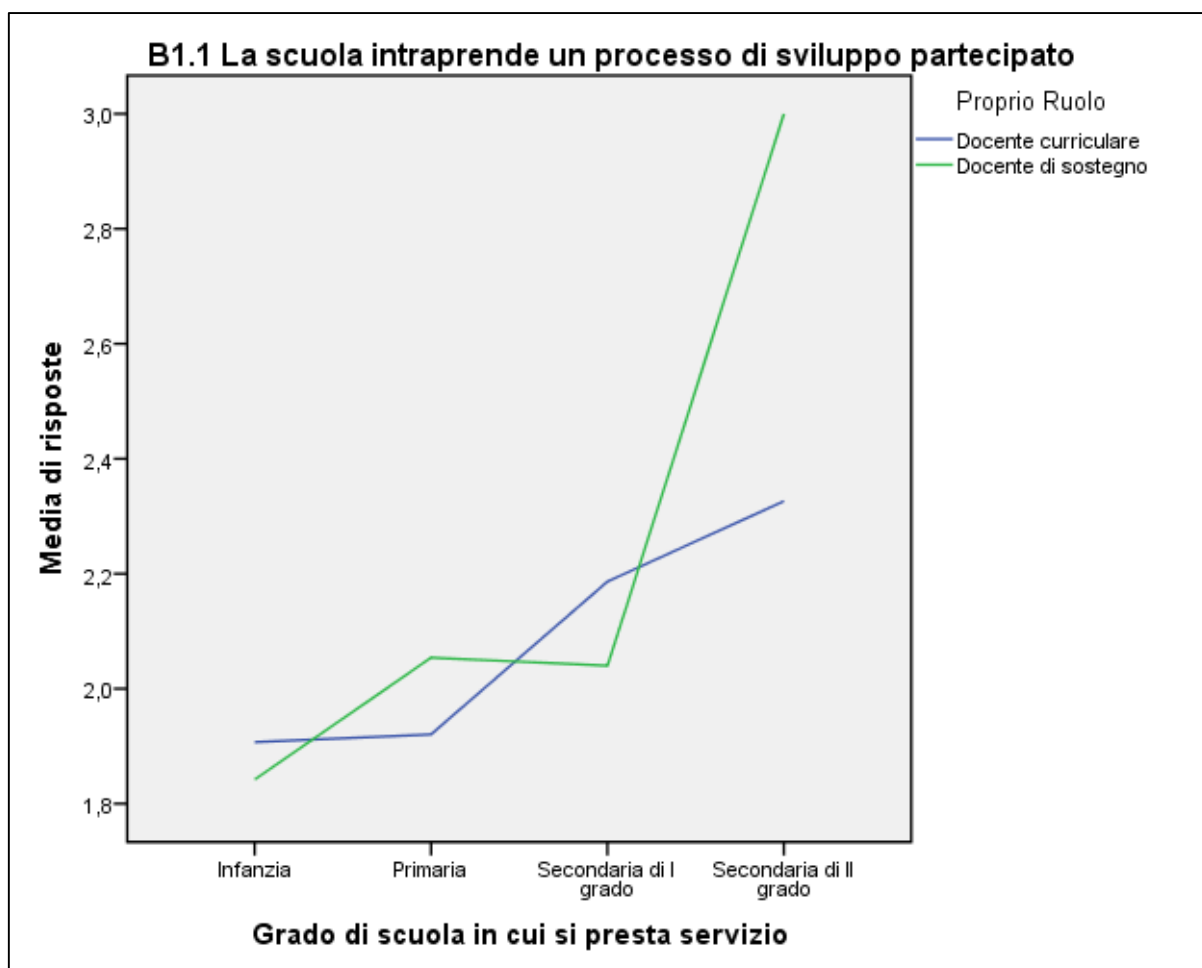
Grafico44: Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore "L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti"



Il Grafico 44 mostra, nei primi tre gradi di scuola, un accordo tra i docenti curricolari e di sostegno nella maggiore propensione a favorire l'inclusione per accrescere la partecipazione di tutti, confermando le tendenze delle medie di risposta dei docenti curricolari e di sostegno viste precedentemente. Infatti anche per questo indicatore, nella scuola secondaria di II grado, c'è una minore positività verso lo sviluppo di questi valori con un disaccordo tra i docenti curricolari (media di risposta

più bassa) e i docenti di sostegno che evidenziano ancora una percezione peggiore nella condivisione dei valori inclusivi.

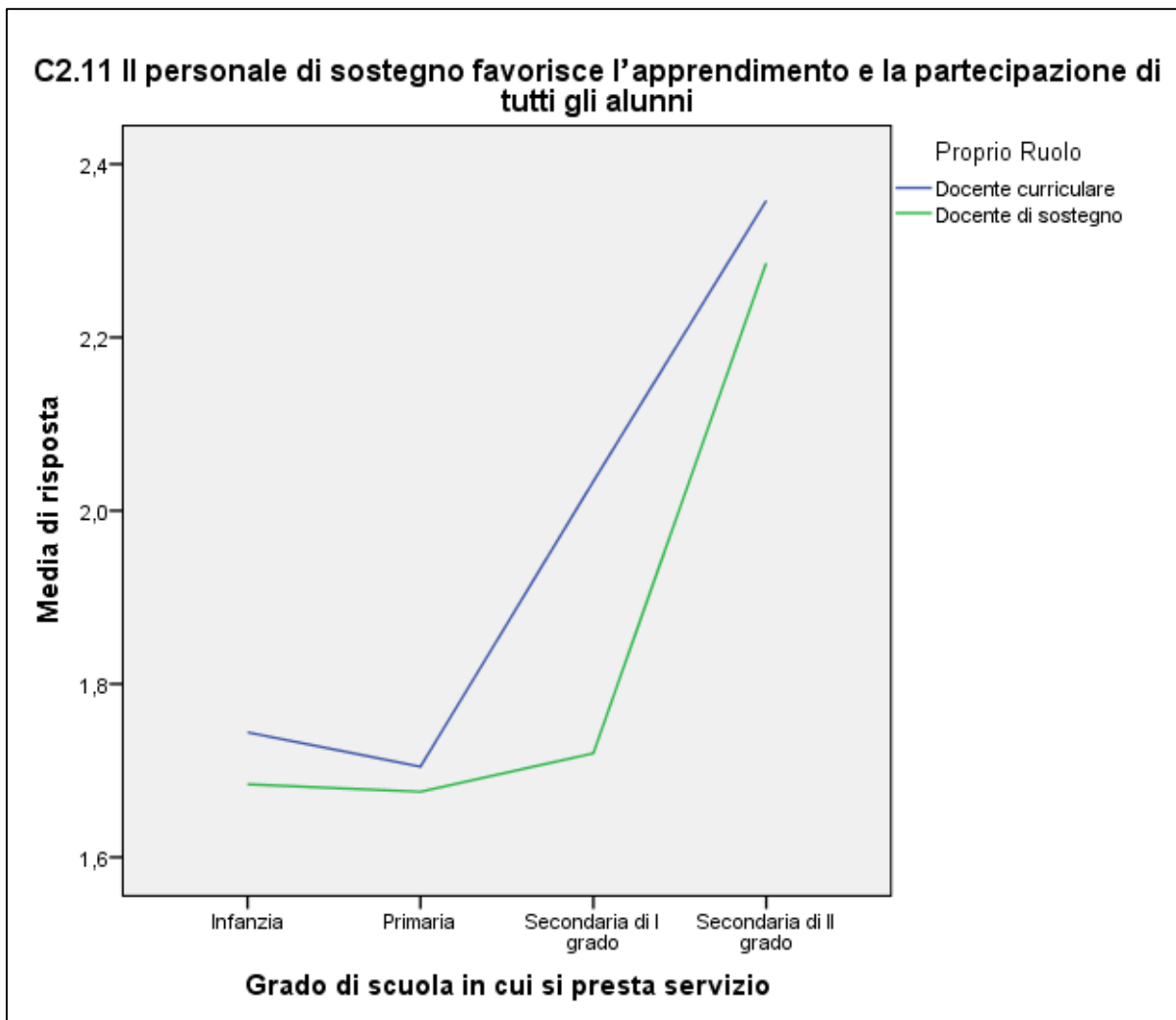
Grafico45: Confronto medie di risposta tra docenti curricolari e di sostegno, nei vari gradi di scuola per l'indicatore“La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato”



Il Grafico 45 mostra un accordo, con medie di risposta in generale basse, tra i docenti curricolari e i docenti di sostegno in ognuno dei primi tre gradi di scuola.

Le medie di risposta più alte si riscontrano, invece, nella scuola secondaria di II grado anche se c'è un disaccordo tra docenti curricolari e di sostegno che evidenziano una ulteriore percezione peggiore nella condivisione dei valori inclusivi.

Grafico46: Confronto medie di risposta per l'indicatore "Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni" con il "Grado di scuola in cui si presta servizio" e "Proprio Ruolo"



Nel Grafico 46 si nota una tendenza simile nell'andamento delle medie dei docenti curricolari e di sostegno.

Le medie di risposta dei docenti curricolari sono sempre più alte rispetto ai docenti di sostegno.

Si evidenzia, nelle scuole dell'infanzia e primaria un accordo tra docenti curricolari e di sostegno, che hanno medie di risposta basse.

Per la scuola secondaria di I grado, si evince un disaccordo di opinioni tra i docenti, nel favorire la pratica didattica verso tutti gli alunni da parte del personale di

sostegno, in quanto i docenti di sostegno (con media bassa) concordano con i primi due gradi scolastici mentre i

docenti curricolari hanno una media più alta, quindi, una peggiore opinione verso l'indicatore.

Stranamente, si riscontra un accordo tra i docenti della scuola secondaria di II grado nel percepire in maniera minore

CAPITOLO VI: CONCLUSIONI

6.1 Discussione dei risultati

La totalità del campione è costituito da 373 docenti di cui 323 femmine (86,6%) e 50 maschi (13,4%) in linea con le tendenze nazionali. La fascia di età prevalente è quella dai 50 ai 59 anni con una percentuale del 44,50% seguita dalla fascia 40-49 (29,76%) e oltre i 60 anni (15,28%). Prevale la figura del docente curricolare con una percentuale del 76,41% mentre i docenti di sostegno rappresentano il 23,59%. La frequenza maggiore si ha nella scuola primaria con 125 docenti (33,51%), a seguire la scuola secondaria di II grado con 102 docenti (27,35%), la scuola secondaria di I grado con 84 (22,52%) ed infine la scuola dell'infanzia con 62 (16,62%).

I docenti con contratti a tempo indeterminato hanno una frequenza di 333 pari a una percentuale dell'89,28% mentre quelli con contratti a tempo determinato hanno una frequenza di 40 (10,72%). Riguardo alla frequenza a master o corsi di perfezionamento negli ultimi tre anni, 230 docenti pari al 61,66% hanno risposto di non averne frequentati rispetto al 38,34% dei docenti (143) che invece li hanno frequentati. Infine, la frequenza dei docenti che lavorano nella stessa città in cui vive è di 302 pari all'80,97% mentre la percentuale di chi non lavorano nella stessa città in cui vive è pari al 19,03%.

Ripercorrendo le tappe dell'indagine, in prima analisi si sono sommate tutte le risposte dei docenti relative agli indicatori della Dimensione A “*Creare Culture Inclusive*” e delle sue Sezioni riscontrando così una differenza di media delle risposte tra le due sezioni, notando che nelle relazioni all'interno delle scuole si mostra maggiore positività nell'”*Affermare valori inclusivi*” (con media più bassa) che nel “*Costruire comunità*”.

Sommando tutte le risposte degli indicatori della Dimensione B “*Sviluppare la scuola per tutti*” e delle sue Sezioni si nota che, nelle pratiche organizzative c'è maggiore positività nell'organizzare il sostegno alla diversità piuttosto che nello sviluppare la scuola per tutti.

Dalla somma delle risposte degli indicatori della Dimensione C” *Sviluppare Pratiche Inclusive*”, e delle due Sezioni si nota anche in questa dimensione differenza tra le medie di risposte delle sue Sezioni evidenziando che nello sviluppare pratiche inclusive, nel processo di apprendimento-insegnamento che i docenti mettono in atto per

rendere il contesto più inclusivo, è stata espressa maggiore positività, con una media più bassa, nel coordinare l'apprendimento piuttosto che nel costruire curricoli per tutti.

Effettuando così il confronto delle tre Dimensioni la media di risposta più bassa fra le tre (40,96) è quella della Dimensione A “Creare Culture Inclusive”, media che aumenta nella Dimensione B “*Creare Politiche Inclusive*” con (47,40) ed è ancora più alta nella Dimensione C “*Sviluppare Pratiche Inclusive*” (57,77).

Questo risultato ha mostrato che c'è maggiore positività nello stare insieme come comunità, rispetto alle altre due Dimensioni in cui progettazione organizzative e pratiche organizzative mostrano che vi è distanza tra affermazioni e realizzazioni concrete dei valori inclusivi, dove i valori stessi dovrebbero promuovere l'azione evidenziando così differenza tra percezione e consapevolezza nell'inclusione scolastica da parte dei docenti.

Questo andamento crescente di medie si evince anche confrontando tra loro le prime Sezioni di ogni Dimensione, mostrando una maggiore differenza tra le medie delle Sezioni della Dimensione B.

Dall'analisi delle medie degli indicatori per ogni Sezione, emergono delle differenze che ci hanno portato ad esplorare quali indicatori sono più rappresentativi, in termini di maggiore o minore positività espressa. Individuati quelli più rappresentativi in termini di maggiore positività espressa, li abbiamo confrontati nei quattro gradi di scuola.

Nella Dimensione A sono emersi l'indicatore “Ciascuno è il benvenuto” e “La scuola promuove il rispetto dei diritti umani” in cui la scuola dell'infanzia e la scuola primaria hanno mostrato maggiore positività con medie di risposta più bassa, rispetto alle scuole secondarie in cui vi è una positività più contenuta con medie di poco più alte.

Nella Dimensione B, si evidenzia l'indicatore “Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio” in cui emerge la scuola primaria ha una maggiore positività verso tale affermazione, inoltre, “Il bullismo viene contrastato” mostra una positività più contenuta man mano che aumenta il grado di scuola e quindi la fascia di età degli studenti.

Nella Dimensione C, sono emersi gli indicatori “Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre” e “La disciplina è basata sul rispetto reciproco” che mostrano la

tendenza dei precedenti evidenziando medie di risposta più basse nella scuola primaria e medie di risposta più alte nella scuola secondaria di II grado.

Approfondendo l'analisi si è proceduto a verificare quanto e quali variabili socio-anagrafiche hanno influenzato le medie di risposta delle Dimensioni, attraverso un esame dettagliato della statistica t, nella *Tabella Test T* per campioni indipendenti e della statistica F dell' *Anova Univariata*.

Dall'analisi della tabella Test-T per campioni indipendenti si è riscontrata una significativa differenza delle medie di risposta tra i due gruppi della variabile "genere" (maschi e femmine) in tutte e tre le Dimensioni rilevando che le femmine nelle culture inclusive, nella progettazione organizzativa e nelle pratiche operative, mostrano meno distanza tra affermazione e azione dei valori inclusivi rispetto agli uomini. Le altre tabelle Test T non hanno mostrato significatività nelle differenze di medie per le variabili "*Proprio ruolo*", "*Contratto di lavoro*"; "*Master o corsi di perfezionamento frequentati negli ultimi tre anni*" e "*Lavora nella stessa città in cui vive*".

Analizzando la varianza della *Tabella Anova Univariata*, sono state individuate delle differenze significative tra i quattro gruppi della variabile "*Grado di scuola in cui si presta servizio*" mettendo così in risalto che i docenti che prestano servizio nella scuola secondaria di II grado, (con media di risposta più alta) mostrano una ridotta propensione positiva verso le affermazioni del quadro dei valori inclusivi, rispetto a quelli della scuola primaria. Infatti, questi ultimi, in tutte e tre le Dimensioni, hanno punteggi di medie significativamente più bassi e quindi maggiore positività verso l'inclusività.

Analizzando la varianza *Tabella Anova univariata* tra le fasce di età non ci sono differenze significative.

Dai risultati dell'analisi della varianza e del Test T sono risultate statisticamente significative, per lo studio dell'inclusività scolastica, le variabili "*Genere*" e "*Grado di scuola*". Si è quindi proceduto ad approfondire, con la tavola di contingenza, la frequenza di docenti maschi e femmine nei quattro gradi di scuola. La scuola con una maggiore frequenza maschile è la secondaria di II grado (33) mentre la primaria risulta avere la frequenza femminile maggiore (123). I valori delle statistiche Chi-Quadrato di Pearson e V di Cramer, con i relativi p valori, usati per misurare la relazione tra la variabile "Genere" e la variabile "Grado di scuola" sono significativi evidenziando una

relazione fra le due variabili. Dall'analisi delle medie di risposta, considerando la variabile "Genere", si è riscontrato che i maschi hanno medie di risposta più alte in ciascuna delle tre Dimensioni. Pertanto, il sesso maschile ha espresso una minore positività rispetto alle femmine, verso le affermazioni inclusive, con medie di risposta più alte, in tutte e tre le Dimensioni. Inoltre, confrontando le medie di risposta nei vari gradi scolastici si è evidenziata una media più alta, nella scuola secondaria di II grado; questo risultato sembra essere influenzato dal fatto che proprio nella scuola secondaria di secondo grado, è stata riscontrata una frequenza maggiore di docenti maschi.

Tra gli indicatori in cui è espressa minore positività, ne abbiamo individuati alcuni e li abbiamo confrontati nei quattro gradi di scuola venendo a riscontrare che mostrano delle tendenze differenti nei vari gradi di scuola. Per l'indicatore "Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente", vi è una tendenza lineare e crescente a partire dalla scuola dell'infanzia, con media di risposta più bassa, fino alla scuola secondaria di II grado, con media di risposta più alta evidenziando che la partecipazione e la collaborazione risente di questa percezione meno positiva come valore inclusivo.

Per l'indicatore "Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno", si evidenzia un approccio discordante tra i vari gradi di scuola. La scuola primaria con media di risposta più bassa esprime una maggiore positività verso una prospettiva inclusiva di uguaglianza che si riduce seppur di poco nella scuola dell'infanzia e ancor meno nelle scuole secondarie che concordano nell'esprimere le loro opinioni con medie di risposta uguali.

Per l'indicatore "Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate", il grado di scuola che vede maggiormente nelle risorse presenti nel contesto locale un arricchimento per l'intera comunità scolastica è la scuola primaria che ha la media di risposta più bassa. Le scuole dell'infanzia e secondaria di II grado mostrano, invece, un accordo nella minore positività espressa da medie più alte. La scuola secondaria di I grado ha espresso una opinione intermedia tra questi due casi.

In seguito abbiamo trovato interessante valutare le relazioni fra gli indicatori di ogni Dimensione e le variabili più di interesse per l'analisi utilizzando il test del Chi - Quadrato di Pearson. Analizzando le relazioni tra tutti gli indicatori delle Dimensioni con il "Grado di scuola in cui si presta servizio", è emerso tra gli indicatori espressivi

della Dimensione A “Creare Culture Inclusive”, l’indicatore “Il personale e le famiglie collaborano” in cui questa collaborazione è percepita in maniera positiva, pur mostrando differenze percentuali in cui è la scuola dell’infanzia a mostrare maggiore positività.

Riguardo a “L’inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti” è interessante notare come l’opinione maggiormente positiva verso l’inclusività, considerando le somme delle risposte moltissimo ed abbastanza, è stata data dalla scuola primaria, seguita dalla scuola secondaria di I grado, dalla scuola dell’infanzia ed infine dalla secondaria di II grado. Inoltre, la scuola secondaria di II grado è risultata essere quella con una percezione peggiore, sommando le risposte “poco” e “pochissimo”.

Per la Dimensione B “Creare Politiche Inclusive” si è riscontrata maggiore positività nella scuola primaria verso l’approfondire le competenze tra il personale, mentre la percezione peggiore si è avuta nella scuola secondaria di II grado. Anche riguardo alle forme di sostegno nel contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola, molto indicativo è il 37,3% dei docenti della scuola secondaria di II grado che hanno ritenuto che esse siano poco o pochissimo coordinate verso uno sviluppo inclusivo. Anche in questo caso, in tendenza col precedente indicatore, la maggiore positività è stata espressa dalla scuola primaria.

Riguardo la Dimensione C “Sviluppare Pratiche Inclusive”, è emerso che tutte le scuole sostengono, con un’opinione positiva generale, la collaborazione attiva nel progettare, insegnare e valutare. Mentre riguardo il favorire l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni da parte del personale di sostegno, si riscontra che il 28,4 % dei docenti della scuola secondaria di II grado ritiene che il personale di sostegno favorisca poco o pochissimo l’apprendimento e la partecipazione di tutti.

Analizzando, poi, le relazioni con la variabile “Proprio ruolo” e l’indicatore “Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate” si nota che c’è positività verso l’arricchimento della scuola con le risorse presenti nel contesto locale, pur notando però che i docenti curricolari rispetto ai docenti di sostegno, con una percentuale del 28,1% ritengono che le risorse locali siano poco conosciute e utilizzate, restituendo un’immagine meno attenta verso tale risorsa.

Per quanto riguarda le relazioni tra la variabile “Fascia di età” e gli indicatori delle tre Dimensioni, emerge che, per l’indicatore “Gli alunni sono valorizzati in modo

uguale” e “Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni” la maggiore positività espressa è stata data dalle fasce di età “30-39” mentre le fasce di età “50-59” e “oltre 60” hanno opinioni meno positive. Per l’indicatore “Il bullismo viene contrastato” si evidenzia invece una opinione pressoché omogenea e positiva in tutte le fasce di età.

Si è pensato, infine, di analizzare con i grafici lineari l’andamento delle medie di risposta per alcuni indicatori, nei quattro gradi di scuola, differenziando questo andamento tra docenti curricolari e di sostegno. È risultato interessante l’indicatore “Il personale e le famiglie collaborano” in cui la scuola dell’infanzia è quella che mostra una maggiore propensione alla collaborazione, sia per i docenti curricolari che per i docenti di sostegno che si trovano in accordo. La scuola secondaria di II grado mostra, invece, una minore positività verso la collaborazione tra personale e famiglie e un disaccordo anche tra i docenti curricolari (media di risposta più bassa) e i docenti di sostegno, i quali hanno una percezione peggiore della collaborazione tra personale e famiglie. Le tendenze, quindi, delle medie di risposta per i docenti curricolari e di sostegno sono diverse, infatti, i docenti curricolari sembrano essere completamente in accordo in tutte e quattro i gradi di scuola mentre per i docenti di sostegno vi è un accordo nei primi tre gradi di scuola ed una percezione peggiore nella suddetta collaborazione per la scuola secondaria di II grado. Stesso andamento si è mostrato per l’indicatore “La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi” confermando le tendenze viste precedentemente.

Riguardo all’intraprendere un processo di sviluppo partecipato nella scuola, è molto interessante osservare che vi è un accordo, con medie di risposta in generale basse, tra i docenti curricolari e i docenti di sostegno in ognuno dei primi tre gradi di scuola, mentre le medie di risposta più alte si riscontrano nella scuola secondaria di II grado mostrando inoltre disaccordo tra docenti curricolari e di sostegno che evidenziano una ulteriore percezione peggiore nella condivisione nelle pratiche organizzative che quindi fanno pensare più ad azioni integrative che inclusive.

Infine, l’analisi dell’indicatore “Il personale di sostegno favorisce l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni” ci restituisce un’immagine in cui le medie di risposta dei docenti curricolari sono sempre più alte mostrando quindi una minore positività sull’operatività inclusiva verso tutti da parte del personale di sostegno.

Inoltre mostra un dato molto interessante quale l'accordo tra i docenti curricolari e di sostegno della scuola secondaria di II grado nell'affermare minore positività sul coinvolgimento del personale di sostegno nell'aumentare la partecipazione di tutti gli alunni.

6.2 Limiti della ricerca e prospettive di lavoro futuro

I limiti del presente lavoro hanno riguardato il ridotto numero del campione disponibile e la scelta per la ricerca del solo comune di Trapani che così ha limitato le possibilità di un campione sufficientemente rappresentativo delle dinamiche inclusive dei docenti.

L'inclusione scolastica, come afferma l'autore Dovigo, è un processo in continua evoluzione; è un progetto in itinere che attraverso un coinvolgimento di tutti, dagli insegnanti agli alunni, trasforma le pratiche educative in una scuola inclusiva (Dovigo, 2016).

Alla luce di tutto ciò, come proposta derivante dalla presente ricerca, si evidenzia l'importanza di prendere in considerazione altri contesti territoriali ed estendere l'indagine agli studenti delle scuole secondarie capaci di esprimere al meglio le loro percezioni sulla scuola inclusiva.

Sarebbe interessante inoltre verificare le eventuali variazioni delle dimensioni indagate, in seguito a percorsi inclusivi effettuati nelle scuole, al fine di capire se sono maturate pratiche educative più inclusive.

6.3 Conclusioni

Complessivamente, dall'analisi degli indicatori, emerge un'immagine di docenti che hanno una buona percezione nel creare comunità inclusive che però, nelle pratiche organizzative e didattiche, risentono della distanza tra affermazioni e realizzazioni inclusive mostrando un processo inclusivo più maturo nei valori, che però sembra essere ancora radicato ad una chiave di lettura più integrativa che alle realizzazioni di dinamiche operative vere e proprie verso l'inclusione.

Possiamo affermare che acquisire consapevolezza dei valori inclusivi porta inevitabilmente a scandire azioni inclusive che, se non sincrone e condivise all'interno del corpo docenti, non portano ad una evoluzione armonica ed integrata verso l'altro.

Infatti, tra gli indicatori delle Dimensioni, quelli verso cui si è espressa minore positività nel costruire comunità sono proprio la partecipazione e collaborazione tra la scuola e le comunità locali e tra il personale e i membri del consiglio d'istituto.

Anche nell'affermazioni dei valori inclusivi si mostra minore propensione verso l'aver alte aspettative nei confronti di ogni alunno così come nel coordinare l'apprendimento per favorire lo sviluppo inclusivo, i docenti sono meno positivi verso la conoscenza e l'uso delle risorse presenti nel contesto locale della scuola.

Riguardo alle fasce di età quella che ha una maggiore percezione dei valori e consapevolezza nelle azioni è la fascia di età dai 30 ai 39 anni, mentre quella che va dai 50 ai 59 anni e oltre i 60 mostra di essere meno positiva verso le affermazioni inclusive poiché, probabilmente, ha vecchie modalità lavorative e alla poca propensione ad implementare le azioni in pratiche inclusive.

Dal confronto tra docente curricolare e di sostegno nei quattro gradi di scuola risulta che c'è maggiore accordo tra i docenti curricolari e quelli di sostegno nei primi tre gradi di scuola, dove, nella scuola secondaria di II grado, risulta esserci maggiore disaccordo, tranne che nell'affermare minore positività sul coinvolgimento del personale di sostegno e nell'aumentare la partecipazione di tutti gli alunni, aprendo un interessante spunto di riflessione.

L'era della globalizzazione ci porta a pensare che siamo tutti uguali; in realtà siamo diversi in base ai contesti storici e sociali in cui viviamo e al modo in cui interiorizziamo tali aspetti durante il nostro percorso evolutivo.

Il cambiamento verso l'educazione inclusiva, non si può attuare con soluzioni veloci o suggerimenti per l'insegnamento preconfezionati, ma necessita di tempo e di una conoscenza profonda dei contesti e delle relazioni che convivono nelle classi (D'Alessio, et al, 2015).

Le molteplici ricerche attuali, come affermato dalla European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), non vertono più su che cosa sia l'educazione inclusiva e se sia giusto attuarla, bensì su come sia possibile farlo. La varietà d'interpretazioni sull'inclusione è da rilevarsi sia sul piano culturale che storico-geografico per cui risulta essere molto variegato nelle indagini empiriche il modo d'individuare i campioni significativi e scegliere cosa misurare (D'Alessio, 2015).

BIBLIOGRAFIA GENERALE

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: ArmandoEditore.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Washington: American Psychiatric Association.

Andrich, M. S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo meta cognitivo*. Trento: Erickson.

Arcangeli, L., Bartolucci, M., Sannipoli, M. (2015). *La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. L'integrazione scolastica e sociale*, 15/2, 125-140.

Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti. trad. it. di Costamagna, D.* (a cura di), Milano: Franco Angeli.

Baldacci, M., (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.

Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Trento: Erickson

Bandura, A. (2015). Le influenze dei pari nella costruzione sociale e nella validazione dell'autoefficacia. In Ianes, D., e Canevaro, A., (a cura di), *Orizzonte inclusione* (pp. 111-116). Trento: Erickson

Bauman, Z. (2002), *Modernità liquida*. Roma: Laterza

Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano: Vita e Pensiero.

Bianchi, M. E. e Rossi, V. (a cura di) (2013), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*. Firenze: Libri Liberi.

Boella, L. (2006). *Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia*, Cortina

Raffaello. Bocci, F., (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema d'istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies.

L'integrazione scolastica e sociale, 14/2, 100-109. Booth, T. e Ainscow, M.

(2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Booth, T., Ainscow, M. (2016). *Dovigo, F., (a cura di), (trad. it), L'Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.

Borra, S., Di Ciaccio, A., (2004). *STATISTICA metodologie per le scienze economiche e sociali*. Milano: The McGraw-Hill Companies

- Brugger, E., Paggi, Demo, H., Garber, F., Ianes, D., Macchia, V. (2013). *L'Index per l'inclusione in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/kindergarten un Schule der Vielfalt gestalten*, Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli
- Caldin, R. (a cura di) (2006), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*. Trento: Erickson
- Canevaro, A., (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. e Caldin, R., (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson
- Canevaro, A., Ianes, D., (a cura di), (2010). *Buone prassi d'integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson
- Canevaro, A., (a cura di), (2010), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson
- Canevaro, A. (2015). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson
- Chiapetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?*, Roma: Armando Editore.
- Cologon, K., & D'Alessio, S. (2015). Dall'ideologia alla pratica scolastica. Facilitatori per lo sviluppo dell'educazione inclusiva nei contesti scolastici italiani. In Vianello, R., e Di Nuovo, S., (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, (pp. 181-208). Trento: Erickson
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma: Carocci.
- Cornoldi, C. (2015). Stili cognitivi di elaborazione dell'informazione. In Ianes, D., e Canevaro, A., (a cura di), *Orizzonte inclusione* (pp. 45-48). Trento: Erickson
- Chiesara, M. (2016). Postifazione. Dalla dispersione all'inclusione: verso gli obiettivi di Europa 2020. In Booth, T., Ainscow, M., Dovigo, F. (a cura di), (trad. It.), *Nuovo Index per l'inclusione*. Trento: Erickson
- Cuomo, N. (1998). *Pensami adulto. Esperienze e riflessioni pedagogiche per l'integrazione degli handicappati nella scuola media superiore*, UTET Università.

- D'Alessio, S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perchè sono importanti per lo sviluppo di una scuola ed un'università inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/2, 119-127.
- D'Alessio, S. (2011b). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In Medeghini, R. e Fornasa, W. (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli (pp.69-94)Trento: Erickson
- D'Alonzo, L. (1997). *Handicap: obiettivo libertà*, Brescia: La Scuola.
- Domenici, G., Frabboni, F. (a cura di), (2007). *Indicazioni per il curriculum*, Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. L'inclusione nella educazione scolastica*, Trento: Erickson.
- Dovigo, F., Ianes, D. (a cura di), (trad. it), (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento: Erickson.
- Dovigo, F., (a cura di), (trad. It.), (2016). Prefazione. In Booth, T., Ainscow, M., *Nuovo Index per l'inclusione*. Trento: Erickson
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Durst, M. (2006), *Educazione di genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*, Milano: Franco Angeli.
- Fanti, L. (2014).2014, *Odissea nella scuola*. Miur.
- Farinella, A., (2015). *ICT e disabilità in università. La valutazione delle competenze tecnologiche degli studenti universitari con bisogni educativi speciali. L'integrazione scolastica e sociale*, 14/4, 339-344.
- Fogarolo, F. (2015). *Tecnologie e competenze compensative*. In Ianes, D., e Canevaro, A., (a cura di), *Orizzonte inclusione* (pp. 253-255). Trento: Erickson
- Friend, M., e Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (4Th ed.)*, New York NY: Allyn and Bacon
- Gallese, V., Migone, P., Eagle, M. N. (2006), "La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi". *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3.

- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*, traduzione dall'inglese di Blum, I. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. e Sandri., P., (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman, D., (2013). *Intelligenze sociali ed emotive*. Trento: Erickson
- Goussot, A., (2015). *La Pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras: Fano.
- Griffo, G., (2015). La Convenzione Internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi delle prospettive inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/1, 11-18.
- Falanga, M., (2015). Come è possibile attuare la compresenza nel contesto scolastico italiano? Spazi applicativi e vincoli alla luce della normativa. In Ianes, D., e Cramerotti, S., (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, (pp. 99-116). Trento: Erickson
- Fratini, T., (2016), Bullismo verso la disabilità: un caso limite. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/2, 100-109.
- Heidrun, D. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson
- Hierro Parolin, I., C., (2010). *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Capaldo, N. e Rondanini, L. (2016). *Insegnare domani nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'Integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Capaldo, N. e Rondanini, L. (2016). *Insegnare domani nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

- Ianes, D e Macchia, V. (2008).*La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Canevaro, A., (a cura di), (2015).*ORIZZONTE INCLUSIONE. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson*. Trento: Erickson
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. e Tortello, M. (1999).*Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'Inclusive Education*. Foggia: Edizioni del Rosone
- Lelli, G., Sorcinelli, A.,(2015). Il minore a rischio di devianza: psicopedagogia e rieducazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/3, 298-303.
- Lewis, A. e Norwich, B. (2000).*Mapping a Special Educational Needs Pedagogy*. Exeter, University.
- Maglioni, M. e Biscaro, F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*. Trento: Erickson.
- Marafioti, R., M. (2016). Il «circolo» dell'inclusione. Il Learning Circle e gli ambienti di apprendimento on-line. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15/4, 439-454.
- Marra, A.D. (2009). Ripensare la disabilità attraverso i Disability Studies in Inghilterra. *Intersticions. Revista sociologica de Pensamiento Critico*, vol.3, n.1, pp. 79-99.
- Massa, R. (a cura di) (2000), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma Bari: Laterza.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., D., Vadalà, G., Valtellina, E., (2014).*Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella (BS): Vannini.
- Medeghini R., Valtellina E. (2006). *Quale disabilità? Culture modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/2, 110-118.

- Medeghini, R. e Fornasa W. (a cura di), (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psico-pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2000). *Introduzione ad una politica dell'uomo*. trad. it. di Perri, A., Roma: Meltemi Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina
- Nocera, S. e Tagliani, N. (2015). *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "buona scuola"*. Frosinone: Key.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura- UNESCO (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: A guide for teachers and teacher educators*. Bangkok: UNESCO
- Pan, M., & Viera de Almeida, S. (2010). Il processo d'inclusione vissuto nel Colegio Integral. In Hierro Parolin, I., C., (a cura di), *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva* (pp. 153-158). Trento: Erickson
- Pavone, M., (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15/1, 44-53.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Roma: Feltrinelli
- Pinelli, S., (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/2, 183-194.
- Pinelli, S., Fiorucci, A. (2015). La percezione degli studenti in un percorso di didattica Flipped in università. Analisi dei dati. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/4, 345-351.
- Petracci, F. (2015). *La Buona Scuola: il personale docente di fronte alle novità della riforma*. Frosinone: Key Editore.
- Rivoltella, P. C. e Ferrari, S. (2010). *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca intervento sull'innovazione tecnologica*. Milano: Educatt.
- Rogers, C. (1983). *Un modo di essere*. Firenze: Feltrinelli.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: Franco Angeli.

- Santerini, M. e Triani, P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EduCatt.
- Serrat Barbosa, L., M. (2010). Il ruolo della psicopedagogia nei processi d'inclusione e di esclusione scolastica. In Hierro Parolin, I., C., (a cura di), *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva* (pp. 35-43). Trento: Erickson
- Scotto Luzio A., (2007), *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- United Nations (1994), Salamanca statement and framework for action on special education needs, Educational, Scientific and Cultural Organization and Ministry of Education and Science (UNESCO)
- Ventriglia, L. (2012). *La legge 170/2010: opportunità di azione sinergica tra famiglia, scuola e sanità per il successo formativo della persona con DSA. Intervento logopedico nei DSA*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Vianello, R. e Di Nuovo, S., (a cura di), (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.
- World Health Organisation/WHO (2001), ICF, International classification of functioning, disability and health, Geneva, WHP, (trad. It.), OMS-ICF. (2004) *Classificazione mondiale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson
- Zambotti, F. (2009), *Didattica inclusiva con la LIM*. Trento: Erickson.

NORMATIVA DI RIFERIMENTO

CIRCOLARE MINISTERIALE En. 8 del 6 marzo 2013 - *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*

CIRCOLARE ESPLICATIVA DELLA DIRETTIVA sui BES del 2012 (*CM del 6/03/2013*)

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1978), Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (the Warnock report). Report for HMSO (London).

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015).

DIRETTIVA MINISTERIALE del 27 dicembre 2012, *“Strumenti d’Intervento per alunni Bisogni Educativi Speciali e l’organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica, 2013”*.

LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico.*

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 8 novembre 2000, n. 328, *Leggequadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *“Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”*.

SENTENZA CORTE COSTITUZIONALE 3 giugno 1987, n.215 *“Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, terzo comma della legge 30 marzo 1971, n.118: Scuola-mutiati ed invalidi civili-soggetti portatori di handicaps - diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori-effettiva e concreta realizzazione del diritto – mancata assicurazione – violazione degli artt. 3.30.31 e 34 della Costituzione - Illegittimità costituzionale parziale”*

LEGGE 4 agosto 1977, n. 517, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".

LEGGE 30 marzo 1971, n. 118, "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n.5 e nuove norme a favore dei mutilati ed invalidi civili".

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Washington: American Psychiatric Association

OMS (1999), *Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità, ICDH-2, Bozza Beta-2*, versione integrale, Trento: Erickson.

OMS (1980), *Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap (ICIDH)*, Cles, 1980.

UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, Parigi.

OMS (1992), *Decima Revisione della Classificazione Internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali (ICD-10)*. Milano: Masson,

OMS (2002), *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson

DOCUMENTO FALCUCCI 1975 in www.edscuola.it

SITOGRAFIA

aipd.it/aipd_scuola/

www.edscuola.it

www.un.org/disabilities.

www.istruzione.it/

<http://www.who.int/classifications/en/>

APPENDICE

L'Università di Extremadura in Spagna, nell'ambito del dottorato internazionale di ricerca in Psicologia, ha promosso una ricerca volta ad esplorare il concetto d'inclusione tra un campione di docenti del comune di Trapani.

Sul testo sono indicate le istruzioni dettagliate per la compilazione del questionario che Vi proponiamo. Leggetele con attenzione per comprendere cosa fare.

Nel porgerVi il nostro ringraziamento, Vi preghiamo di collaborare alla ricerca rispondendo alle richieste con cura ed in tutte le sue parti.

La ricerca ha scopi scientifici, l'elaborazione dei dati raccolti è compito esclusivo dell'Università che garantisce il pieno rispetto della normativa in vigore sulla privacy, assicurando l'anonimato a tutti i partecipanti alla ricerca.

DATI ANAGRAFICI:

Si prega di indicare:

Genere: M F **Fascia di età:** 20....29
30-39
40-49
50-59
Oltre 60

Proprio ruolo:

Docente curriculare Docente di sostegno

Grado di scuola in cui si presta servizio:

Infanzia Primaria
Secondaria di I grado Secondaria di II grado

Contratto di lavoro:

Tempo determinato Tempo indeterminato

Negli ultimi 3 anni ha frequentato master o corsi di perfezionamento?

sì no

Lavora nella stessa città in cui vive? sì no

L'*INDEX per l'inclusione* è uno strumento ideato dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) per promuovere l'inclusione nelle scuole. Il questionario *Nuovo Index per l'inclusione* si sviluppa in tre Dimensioni suddivise ognuna in due Sezioni.

Dimensione A **CREARE CULTURE INCLUSIVE** suddivisa in: Sezione A.1 Costruire Comunità; Sezione A.2 Affermare valori inclusivi.

Dimensione B **CREARE POLITICHE INCLUSIVE** suddivisa in: Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti; Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità.

Dimensione C **SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE** suddivisa in: Sezione C.1 Costruire curricula per tutti; Sezione C.2 Coordinare l'apprendimento.

Per favore indichi in che misura Lei è d'accordo con le affermazioni che seguono, utilizzando la scala posta accanto a ciascuna di esse che va da: 1= moltissimo; 2= abbastanza; 3 = poco; 4 = pochissimo; 5 = ho bisogno di maggiori informazioni;

A. CREARE CULTURE INCLUSIVE					
A1. Costruire Comunità	1	2	3	4	5
1. Ciascuno è il benvenuto.					
2. Il personale coopera.					
3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro.					
4. Il personale gli alunni si rispettano reciprocamente.					
5. Il personale e le famiglie collaborano.					
6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto 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 le persone, ovunque nel mondo.					
9. Minori ed 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 a scuola e la vita familiare degli alunni.					
A.2 Affermare valori inclusivi	1	2	3	4	5
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 sé					

stessi.					
10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.					

B CREARE POLITICHE INCLUSIVE.					
B1. Sviluppare la scuola per tutti.	1	2	3	4	5
1. La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato.					
2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership.					
3. La scuola mette chiaramente in evidenza il suo impegno a conferire incarichi evitando pregiudizi di genere, provenienza culturale, disabilità, età, orientamento sessuale o ogni altro aspetto non rilevante per l'incarico.					
4. Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche.					
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 le sue emissioni di CO e l'utilizzo di acqua.					
13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti.					
B2. Organizzare il sostegno alla diversità	1	2	3	4	5
1. Tutti le forme di sostegno sono coordinate e adattate in modo che possano contribuire a uno sviluppo inclusivo della scuola.					
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 curriculum.					
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.					

C. SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE					
C1. Costruire curricoli per tutti	1	2	3	4	5
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 letteratura, 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 che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.					
C2. Coordinare l'apprendimento	1	2	3	4	5
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 le persone.					
7. La valutazione dell'apprendimento degli alunni implica anche una riflessione sull'insegnamento.					
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.					