

“Affermare valori inclusivi”: la prospettiva del *Nuovo Index per l’inclusione*

“Establishing inclusive values”: the perspective of *Index for inclusion*

Iolanda Zollo

Università degli Studi di Salerno, izollo@unisa.it

The analysis of the national legislation regarding the evaluation of the quality of inclusion in Italian schools has highlighted the importance of the Index for inclusion as a theoretical and operational tool for inclusive development. Therefore, this article aims firstly to investigate the theoretical principles underlying this tool, with a specific focus on the centrality of values for effective inclusive design. In addition, it presents the results of a research experience carried out using the Index for inclusion which identified the most significant indicators for the development of inclusive values as stated by the participants and to collect their reflections with regard to the efficient or inefficient implementation of actions aimed to the development of these values.

Key word: Inclusion; inclusive values; teacher education; *Index for inclusion*

abstract

Esiti di ricerca 322

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. Introduzione

Il Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, avente per oggetto *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, porta in auge il tema della valutazione della qualità inclusiva delle scuole: divengono, pertanto, indispensabili conoscenze e competenze, sia sul piano teorico che su quello metodologico, che consentano di rilevare, di monitorare e di comprendere in che termini e in che misura i processi educativi possano considerarsi inclusivi e quali scelte assumere per rimuovere gli ostacoli alla partecipazione ed all'apprendimento di tutti i discenti.

Già nella Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 (*Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali ed organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*) è riportato un esplicito riferimento ad azioni strategiche da svolgersi a livello di singole istituzioni scolastiche al fine di realizzare la piena inclusione. Tra queste vi sono la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola

finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e [sul]la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno [...] desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete [come l'"Index per l'inclusione" o il progetto "Quadis"], sia concordati a livello territoriale (pp. 5-6).

323

Nell'ultimo ventennio, in Italia, si è assistito alla realizzazione ed alla diffusione di vari strumenti volti all'analisi e alla valutazione dell'inclusione dei contesti scolastici¹ e l'*Index per l'inclusione*, come emerge dalle molteplici ricerche condotte (Dovigo, 2007; Brugger-Paggi et al., 2013; Demo, 2013; Filippi, 2014; Bortolotti, Bembich, 2016; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016; Damiani, Demo, 2016; lanes, Cramerotti, 2016; Demo, 2017; Moliterni, Mastrangelo, 2017), ha riscosso uno specifico interesse soprattutto in seguito alla traduzione in lingua italiana della terza edizione presentata nell'ottobre del 2014.

Ponendo al centro le mutate condizioni delle realtà scolastiche, il *Nuovo Index per l'inclusione* si offre in una veste completamente rinnovata; gli elementi che contraddistinguono questa edizione sono numerosi, ma gli aspetti più rilevanti "riguardano [...] la chiarificazione del ruolo dei valori nella progettazione per l'inclusione e l'approfondimento dei contenuti del curriculum in quanto elemento fondamentale di tale lavoro progettuale" (Dovigo, 2017, p. 121).

1 Si ricordino, oltre all'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2008) e al *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), gli indicatori di Canevaro (1999) e di Gherardini, Nocera e AIPD (2000) riferiti all'integrazione scolastica, il *QUADIS Kit per l'autoanalisi e per l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione* (www.quadis.it), il *Commitment Toward Inclusion Repertoire (CTI-Repertoire)* (Santi, Ghedin, 2012), la *Scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane* (Cottini et alii, 2016) e, infine, *QUISQUE (Qualità dell'Inclusione Scolastica: QUESionario di autovalutazione)* (Bianquin, 2017, 2018).



Muovendo da siffatte premesse, l'articolo che segue si struttura in due parti: una prima parte incentrata su una riflessione teorica circa i principi cardine del *Nuovo Index per l'inclusione* con un'attenzione particolare ai valori inclusivi; una seconda parte in cui è presentata un'esperienza di ricerca condotta attraverso l'utilizzo di questo strumento e finalizzata all'analisi delle riflessioni di dirigenti e di docenti relativamente ad azioni favorevoli all'affermazione di valori inclusivi.

2. Trasformare in azione i valori inclusivi

Il *Nuovo Index per l'inclusione*, quale strumento di autoanalisi e di autovalutazione volto a strutturare percorsi inclusivi efficaci, ben risponde alle indicazioni ministeriali e ben si adatta ai nostri contesti educativi. I presupposti teorici sono riconducibili al modello sociale dell'inclusione, che, come noto, si impenna sul ruolo disabilitante esercitato dalle barriere sociali (Oliver, 1991, 1996; Barnes, 2000), e ai *Disability Studies*, ambito di studio e di ricerca interdisciplinare nato in area anglosassone che, negli ultimi anni, si sta sviluppando anche in Italia (Medeghini *et alii*, 2013).

In tal senso, l'inclusione è da intendersi come “a never-ending process of increasing participation for everyone: children, young people and adults. It involves challenging and reducing all forms of exclusion” (Booth, 2011, p. 304).

Si tratta, dunque, di un'impresa condivisa volta alla partecipazione di tutti, alla promozione dell'apprendimento nonché alla lotta alla discriminazione; secondo Booth (2011), ciò implica “[...] not only that everyone is entitled to participate in their local educational settings, but that education systems and settings are developed to be responsive to [differences] in ways that value equally all children, young people and their families and the adults who work with them” (p. 304).

Non è sufficiente che i sistemi educativi siano semplicemente sensibili ed attenti alle differenze, generatrici di pluralità: l'inclusione è, infatti, un processo continuo che ha come riferimento i diritti umani ed i valori ad essi sottesi; tale principio, solo per mezzo di un confronto e di un dialogo che coinvolgono tutti, può tradursi in pratiche educative che permettono alla scuola di essere il luogo di promozione di giustizia sociale (Terzi, 2005, 2008) e di costruzione del senso di comunità grazie alle differenze, quali dimensione pedagogica indicante il passaggio da ciò che esiste già al sempre possibile (Caldin, 2013).

Significativa appare, a questo proposito, la riflessione di Booth (2005), il quale ritiene che l'inclusione consista nel mettere in atto, in maniera formale e consapevole, specifici valori inclusivi, che vanno a configurarsi quali guide ad agire: senza un riferimento ai valori si correrebbe il rischio di rispondere in maniera passiva ad istanze provenienti dall'alto oppure di conformarsi alle situazioni contingenti.

Conditio sine qua non per la costruzione del senso di comunità e per una scuola democratica attenta alle differenze, i valori permettono di individuare un punto di convergenza delle diverse intenzionalità educative e di trasformarle in azioni coordinate e condivise. Riprendendo Bowker e Star (1999), essi possono, dunque, essere considerati come oggetti di confine che, valorizzando le caratteristiche e le specificità di ciascuno, rendono possibile la collaborazione tra attori e ruoli diversi. Valori inclusivi, dunque, “come ideali regolativi e come substrato degli atteggiamenti”.

giamenti che possono [...] favorire la corresponsabilità educativa e didattica” (Santi, Ruzzante, p. 66).

Risulta, pertanto, fondamentale che gli insegnanti, avendo ben chiaro il legame esistente tra valori ed azioni, mirino a progettare pratiche didattiche che sostengano valori inclusivi (Slee, 2011; Carrington et al., 2012): è l’individuazione di valori condivisi che consente di definire, attraverso una progettazione efficace (Giaconi, 2014), un *common ground* a partire dal quale i docenti dovrebbero agire da moltiplicatori dell’educazione inclusiva ‘*when the rubber meets the road*’.

Nel tentativo di tradurre in pratica i valori inclusivi è stato sviluppato, tra gli altri², il *Profilo dei docenti inclusivi* (2012), uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l’inclusione* realizzato dalla European Agency for Development in Special Needs Education, il cui punto di partenza è costituito da quattro valori fondamentali associati alle relative aree di competenza, ossia:

[1.] *Valorizzare la diversità dell’alunno*, [...] la differenza è da considerare una risorsa [ed] una ricchezza [...] Le aree di competenza riportano [ad] opinioni personali sull’integrazione scolastica e sull’inclusione, [e ad] opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.

[2.] *Sostenere gli alunni*, [...] coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni [...] Le aree di competenza riportano [alla promozione dell’] apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo, [e all’adozione di] approcci didattici efficaci per classi eterogenee.

[3.] *Lavorare con gli altri*, [...] la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti [...] Le aree di competenza riportano [al] saper lavorare con i genitori e [con] le famiglie, [e al] saper lavorare con più professionisti dell’educazione.

[4.] *Sviluppo e aggiornamento professionale*, [...] insegnare è un’attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l’arco della vita [...] Le aree di competenza riportano [al] docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed [su] proprio operato, [e al] percorso formativo iniziale [quale] base dello sviluppo professionale continuo (EADSNE, 2012, p. 8).

Basandosi non solo sull’acquisizione e sullo sviluppo di conoscenze dichiarative e procedurali, ma soprattutto sugli aspetti eminentemente impliciti dell’insegnamento (Aiello et al., 2018), il *Profilo* si presenta come una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione docenti. Partendo, dunque, dall’assunto che l’inclusione si fonda su valori strettamente connessi alla società da costruire, esso pone al centro la dimensione valoriale, considerando quest’ultima come un importante predittore per la realizzazione di una cultura realmente inclusiva (Aiello et al., 2016b).

In questa direzione si orienta il *Nuovo Index per l’inclusione* il cui fine ultimo è trasformare in azione i valori inclusivi sì da accrescere la partecipazione di tutti

2 Le dimensioni valoriale e personale hanno assunto una posizione di centralità in relazione alla formazione dei docenti anche in documenti internazionali quali *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2005), *Inclusive Education: the way of the future* (UNESCO, 2008), *World Report on Disability* (WHO, 2011).



all'insegnamento, all'apprendimento e alle relazioni, e si da legare l'educazione allo sviluppo delle comunità e dell'ambiente sul piano locale e globale.

Booth (2011), con l'intento di delineare un quadro di valori atto a sostenere lo sviluppo di un'educazione inclusiva, crea un elenco di parole chiave, quali *uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza*, che rimandano ad un valore cui corrisponde un'area di possibili azioni per l'educazione e, più in generale, per la società.

Si riporta, a titolo esemplificativo, la riflessione circa il termine *onestà*.

Vi è, dapprima, una breve descrizione:

L'onestà non è solo la libera espressione della fiducia. La disonestà può avere più a che fare con l'omissione intenzionale di informazioni che con le bugie conclamate. Occultare le informazioni deliberatamente o ingannare gli altri, ne impedisce la partecipazione e può essere una modalità attraverso la quale chi ha potere controlla chi ne ha meno (Booth, & Ainscow, 2014, p. 55).

Segue il rimando alle connessioni tra il termine *onestà* ed i valori specifici:

L'onestà richiede di evitare l'ipocrisia, agendo in accordo con i valori e [con] i principi che si professano, e di mantenere le promesse fatte. L'onestà è legata non solo all'integrità e alla sincerità, ma anche ai valori della fiducia e del coraggio. È più difficile essere onesti quando le circostanze richiedono del coraggio, ed è più facile esserlo se abbiamo fiducia nel fatto che gli altri ci sosterranno (Booth, & Ainscow, 2014, pp. 55-56).

326

Nella parte conclusiva vi sono le implicazioni educative e sociali:

L'onestà in educazione implica condividere la conoscenza con i più giovani relativamente alle realtà locali e globali, spingerli ad approfondire che cosa accade nel mondo di cui fanno parte, in modo da poter prendere decisioni informate ora e in futuro. Implica anche incoraggiare a porre domande difficili ed essere pronti a riconoscere i limiti della propria conoscenza (Booth, & Ainscow, 2014, p. 56).

A questo quadro di valori (prevalentemente teorico) va aggiunto il riferimento (maggiormente pratico) alla sezione A2 ("Affermare valori inclusivi") della dimensione A ("Creare culture inclusive") cui si ispira l'esperienza di ricerca che sarà presentata nel paragrafo successivo: l'utilizzo degli indicatori e delle domande permette di passare all'azione, «[di] tradurre in pratica i valori, [di] ridurre gli ostacoli, [di] mobilitare le risorse e [di] integrare le iniziative (Booth, & Ainscow, 2014, p. 89).

Come affermano gli stessi autori, non vi è un "modo giusto", unico ed esclusivo per usare il *Nuovo Index per l'inclusione*; la cosa fondamentale, infatti, è dare avvio al percorso dal momento che già questo è un passo effettivo e concreto verso l'inclusione.

Il *Nuovo Index per l'inclusione*, dunque, con la metodologia e con gli strumenti che propone, va sicuramente interpretato come un valido ed efficace supporto per lo sviluppo inclusivo, ma, riprendendo le parole di Booth (2011),

[...] the main driving force has to come from a conscious wish to put inclusive values into action, not only in education settings but at all levels of education and society. Understanding the implications of our principles for action is a continuing process, and an Index for inclusion, as inclusion itself, is always work in progress (p. 8).

3. Descrizione dell'esperienza di ricerca

Obiettivi

La presente esperienza di ricerca, come si evince dal quadro teorico appena descritto, parte dall'importanza assunta, negli ultimi anni, dalla dimensione valoriale nell'ambito della formazione docenti sia nella letteratura scientifica nazionale che internazionale; tale dimensione occupa una posizione di centralità nel *Nuovo Index per l'inclusione*, costituendone uno degli elementi maggiormente innovativi rispetto alle edizioni antecedenti, come dimostrato anche dalla Sezione A2 interamente dedicata all'affermazione di valori inclusivi ed arricchita di nuovi indicatori rispetto alla versione del 2008.

Pertanto, gli obiettivi specifici sono stati, *in primis*, indagare sulla significatività, secondo i dirigenti e i docenti partecipanti, degli indicatori facenti parte della Sezione A2 ("Affermare valori inclusivi") del *Nuovo Index per l'inclusione*; *in secundis*, raccogliere ed analizzare le riflessioni dei poc'anzi citati dirigenti e docenti relativamente alla realizzazione o meno di azioni finalizzate all'affermazione di valori inclusivi, focalizzando l'attenzione sulle modalità attraverso le quali tali azioni vengono promosse o scoraggiate.

327

Metodo

Partecipanti

Il campione utilizzato per l'esperienza di ricerca è costituito, in totale, da 36 dirigenti e docenti in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado della Regione Campania che hanno preso parte al Master Universitario di I livello ed al Corso di aggiornamento e di perfezionamento professionale in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" tenutosi presso l'Università degli Studi di Salerno nell'anno accademico 2018/2019.

Procedura

L'esperienza di ricerca è stata condotta durante il Laboratorio di "Didattica e pedagogia speciale" (M-PED/03) tenutosi nel dicembre del 2018; le attività laboratoriali (1 CFU pari a 10 ore *in toto*), inserite nel secondo modulo ("Strategie operative") del Piano didattico predisposto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sono state strutturate coerentemente all'insegnamento di "Didattica e pedagogia speciale" (4 CFU pari a 24 ore *in toto*), incentrato sulla progettazione inclusiva ed interculturale.

Durante l'ultimo incontro (della durata di 3 ore), ai partecipanti è stato chiesto di compilare, *in praesentia* ed in forma rigorosamente anonima, un questionario

Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



semi-strutturato basato sui principi del *Nuovo Index per l'inclusione* con un focus precipuo sull'affermazione dei valori inclusivi.

Strumenti

Il questionario semi-strutturato somministrato ai dirigenti ed ai docenti in servizio è stato organizzato in due parti³:

una prima parte dedicata alle caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti e costituita da domande di tipo quali-quantitativo su fascia di età, su genere, su ordine e grado di scuola in cui si presta servizio, sul ruolo ricoperto e sulla provincia nella quale si opera al fine di delineare un sintetico profilo personale e professionale dei dirigenti e dei docenti che hanno preso parte all'esperienza di ricerca;

una seconda parte articolata sulla base della Sezione A2 ("Affermare valori inclusivi") del *Nuovo Index per l'inclusione*, facente parte della Dimensione A ("Creare culture inclusive"): ai corsisti è stato chiesto, dapprima, di scegliere uno degli indicatori appartenenti alla Sezione A2⁴ che ritenessero essere particolarmente significativo per l'affermazione di valori inclusivi; successivamente, utilizzando le domande legate all'indicatore scelto e facendo seguire una breve argomentazione, si è passati alla riflessione sulle modalità attraverso le quali tali azioni si sviluppino nella propria realtà scolastica e, qualora ciò non dovesse realizzarsi, i partecipanti sono stati invitati a riflettere su come tali azioni si potrebbero sviluppare⁵.

La scelta della tipologia di questionario da sottoporre all'attenzione dei dirigenti e dei docenti in formazione è stata dettata da un intento ben preciso: da una parte, orientare l'esercitazione, attraverso "stimoli chiusi", verso i principi teorici e verso la struttura del *Nuovo Index per l'inclusione*, dall'altra, consentire ai partecipanti di elaborare in maniera autonoma ed indipendente la risposta sì da favorire l'autoriflessione circa la significatività dei valori inclusivi e la loro messa in atto e sì da promuovere, in un secondo momento, il confronto tra colleghi coerentemente all'approccio dialogico e partecipativo del *Nuovo Index per l'inclusione*.

- 3 Contestualmente al questionario semi-strutturato, i partecipanti hanno sottoscritto una dichiarazione liberatoria per la raccolta e per l'utilizzo di dati provenienti dal questionario, somministrata per scopi connessi esclusivamente ad attività di ricerca nel rispetto della normativa vigente sulla privacy.
- 4 Di seguito gli indicatori della sezione A2 "Affermare valori inclusivi": A2.1 *La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi*; A2.2 *La scuola promuove il rispetto dei diritti umani*; A2.3 *La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta*; A2.4 *L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti*; A2.5 *Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno*; A2.6 *Gli alunni sono valorizzati in modo uguale*; A2.7 *La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione*; A2.8 *La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione di controversie*; A2.9 *La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi*; A2.10 *La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e [di] adulti*.
- 5 È opportuno precisare che la seconda parte del questionario ha previsto, ancor prima di incentrare l'attenzione sulla questione dei valori inclusivi, una riflessione circa l'idea di inclusione secondo i partecipanti, che sarà oggetto di uno studio successivo.

Raccolta ed analisi dei dati

È seguita la fase di raccolta dei dati: i primi, relativi alle caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti, di tipo quantitativo ed i secondi, riguardanti le esercitazioni ispirate al *Nuovo Index per l'inclusione*, di tipo qualitativo.

Per quel che riguarda la prima parte, i dati sono stati analizzati e rappresentati tramite statistica descrittiva al fine, appunto, di descrivere le caratteristiche di base ed i tratti essenziali del campione; quanto alla seconda parte, i dati qualitativi raccolti sono stati esplorati mediante l'analisi testuale; nella consapevolezza del (possibile) rischio di soggettività, da parte del ricercatore, nelle fasi di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati, si è preferito un approccio ermeneutico al fine di mettere in luce temi e concetti rilevanti che permeano i documenti analizzati.

Il *corpus* testuale su cui è stata effettuata l'analisi ermeneutica è costituito da 36 questionari svolti dai dirigenti e dai docenti in servizio coinvolti nel percorso formativo e raccolti durante l'ultimo incontro del Laboratorio di "Didattica e pedagogia speciale".

Le esercitazioni sono state eseguite dai corsisti in modalità differenti: taluni, dopo aver individuato lo specifico indicatore, hanno risposto in maniera sintetica a quasi tutte le domande secondo l'ordine prestabilito dal *Nuovo Index per l'inclusione*; talaltri hanno prodotto testi argomentativi utilizzando le domande come semplici linee guida. Non vi è stata alcuna indicazione circa la modalità di svolgimento: le due differenti impostazioni, infatti, derivano da scelte fatte dai corsisti.

Si è proceduto, innanzitutto, al raggruppamento delle esercitazioni sulla base degli indicatori scelti dai partecipanti in modo tale da creare ambiti semantici cui associare parti di testi allo scopo di individuare i significati prevalenti collegati a tali ambiti.

In seguito ad un'attenta lettura ed analisi delle esercitazioni, sono stati, dunque, estrapolati i temi rilevanti e maggiormente ricorrenti riferibili agli ambiti semantici precedentemente individuati. Questi temi, una volta definiti, sono stati messi in relazione tra loro per far emergere i legami di tipo gerarchico esistenti; le relazioni identificate sono state rappresentate sinteticamente in una mappa concettuale.

Risultati e discussione

Per quanto riguarda le caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti, l'età varia dai 31 ai 56 anni e la maggioranza di essi si colloca nei range 41-45 anni (44,4%) e 46-50 anni (30,6%) [Tab. 1].



Tab. 1: Età dei partecipanti

Età	Frequenza	Percentuale
31-35	3	8,3
36-40	5	13,9
41-45	16	44,4
46-50	11	30,6
51-56	1	2,8
56-60	0	0
Totale	36	100

Si nota, inoltre, una netta prevalenza del genere femminile (86,1%) rispetto a quello maschile (13,9%) [Tab.2].

Tab. 2: Genere dei partecipanti

Genere	Frequenza	Percentuale
Maschi	5	13,9
Femmine	31	86,1
Totale	36	100

330

Circa il servizio prestato, il 36,1% (n=13) del campione opera presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), il 25% (n=9) presso la scuola secondaria di II grado, il 19,4% (n=7) presso la scuola primaria, l'11,1% (n=4) presso la scuola secondaria di I grado e l'8,3% (n=3) presso la scuola dell'infanzia [Tab.3].

Tab. 3: Ordine e grado di scuola in cui si presta servizio

Ordine e grado di scuola in cui si presta servizio	Frequenza	Percentuale
Scuola dell'infanzia	3	8,3
Scuola primaria	7	19,4
Scuola secondaria di I grado	4	11,1
Scuola secondaria di II grado	9	25,0
Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti	13	36,1
Totale	36	100

Relativamente al ruolo ricoperto, il 72,2% (n=26) dei partecipanti è composto da docenti curricolari, il 19,4% (n=7) da docenti specializzati nelle attività di sostegno didattico e l'8,3% (n=3) da dirigenti scolastici [Tab.4].

Tab. 4: Ruolo ricoperto dai partecipanti

Ruolo ricoperto dai partecipanti	Frequenza	Percentuale
Docenti curricolari	26	72,2
Docenti specializzati	7	19,4
Dirigenti scolastici	3	8,3
Totale	36	100

Inoltre, il 41,7% (n=14) del campione opera nel territorio della provincia di Salerno, il 30,6% (n=11) nella provincia di Avellino, l'11,1% (n=4) nella provincia di Caserta, l'8,3% (n=3) nella provincia di Napoli e l'8,3% (n=2) nella provincia di Benevento [Tab.5].

Tab. 5: Provincia in cui si presta servizio

Provincia in cui si presta servizio	Frequenza	Percentuale
Avellino	11	30,6
Benevento	3	8,3
Caserta	4	11,1
Napoli	3	8,3
Salerno	15	41,7
Totale	36	100

Il campione, dunque, risulta assai eterogeneo: hanno, infatti, partecipato all'esperienza di ricerca dirigenti scolastici e docenti (curricolari e specializzati) di ogni ordine e grado di scuola (dalla scuola dell'infanzia fino ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) operanti nelle cinque province della Regione Campania (Avellino, Benevento, Caserta, Napoli e Salerno).

Quanto alla seconda parte del questionario semi-strutturato, il 33,3% (n=12) ha ritenuto maggiormente significativo l'indicatore A2.4, il 30,6% (n=11) l'indicatore A2.7, il 19,4% (n=7) l'indicatore A2.1, l'8,3% (n=3) l'indicatore A2.6, il 5,6% (n=2) l'indicatore A2.2, il 2,8% (n=1) l'indicatore A2.5 [Tab. 6].

Secondo i partecipanti all'esperienza di ricerca, quindi, al fine di affermare valori inclusivi risultano secondari, nell'ambito dei contesti scolastici, il rispetto dell'integrità del nostro pianeta (A2.3), la promozione di interazioni non violente e la risoluzione di controversie (A2.8), l'incoraggiare minori e adulti a stare bene con loro stessi (A2.9) e la promozione della salute dei minori e degli adulti (A2.10): tali indicatori non sono vicini alla definizione soggettiva che essi attribuiscono al termine "inclusione".

Analizziamo nel dettaglio le risposte dei dirigenti e dei docenti in relazione agli indicatori scelti.



Tab. 6: Significatività degli indicatori secondo i partecipanti

Dimensione A – Sezione A2 “Affermare valori inclusivi”			
	Indicatori	Frequenza	Percentuale
A2.1	<i>La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi</i>	7	19,4
A2.2	<i>La scuola promuove il rispetto dei diritti umani</i>	2	5,6
A2.3	<i>La scuola incoraggia a rispettare l’integrità del nostro pianeta</i>	0	0
A2.4	<i>L’inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti</i>	12	33,3
A2.5	<i>Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno</i>	1	2,8
A2.6	<i>Gli alunni sono valorizzati in modo uguale</i>	3	8,3
A2.7	<i>La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione</i>	11	30,6
A2.8	<i>La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione di controversie</i>	0	0
A2.9	<i>La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi</i>	0	0
A2.10	<i>La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e [di] adulti</i>	0	0
	Totale	36	100

A2.1 La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi

Per quanto concerne l’indicatore A2.1, cinque corsisti hanno optato per un approccio prevalentemente argomentativo e due hanno utilizzato, seppure in maniera parziale, le domande presenti nel *Nuovo Index per l’inclusione*.

Dall’analisi testuale condotta si evidenziano continui riferimenti non solo all’inclusione come obiettivo principale della scuola, ma anche alla centralità dei valori per la realizzazione dell’inclusione stessa. Vi è, dunque, una consapevolezza sul piano teorico circa l’importanza di valori condivisi sì da giungere ad una piena inclusione, ma, al tempo stesso, si rilevano faticosi e poco efficaci tentativi di mettere in pratica tutto ciò, segnalando la necessità di strumenti e di indicazioni precise che costituiscano un supporto in questa direzione.

Alcuni dei temi fondamentali si riferiscono al “legame tra i valori dei docenti e le proprie azioni”, alla “conformità tra le azioni svolte all’interno della scuola e quelle svolte all’esterno”; altri ruotano intorno ai concetti di “condivisione”, “confronto”, “partecipazione”, “dialogo”, “mediazione”.

Dalle esercitazioni analizzate, è, quindi, possibile dedurre che lo sviluppo di valori inclusivi condivisi sia un’indubbia prerogativa delle istituzioni scolastiche coinvolte nell’esperienza di ricerca; difatti, viene fuori l’idea trainante del *Nuovo Index per l’inclusione* e dell’approccio teorico sotteso allo strumento proposto: l’inclusione come messa in azione di valori inclusivi. Si registrano, però, difficoltà

(quasi) consapevoli nel tradurre in pratica tutto ciò, come si evince dai riferimenti alla necessità di un confronto e di un dialogo costanti, di una riflessione sulle proprie azioni, di strategie operative e di strumenti concreti.

A2.2 La scuola promuove il rispetto dei diritti umani

L'indicatore A2.2 è stato considerato significativo da due partecipanti: un'insegnante della scuola primaria ed una docente di un CPIA. Entrambe hanno seguito fedelmente tutte le domande dell'indicatore in questione, rispondendo talvolta in maniera sintetica, talaltra in modo maggiormente dettagliato.

L'individuazione dei temi fondamentali non è risultata semplice data la differenza dei contesti scolastici in cui esse si trovano ad operare. Nel primo caso, emerge un approccio prevalentemente didascalico, ricco di esempi, consono a discenti di scuola primaria; le affermazioni dell'insegnante risultano assai positive e soprattutto propositive con un'attenzione costante alla promozione dei diritti umani che si realizza attraverso specifiche azioni educative, quali la lettura della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, piccoli dibattiti circa casi specifici (ad esempio, Malala Yousafzai), la visione di cortometraggi *et cetera*.

La docente del CPIA dichiara che la promozione del rispetto dei diritti umani costituisce l'obiettivo principale della sua istituzione scolastica; le riflessioni sono assai diverse rispetto a quelle della sua collega di scuola primaria. Si alternano, infatti, da un lato, riferimenti ed argomentazioni riguardanti le numerose iniziative progettuali in collaborazione con Amnesty International e con Save The Children, costanti e costruttivi confronti tra docenti e discenti circa l'urgenza di superare le barriere sociali e culturali; dall'altro, riflessioni assai profonde su storie di vita personale (spesso drammatiche) degli adulti frequentanti l'istituzione scolastica, sottolineando un gap tra i diritti valorizzati e promossi a scuola e quanto essi hanno vissuto (e continuano a vivere) in prima persona.

Sulla base dell'analisi testuale condotta, possono considerarsi rilevanti i seguenti temi: "progettazione educativa necessaria" e "valori condivisi".

A2.4 L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti

L'indicatore A2.4 è stato individuato come prioritario da ben dodici partecipanti, dieci dei quali hanno scelto la modalità argomentativa e due hanno seguito le domande proposte nel *Nuovo Index per l'inclusione* (il primo è stato estremamente sintetico, il secondo, invece, ha esteso maggiormente la sua riflessione sui temi suggeriti).

Temi fondamentali risultano essere "l'inclusione come processo dinamico, in continua evoluzione", "la valorizzazione delle identità di ognuno", "la partecipazione di tutti, sia minori che adulti", "la centralità della scuola per la realizzazione di una piena inclusione", "l'utilizzo di strategie didattiche *ad hoc*", "il contrasto di ogni forma di esclusione e di discriminazione", "la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione".

Sulla base di quanto dichiarato da tutti i partecipanti che si sono soffermati



sul suddetto indicatore, è possibile evidenziare un certo accordo circa l'inclusione, quale processo *in fieri* finalizzato ad accrescere la partecipazione di tutti (minori ed adulti) attraverso la valorizzazione delle differenze di ciascuno, attraverso il contrasto dell'esclusione e della discriminazione, attraverso la rimozione di ogni tipo di ostacolo. Essi considerano la scuola come il pilastro portante di tale processo che può essere indubbiamente favorito dall'utilizzo di specifiche strategie didattiche.

A2.5 Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno

Estremamente sintetica appare la riflessione dell'unica partecipante che ha focalizzato la sua attenzione sull'indicatore A2.5. Si ritiene, dunque, centrale e fondamentale il ruolo del docente che, valorizzando le differenti caratteristiche di ciascuno e non "apponendo" alcun tipo di etichetta, favorisce la piena partecipazione di tutti.

A2.6 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale

Solo tre dei partecipanti hanno considerato particolarmente significativo questo indicatore che è stato da essi esplorato attraverso alcune delle domande proposte.

Quello che emerge dall'analisi effettuata, anche in questo caso, è una consapevolezza sul piano teorico relativamente alla necessità che tutte le differenze vengano ugualmente valorizzate, ma, allo stesso tempo, si evince una serie di difficoltà circa la realizzazione di ciò nelle pratiche didattiche.

334

A2.7 La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione

L'indicatore A2.7 è stato scelto da undici partecipanti, nove dei quali hanno adottato un approccio argomentativo e due hanno seguito alcune delle domande proposte dal *Nuovo Index per l'inclusione*.

"Consapevolezza circa l'esistenza di pregiudizi", "necessità di rendere consapevoli anche i discenti sulla diversità" e "difficoltà nell'individuazione di aree di discriminazione da contrastare" sono i temi rilevanti riscontrati nelle riflessioni degli undici corsisti in questione.

Altri temi fondamentali risultano essere "fatica nel rispettare le diversità", "chiusura dei docenti verso l'omosessualità" e "mancanza di coerenza tra dichiarato ed agito".

In riferimento al compito della scuola di contrastare ogni forma di discriminazione, dunque, dai dati analizzati si evince, nonostante una consapevolezza di base, una mancanza di coerenza tra quanto si dichiara di dover fare e quanto si fa concretamente, il tutto corredato da notevole fatica e da importanti difficoltà nella messa in atto di valori inclusivi.

I dati raccolti e presentati mostrano che, sulla base di quanto dichiarato dai dirigenti e dai docenti coinvolti nell'esperienza di ricerca, l'idea trainante del *Nuo-*

vo *Index per l'inclusione*, ossia l'inclusione come trasformazione in azione di valori inclusivi, sia ampiamente condivisa sul piano teorico.

In conclusione, prendendo come riferimento gli indicatori della sezione A2, i partecipanti ritengono che per affermare valori inclusivi siano necessari:

- la (reale e concreta) condivisione di tali valori nell'ambito dei contesti scolastici;
- la promozione del rispetto dei diritti umani da parte della scuola;
- la promozione della partecipazione di tutti i discenti in un'ottica inclusiva;
- l'avere alte aspettative verso ciascun discente;
- la valorizzazione di tutti gli allievi in maniera equa, tenendo conto delle loro caratteristiche specifiche;
- il contrasto di qualsiasi forma di discriminazione che possa ostacolare la piena inclusione di tutti.

Dai risultati, rappresentati sinteticamente nella mappa concettuale presente in Figura 1, si desume che, da un lato, vi sia una consapevolezza sul piano teorico relativamente all'importanza dei valori per lo sviluppo inclusivo nonché della loro condivisione e della loro messa in atto, alla necessità di valorizzare le differenze, di promuovere la partecipazione di ognuno nonché il rispetto dei diritti umani, di contrastare ogni tipo di ostacolo; dall'altro lato, però, vengono alla luce difficoltà e (vere e proprie) fatiche sul piano pratico che conducono, dunque, ad poca coerenza tra dichiarato ed agito. È interessantissimo rilevare, *in primis*, la necessità di un maggiore dialogo e di un confronto aperto nonché la centralità della scuola (e, nello specifico, dei docenti) in tale processo, ma soprattutto il bisogno, da parte dei partecipanti, di strumenti e di indicazioni che guidino la loro azione.

335

4. Riflessioni conclusive

Il presente articolo, che evidenzia l'importanza del *Nuovo Index per l'inclusione* quale strumento teorico ed operativo finalizzato allo sviluppo inclusivo non solo delle scuole, ma anche della stessa didattica, muove da una breve analisi della normativa nazionale circa la *complexa quaestio* della valutazione della qualità dell'inclusione nelle scuole, mettendo in luce l'interesse mostrato dal nostro Paese, sia a livello ministeriale sia a livello di singole istituzioni scolastiche, verso tale strumento sin dalla sua prima edizione.

Dopo aver esplorato i principi teorici alla base del suddetto strumento di autovalutazione e di autoanalisi con un focus sul ruolo dei valori per una progettazione inclusiva efficace, l'attenzione si è incentrata su un'esperienza di ricerca condotta utilizzando il *Nuovo Index per l'inclusione* al fine di individuare, innanzitutto, gli indicatori maggiormente significativi per l'affermazione di valori inclusivi secondo quanto affermato dai partecipanti, e di raccogliere le riflessioni di questi ultimi, proponendo come linee guida le domande legate allo specifico indicatore scelto.

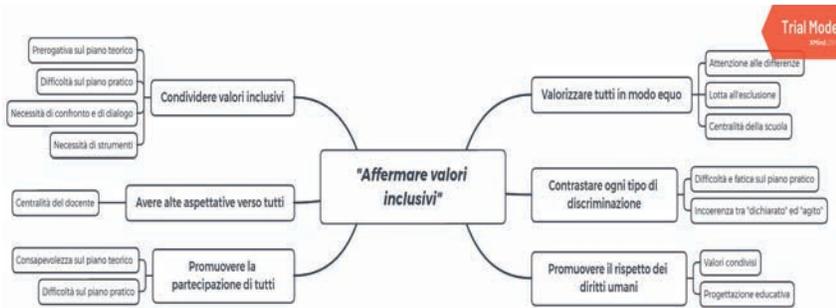


Fig.1: "Affermare valori inclusivi": sintesi dei risultati

I risultati dell'esperienza ricerca, lungi dal configurarsi come generalizzabili, portano alla luce un (consapevole) "scollamento" tra ciò che i corsisti in formazione dichiarano sul piano teorico e quanto essi agiscono concretamente nelle loro prassi quotidiane; ciò probabilmente a conferma del fatto che il passaggio dall'approccio dell'integrazione a quello della piena inclusione, nonostante i numerosi progressi fatti in tale direzione nel nostro Paese, non può dirsi pienamente realizzato.

Al tempo stesso, però, non emerge sfiducia; al contrario, i partecipanti all'esperienza di ricerca fanno esplicito riferimento alla necessità non solo di un confronto aperto e di un dialogo costruttivo circa la centralità dei valori e la loro messa in atto per uno sviluppo inclusivo che sia reale, ma anche di strumenti *ad hoc* che li guidino in questo *iter*.

Il primo passo è credere nell'inclusione per farla funzionare e per consentirne il pieno sviluppo, come confermato da un'ampia letteratura nazionale ed internazionale (Brownlee, & Carrington, 2000; Vianello, & Mognato, 2000; Vianello, & Moalli, 2001; Avramidis, & Norwich, 2002; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009; Ianes, Demo, & Zambotti, 2010; Canevaro *et alii*, 2011; d'Alonzo *et alii*, 2011; Forlin *et alii*, 2011; Carlson *et alii*, 2012; Fiorucci, 2014; Mura, 2014; Aiello, Sharma, & Sibilio, 2016a; Camedda, & Santi, 2016; Pace, & Aiello, 2016; Sharma *et alii*, 2017; Aiello *et alii*, 2018).

Inoltre, in un panorama nazionale in cui si sta promuovendo "il superamento di una formazione [*docenti*] tecnicistica e [*si sta optando*] per un percorso in cui si valorizzino le *non technical skills* nell'ambito educativo-didattico (Aiello, 2019, p. 60), risulta fondamentale la pratica riflessiva (Schön, 1993) che, attraverso momenti di confronto e di dialogo, così come esplicitato chiaramente dai partecipanti, permetterebbe l'emersione (nonché la critica) delle conoscenze tacite (Polanyi, 1979) sicché i docenti siano professionisti consapevoli dei propri valori e della propria morale, ed incarnino questi ultimi nel loro agire didattico.

Quali valori, dunque, per un'educazione inclusiva? È proprio nel *Nuovo Index per l'inclusione* che si delinea un accurato e dettagliato quadro, frutto di un lungo dibattito che ha visto come protagonisti docenti, studenti, famiglie, amministratori, accademici di tutto il mondo. Lungi dal presentarsi come uno strumento ricettologico, esso parte da una proposta agile e flessibile sino a giungere ad una

riflessione sui principi sottesi alle azioni di ognuno sì da dare avvio ad una vera e propria alfabetizzazione valoriale.

Il *Nuovo Index per l'inclusione* come nuova prospettiva per le scuole italiane che potrebbero diventare organizzazioni fondate sui valori e promotrici di diritti (Booth, Ainscow, 2014) attraverso un approccio non si configura come un insieme di *quick fixes* o di *teaching tips*, bensì come processo lento che richiede conoscenze e riflessioni assai profonde, realizzando il passaggio dall'implicito all'esplicito sicché *non nudi valores tenemus*.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2019). *Teacher Education e Induction Period*. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, 58-61.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016a). The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: why plan teacher education on simplex theory? *Italian Journal of Educational Research*, 2(16), 11-22.
- Aiello, P. et alii (2016b). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64-87.
- Aiello, P. et alii (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 175-188.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barnes, C. (2000). A working social model? Disability, work and disability politics in the 21st century. *Critical Social Policy*, 20(4), 441-457.
- Bianquin, N. (2017). Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione. *Form@re*, 17(3), 216-233.
- Bianquin, N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into education and society. Paper presented at *North – South Dialogue Conference*, Delhi, March 2005.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Bortolotti, E., & Bembich, C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi alla prima infanzia: un'esperienza di formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 153-164.
- Bowker, G., & Star, S.L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Brugger-Paggi, E. et alii, (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 2, 65-77.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 141-149.



- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Pearson Italia.
- Canevaro, A. et alii (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carlson, L. et alii (2012). The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers. *Special Education Perspectives*, 21(1), 7-20.
- Carrington, S.B. et alii (2012). Towards an inclusive education for all. *Teaching in inclusive school communities* (pp. 3-38). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Chiappetta Cajola, L.C., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(14), 127-151.
- Cottini, L. et alii (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@ re*, 16(2), 65-87.
- d'Alonzo, L. et alii (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Damiani, P., & Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 83-102.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 12(1), 41-52.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'Inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- EADSNE [European Agency for Development in Special Needs Education] (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ultima consultazione: 28/VIII/2019).
- Filippi, C. (2014). Capability Approach, disabilità ed economia civile. L'inclusione scolastica e sociale in Italia e Spagna. *Formazione e Ricerca*, 11(1), 9-76.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Forlin, C. et alii (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Gherardini, P., Nocera, S., & AIPD (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia*. Trento: Erickson.
- Giaconi, C. (2014). *Co-progettare l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- lanes, D., & Cramerotti S. (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Jordan, A., Schwartz E., & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive class-rooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4): www.dsquds.org/article/view/53/53 (ultima consultazione: 28/VIII/2019).
- Medeghini, R. et alii (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Moliterni, P., & Mastrangelo, M.E. (2017). Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 171-188.

- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 175-189.
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Oliver, M. (1991). *Social Work, Disabled People and Disabling Environments*. London: Jessica-Kingsley.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability, from Theory to Practice*. London: Macmillan.
- Pace, E.M., & Aiello, P. (2016). Deciding to act: Teachers' willingness to implement inclusive practices. *Education Sciences & Society*, 7(1), 138-160.
- Polanyi, L. (1979). So what's the point?. *Semiotica*, 25(3-4), 207-242.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian Journal of Educational Research*, 99-111.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Sharma, U. et alii (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Bloomsbury Publishing.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- U.S.R. per la Lombardia, Ufficio, X. I. A. T., Ufficio, X. A. M. (2015). *Progetto Quadis. La qualità pedagogica dell'inclusione*: www.quadis.it (ultima consultazione: 28/VIII/2019).
- Vianello, R., Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Vianello, R., Mognato, C. (2000). L'integrazione scolastica dei bambini in situazione di handicap: opinioni di esperti, insegnanti e personale ausiliario. *Bambini*, 10, 12-17.
- WHO [World Health Organisation] (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organisation: whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1 (ultima consultazione: 28/VIII/2019).

Riferimenti normativi

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8 - Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.