
La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica¹

Le valutazioni degli insegnanti

Lucia de Anna² e Alessio Covelli³

Sommario

Il presente contributo analizza le valutazioni degli insegnanti sulla qualità dell'inclusione scolastica in riferimento alle sinergie tra i vari attori che vi partecipano. La collaborazione costituisce un elemento strategico per una risposta di sistema alle specifiche necessità degli alunni con disabilità o con altri bisogni educativi. La ricerca-azione ha coinvolto 192 insegnanti di Lazio e Campania nell'ambito della formazione in servizio per le attività di coordinamento dell'inclusione. È stato utilizzato un approccio misto strutturato in tre macro-fasi che coniugano due modelli di descrizione e comprensione della realtà: simulazione e rappresentazione. Ciò ha permesso il dialogo tra formazione e ricerca sul campo per l'emersione delle problematiche insite nei processi analizzati nella loro multidimensionalità culturale, formativa, organizzativa, collaborativa, pedagogica e didattica.

L'elemento di maggior criticità nelle valutazioni espresse dagli insegnanti è la sinergia tra la scuola e gli operatori dei servizi sociosanitari. La collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati è percepita in maniera controversa con un notevole scarto tra le diverse valutazioni e una forte polarizzazione nei giudizi. Infine, gli insegnanti hanno espresso delle valutazioni leggermente più elevate sulla collaborazione tra scuola e famiglie.

Parole chiave

Qualità dell'inclusione, collaborazione, valutazione, ricerca, formazione degli insegnanti.

¹ L'articolo è il risultato del lavoro condiviso dei due autori che hanno scritto congiuntamente i paragrafi «Metodologia della ricerca: Disegno metodologico, fasi e obiettivi della ricerca» e le «Conclusioni»; Lucia de Anna è autrice del paragrafo «Introduzione» e Alessio Covelli è autore dei paragrafi «Metodologia della ricerca: Campione» e «Risultati».

² Professore Ordinario Senior di Pedagogia Speciale presso l'Università di Roma «Foro Italico».

³ Assegnista di ricerca in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa presso il Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute dell'Università degli Studi di Roma «Foro Italico».

Collaboration for the quality of school inclusion processes¹

Teachers' evaluations

Lucia de Anna² and Alessio Covelli³

Abstract

This paper analyses teachers' evaluations of the quality of school inclusion with reference to the synergies between the various players involved. Collaboration is a strategic element for a systemic response to the specific needs of students with disabilities or other educational needs. The action-research involved a sample of 192 teachers in Lazio and Campania as part of in-service training for the coordination of school inclusion. It was conducted using a mixed approach, structured in three macro-phases that combine two models of description and understanding of reality: simulation and representation. This enabled a dialogue between training and field research, leading to the emergence of problems inherent to the processes analysed in their cultural, educational, organisational, collaborative, pedagogical and didactic multidimensionality.

The most critical element in the evaluations expressed by the teachers is the synergy between the school and social healthcare service operators. Collaboration between curricular and specialised teachers is perceived in a controversial way with a significant gap between the different evaluations and a strong polarisation in judgments. Finally, teachers expressed slightly higher ratings of school-family collaboration.

Keywords

Quality of inclusion, Collaboration, Evaluation, Research, Teacher training.

¹ This article is the result of the joint work of the two authors, who co-wrote the paragraphs «Metodologia della ricerca: Disegno metodologico, fasi e obiettivi della ricerca» and «Conclusioni»; Lucia de Anna is author of the paragraph «Introduzione» and Alessio Covelli of the paragraphs «Metodologia della ricerca: Campione» and «Risultati».

² Ordinary Professor, Università di Roma «Foro Italico».

³ Research fellow, Università degli Studi di Roma «Foro Italico».

Introduzione

La costruzione di contesti scolastici inclusivi è un elemento strategico per migliorare le condizioni globali del sistema scolastico, e più ampiamente della società. Infatti, lo sviluppo di un'educazione inclusiva di qualità è sia un obiettivo specifico dell'Agenda ONU 2030 (obiettivo di sviluppo sostenibile 4), sia un mezzo per raggiungere trasversalmente tutti gli altri obiettivi di sviluppo sostenibile (ONU, 2015; UNESCO, 2015). Nelle prospettive delineate dall'ONU e dall'UNESCO, la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica dovrebbe rappresentare uno strumento di grande utilità per «accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati” educativi» (MIUR, 2013, p. 5; Booth e Ainscow, 2008; Canevaro et al., 2011).

Il presente contributo intende soffermarsi su un aspetto essenziale per la realizzazione di processi di inclusione scolastica qualitativamente validi: la collaborazione e le sinergie tra i vari attori che vi partecipano per una risposta di sistema alle specificità e alle necessità degli alunni con disabilità o con altri bisogni educativi speciali e non. La volontà di affrontare in maniera approfondita tale aspetto è il risultato del confronto continuo che, in qualità di formatori, abbiamo con gli insegnanti nell'ambito delle attività di formazione iniziale e in servizio. Dalle loro istanze emergono spesso problematiche insite nei rapporti di collaborazione che riguardano nello specifico le relazioni tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati, tra personale docente e servizi sociali e della salute con particolare riferimento al personale delle ASL, e infine i rapporti con le famiglie degli alunni. Tali criticità sono richiamate in particolar modo dai docenti specializzati o che hanno comunque maturato esperienza nel sostegno agli alunni con disabilità, i quali evidenziano anche un'urgente necessità da parte dell'Università di contribuire attraverso le proprie attività formative e di ricerca al superamento di tali difficoltà, sensibilizzando anche il MIUR a promuovere una formazione diffusa e trasversale sull'educazione inclusiva rivolta a tutto il personale scolastico, con particolare riguardo agli insegnanti curricolari e ai dirigenti scolastici. Questi ultimi hanno, infatti, un ruolo fondamentale nella costruzione dei rapporti suindicati (Moliterni e Covelli, 2020).

Partendo da una ricerca sulla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica che ha permesso di analizzare le percezioni degli insegnanti in merito alla realizzazione complessiva di tale processo nella sua multidimensionalità culturale, formativa, organizzativa, collaborativa, pedagogica e didattica, saranno rappresentate le valutazioni relative agli aspetti collaborativi e organizzativi. La ricerca diretta e condotta da Lucia de Anna e Alessio Covelli è stata realizzata in collaborazione con l'Ing. Silvio Pagliara e l'Ausilioteca Mediterranea Onlus (AMO). Sono stati coinvolti complessivamente 192 insegnanti delle scuole cam-

pane e laziali nell'ambito della formazione in servizio per le attività di coordinamento dell'inclusione scolastica (MIUR, 2015). Il presente studio sulla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica corrisponde a una linea di sviluppo delle ricerche condotte in precedenza nell'ambito del progetto *Teaching Accessibility Inclusion* (de Anna, 2016) finanziato dall'Università degli Studi di Roma «Foro Italico». Il lavoro è stato impreziosito dall'analisi e dal confronto con esperienze internazionali di diversi Paesi, attraverso conferenze, gruppi di lavoro e incontri con insegnanti e colleghi di altre università straniere (de Anna 2018a; 2018b). Ciò ha permesso di osservare e di avere ulteriore conferma di come gli aspetti organizzativi e collaborativi costituiscano il senso della costruzione dello sfondo integratore come rete di mediatori alla base di una scuola inclusiva che interagisca con il territorio e la comunità sociale di appartenenza. Da tale considerazione deriva la scelta di analizzare le percezioni degli insegnanti sulla qualità dell'inclusione per assumere «una prospettiva ampia ed ecosistemica che intreccia una dinamica interazionista fra gli individui e i contesti di appartenenza. Non si tratta di operare per adattare la persona con disabilità unicamente al contesto ma anche di trasformare i contesti utilizzando mediatori specifici che permettano alla pluralità di soggetti e ai differenti sviluppi di partecipare e migliorare i propri apprendimenti» (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 101).

L'approfondimento sulla dimensione collaborativa e organizzativa dell'inclusione scolastica ha dunque lo scopo di implementare i risultati ricavati dalle analisi già realizzate relative alla percezione del ruolo e delle funzioni dell'insegnante specializzato sulle attività di sostegno, estendendo l'attenzione ai rapporti con la più vasta comunità di attori che partecipano a questo complesso intreccio di competenze e reti di collaborazione (cfr. de Anna, 2014a, pp.117-120; de Anna, 2012; Ianes e Tortello, 1999). In tale prospettiva, è importante evidenziare anche le opportunità che possono derivare dalla sperimentazione del budget di salute. Quest'ultimo, introdotto dalla legge 77/2020 è uno strumento organizzativo-gestionale per la realizzazione di progetti di vita personalizzati attraverso l'attivazione di interventi sociosanitari integrati. Il budget di salute non è da considerare solo in termini economici, ma in una prospettiva comunitaria e collaborativa dei contesti di vita e delle risorse economiche, professionali e umane quali risorse territoriali necessarie a promuovere contesti relazionali, familiari e sociali idonei a favorire una migliore inclusione sociale della persona. Quindi, in una logica di progetto di vita e di reti di sostegni di prossimità, potrebbe consentire alla persona con disabilità di fruire di servizi di natura differente e non necessariamente medico-sanitari, favorendo ad esempio attraverso le proprie scelte un migliore raccordo di interventi coerenti con le proprie necessità che possono spaziare dalle attività riabilitative di carattere sanitario a quelle educative e sociali riferibili ai diritti individuali e di cittadinanza (apprendimento, habitat sociale, formazione e lavoro, affettività e socialità).

In una logica basata sulla centralità della persona e sulla valorizzazione dell'accompagnamento alla persona con le figure degli educatori e degli assistenti socio-sanitari, nella necessità di garantire nella misura più estesa possibile tutte le opzioni di scelta dei servizi e dei supporti utili, il budget di salute potrebbe essere uno strumento funzionale al benessere della persona nelle sue molteplici dimensioni rinsaldando la più ampia visione del concetto di salute, affrancandola dalle derive di sanitarizzazione e di medicalizzazione della disabilità, nella più ampia considerazione del proprio progetto di vita e delle possibilità realizzative.

Restringendo la nostra attenzione all'inclusione scolastica, in questa impostazione di servizi personalizzati-integrati e di sostegni di prossimità alla persona, il docente specializzato assumerebbe un ruolo ancor più determinante come regista capace di coordinare i diversi accompagnamenti nella gestione e nello sviluppo complessivo dei processi di integrazione e inclusione di tutti gli alunni, certificati e non. Nelle ricerche sulla percezione del ruolo e delle competenze dell'insegnante specializzato sul sostegno tale funzione è stata quella maggiormente evidenziata, seguita dalla funzione di mediazione e di condivisione del percorso formativo dell'alunno con disabilità e dalla funzione di progettazione di strategie educativo-didattiche a sostegno dell'apprendimento per lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità e la realizzazione del suo progetto di vita e delle pari opportunità (Covelli, 2016a). Tali funzioni presuppongono nella co-progettazione e co-costruzione degli interventi in una sinergia sempre più forte con la famiglia e i professionisti dei servizi socio-sanitari per la più ampia conoscenza dell'alunno e del suo vissuto nelle molteplici dimensioni esistenziali. Le competenze relazionali e di collaborazione hanno dunque un valore strategico nell'accogliere gli alunni nella loro eterogeneità e nell'accompagnarli in percorsi educativi e formativi che fondano la propria qualità sul riconoscimento delle differenze e sull'apertura della scuola al territorio e alla comunità per la realizzazione del progetto di vita (Pavone, 2009). Non a caso sono elemento fondante e strutturale del bagaglio professionale di tutti gli insegnanti, così come sottolineato anche dal MIUR nel Piano di Formazione Docenti 2016-2019.

I descrittori emersi dalle ricerche precedenti evidenziano che, in qualità di risorsa per tutta la classe della quale è contitolare e corresponsabile, il ruolo e le funzioni del docente specializzato dovrebbero essere innanzitutto orientate al sostegno nel percorso di socializzazione, apprendimento e scolarizzazione degli alunni, con particolare attenzione verso i loro bisogni educativi speciali, senza trascurare i bisogni degli altri alunni. Infatti, il sostegno e l'attenzione agli alunni non dovrebbero prescindere dall'osservazione e dal riconoscimento dell'eterogeneità all'interno del gruppo classe al fine di co-costruire le condizioni funzionali alla creazione di un rapporto empatico e di fiducia, e quindi di un ambiente accogliente e sensibilizzato al valore delle differenze sul piano anche culturale (cfr. Covelli, 2016a, pp. 135-137; de Anna 2014a, pp. 159-208; de Anna, Gaspari e Mura,

2015). L'identificazione dell'insegnante specializzato come contitolare della classe e risorsa per tutti gli alunni richiama al valore della progettualità condivisa nei processi di insegnamento-apprendimento e a modalità istituzionali di presa in carico basate su un accompagnamento «integrato» delle persone con disabilità e, più in generale, degli alunni con bisogni educativi speciali, per il superamento della discriminazione nei confronti di ogni differenza sociale e culturale.

I temi sin qui accennati saranno sviluppati nei prossimi paragrafi riportando i risultati delle analisi e le correlazioni più significative delle valutazioni espresse in merito alla collaborazione tra docenti curricolari e specializzati, tra gli insegnanti e i professionisti dei servizi sociosanitari e tra il personale docente e le famiglie. A partire dai risultati ottenuti saranno avviate alcune riflessioni conclusive sul ruolo della formazione per la costruzione di competenze e attitudini collaborative atte allo sviluppo strutturale di approcci integrati agli alunni con bisogni educativi speciali quale elemento di sistema per la realizzazione di approcci universali fondati sull'equità e la responsabilità condivisa al fine di innovare le risposte alle diverse necessità.

Metodologia della ricerca

Disegno metodologico, fasi e obiettivi della ricerca

Le analisi quantitative descritte in questo contributo si riferiscono alla seconda fase di una ricerca sulla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica e i dati qui presentati sono relativi al campione dei 192 insegnanti che hanno partecipato alle iniziative della formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione scolastica nelle regioni del Lazio e della Campania.

In una cornice di ricerca-azione che ha permesso di far dialogare fattivamente le attività formative con le diverse esperienze pratiche e le attività di ricerca, la finalità dello studio coincide con la promozione e la diffusione della qualità dell'educazione inclusiva. Il lavoro su questa linea di ricerca ha avuto anche l'obiettivo di fornire un contributo e degli strumenti per gli insegnanti rispondendo al vuoto causato dalla mancanza degli indicatori di qualità che avrebbe dovuto definire l'INVALSI, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, così come prospettato dal DLgs 66/2017 nell'art. 4.

Concretamente si è cercato di rispondere a tali finalità e obiettivi attraverso la costruzione e l'utilizzo di uno strumento di valutazione condiviso dagli insegnanti partecipanti che potesse essere il più vicino possibile alle molteplici realtà scolastiche, tenendo conto dell'eterogeneità dei partecipanti, delle loro esperienze sul campo e quindi della variabilità delle situazioni e dei contesti operativi. Il riferimento alla ricerca-azione è motivato sulla base delle caratteristiche dello

studio che coincidono sostanzialmente con le proprietà di tale metodologia delineate da Trombetta e Rosiello (2000, cfr. pp. 101-110):

- il coinvolgimento attivo dei partecipanti;
- la collaborazione attraverso la partecipazione dei vari attori coinvolti;
- l’acquisizione di conoscenze anche attraverso le attività di formazione e aggiornamento, lo scambio di esperienze e di riflessioni all’interno dei gruppi di lavoro;
- il cambiamento sociale in termini di ricadute nelle pratiche scolastiche.

Il nostro lavoro di ricerca-azione «diagnostica» (ivi, p.111) con gli insegnanti in formazione ha avuto come principale obiettivo di individuare punti di riferimento e coordinate interpretative comuni al fine di esplorare le azioni da intraprendere per diffondere, rendere stabili e realizzare «buone pratiche» inclusive (Ianes e Canevaro, 2008; Canevaro e Ianes, 2019), fotografando attraverso le valutazioni degli insegnanti di ogni ordine e grado la situazione di numerosi contesti scolastici in territori e regioni differenti. Tale obiettivo è stato perseguito attraverso la partecipazione attiva degli insegnanti in formazione con la volontà di costruire uno strumento di valutazione vicino alla realtà scolastica, senza la pretesa di fornire indicatori assoluti in una logica top-down ma attraverso attività di formazione e di ricerca circolare e dialogica tra scuola e università in un contesto di collaborazione e di complementarietà delle competenze tra gli insegnanti in formazione e i formatori (Trombetta e Rosiello, 2000).

La ricerca è stata condotta utilizzando un approccio misto strutturato in tre macro-fasi che rappresentano un tentativo di coniugare due modelli alternativi e al tempo stesso complementari di descrizione e comprensione della realtà: simulazione e rappresentazione (Pecchinenda, 2010). Nella prima fase prettamente qualitativa, l’utilizzo della simulazione come strategia formativa e mediatore didattico analogico (Moliterni, 2013) ha reso possibile non solo una maggiore immersione degli insegnanti coinvolti nel compito assegnato, ma soprattutto un loro attivo coinvolgimento che ha permesso di lavorare su un livello più profondo in termini di obiettivi formativi e di sviluppo delle competenze collaborative, utilizzando strategie basate sui principi dell’apprendimento cooperativo. Le attività simulate hanno permesso di considerare la collaborazione non semplicemente come oggetto di studio o obiettivo formativo, ma come valore e habitus che deve caratterizzare trasversalmente le competenze e il modus operandi dei docenti. Tali attività sono state realizzate attraverso la costituzione di gruppi di lavoro composti da 4-5 insegnanti, riproducendo in scala ridotta le riunioni del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione (GLI) con il compito di analizzare insieme l’inclusività della propria scuola. Trattandosi di gruppi composti da insegnanti provenienti da scuole differenti, in questa fase non era richiesto di esprimere una valutazione della propria scuola rispetto ai vari descrittori individuati ma

di produrre attraverso lo scambio delle rispettive esperienze un report con una risposta condivisa dai componenti di ciascun gruppo di lavoro nell'individuazione degli indicatori e dei descrittori più rappresentativi da utilizzare per la stesura del PAI. Al termine delle attività descritte, ogni gruppo ha presentato i risultati del proprio lavoro agli altri colleghi ai fini del confronto tra le diverse esperienze e dell'arricchimento reciproco.

La seconda fase della ricerca ha previsto l'analisi dei report realizzati dai vari gruppi di lavoro al fine di isolare gli indicatori più significativi sia sul piano delle frequenze, sia in relazione alla letteratura sulla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. Gli indicatori e i descrittori ricavati sono stati utilizzati per la costruzione di un questionario strutturato di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. I risultati ottenuti dalle analisi intermedie per la costruzione del questionario sono stati presentati ai medesimi gruppi di insegnanti coinvolti per avere un'occasione di restituzione e rielaborazione del lavoro svolto e, al tempo stesso, un momento di condivisione e di confronto sulla rispondenza tra gli indicatori e i descrittori riportati nei report dei vari gruppi di lavoro analizzati e i dati ottenuti. L'analisi del contenuto dei report condotta in questa fase ha permesso di isolare i descrittori più significativi in termini di frequenza che sono stati ordinati in un questionario semi-strutturato composto da 65 item suddivisi in tre macro-dimensioni di analisi. L'affidabilità e la coerenza dei diversi indicatori individuati sono state verificate attraverso il coefficiente alfa di Cronbach (α) con valori che rivelano una soddisfacente coerenza interna del questionario per ogni dimensione rilevata:

- a) *Dimensione culturale e formativa del personale scolastico* (7 descrittori — $\alpha = ,885$).
- b) *Dimensione organizzativa e collaborativa* (28 descrittori)
 1. Modalità di organizzazione e di gestione dell'educazione inclusiva da parte del dirigente scolastico ($\alpha = ,904$);
 2. Collaborazione tra docenti disciplinari e specialisti ($\alpha = ,898$);
 3. Sinergia dei diversi professionisti dell'educazione e dei servizi sociosanitari per la realizzazione dell'inclusione scolastica ($\alpha = ,917$);
 4. Collaborazione scuola-famiglia ($\alpha = ,797$).
- c) *Dimensione pedagogico-didattica* (30 descrittori)
 1. Progettazione pedagogica per l'inclusione, il benessere e la piena realizzazione degli studenti ($\alpha = ,937$);
 2. Progettazione didattica individualizzata e personalizzata delle attività scolastiche ed extrascolastiche ($\alpha = ,966$).

La terza fase dello studio è coincisa con l'approccio quantitativo e la somministrazione del questionario a un campione più esteso di insegnanti per la

valutazione della qualità dell'inclusione scolastica all'interno delle scuole. I dati raccolti sono stati analizzati statisticamente sia sul piano descrittivo, sia a livello inferenziale per avere una visione sistematica delle valutazioni raccolte e verificare al tempo stesso la presenza di correlazioni significative tra le variabili e i dati raccolti rispetto alle valutazioni sulle dimensioni indagate. Le diverse dimensioni sono state analizzate incrociando diversi indicatori e variabili per identificare valori medi, moda, mediana e relazioni tra variabili nominali e quantitative attraverso l'ANOVA. Quest'ultima ha permesso di identificare le relazioni tra le variabili nominali del campione (regione, livello di esperienza professionale, incarico di insegnamento) e le variabili cardinali dipendenti. Le relazioni tra le tre dimensioni e le loro componenti sono state misurate mediante la regressione e l'individuazione del coefficiente di correlazione di Pearson. L'utilizzo di questi strumenti ha permesso di comprendere forma e intensità delle relazioni tra variabili ordinali (Corbetta, 1999) e di verificare se le variazioni nelle risposte degli insegnanti sulla valutazione di un determinato aspetto avessero un effetto significativo in termini di correlazione sulle risposte ad altre domande-descrittori all'interno della stessa dimensione o in una differente. È stato così possibile verificare alcune ipotesi analizzando le relazioni tra i vari aspetti indagati per comprendere, ad esempio, se a determinati valori relativi alla valutazione della dimensione culturale e formativa corrispondessero valutazioni più o meno correlate dei descrittori riconducibili agli aspetti collaborativi, considerati in questo caso come variabili dipendenti. Oppure abbiamo verificato l'ipotesi della dipendenza e della correlazione della dimensione pedagogico-didattica e dei relativi descrittori con la dimensione organizzativa, gestionale e collaborativa considerata in questo caso come variabile indipendente.

Sono state realizzate anche delle analisi multivariate per comprendere le interazioni delle valutazioni espresse tra i diversi descrittori relativi alle varie dimensioni oggetto di studio. Quest'ultime sono state tradotte in variabili ordinali costituite dalle valutazioni quantitative espresse dagli insegnanti coinvolti nella somministrazione del questionario. I vari aspetti sono stati infatti valutati dagli insegnanti utilizzando una scala da 1 = «Insufficiente» a 5 = «Eccellente». Sebbene molti ricercatori optino per l'eliminazione del valore intermedio utilizzando scale con intervalli da 1 a 4, o in altri casi da 1 a 6, si è deciso di mantenere l'impostazione con intervalli da 1 a 5 per non forzare la valutazione sia in termini positivi, sia negativi di chi non avesse un'idea chiara o semplicemente avesse una posizione neutrale sull'aspetto in esame (Marradi, 2002). Infine, è importante chiarire sul piano metodologico che nella presentazione del questionario ai fini della sua compilazione, è stato esplicitato ai rispondenti che la scala per la valutazione delle varie dimensioni attraverso i relativi indicatori e descrittori era suddivisa in intervalli regolari ovvero basata su una distanza

identica tra i giudizi e i valori ad essi attribuiti. I valori raccolti sono stati così trattati come variabili quasi-cardinali dal momento che la gradualità della propria posizione viene espressa attraverso una scala numerica nella quale la distanza esistente tra i vari numeri non può essere messa in discussione dai rispondenti. È stato quindi possibile limitare la distorsione dell'informazione compensandola con l'utilizzo delle tecniche di analisi quantitative (Marradi, 1995, p. 111; Caselli, 2005).

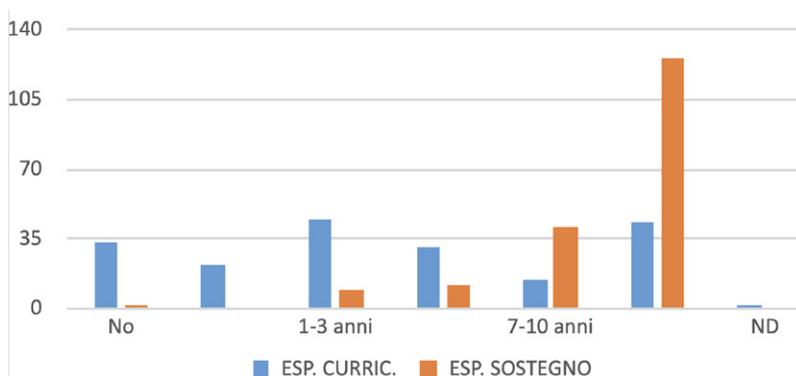
Campione

Gli insegnanti del campione provengono dalle scuole del Lazio (Roma e provincia) e della Campania (Napoli e provincia) e sono ripartiti come segue:

- 140 insegnanti provenienti dalle scuole di Napoli e provincia che hanno frequentato i corsi di realizzati dall'Ausilioteca Mediterranea Onlus;
- 52 insegnanti provenienti dalle scuole di Roma e provincia che hanno frequentato i corsi realizzati dall'I.C. «Parco della Vittoria».

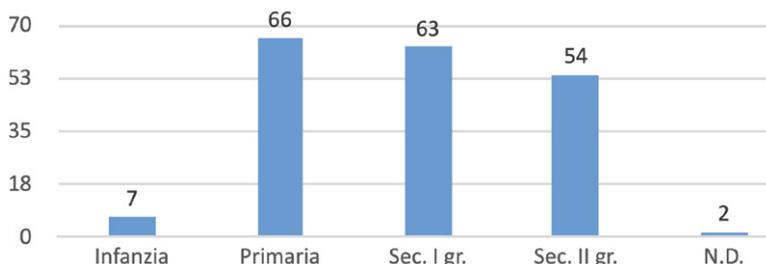
Il campione è composto prevalentemente da insegnanti di sesso femminile (92,7%), con un'età che nel 91,7% dei casi supera i 40 anni e che nel 59,9% dei casi è superiore ai 49 anni. Nell'89% dei casi si tratta di insegnanti che lavorano sul sostegno e con un elevato grado di esperienza, in particolare sempre nel ruolo di sostegno così come illustrato in figura 1.

Figura 1



Anni di esperienza professionale del campione

I docenti partecipanti insegnano nelle scuole di ogni ordine e grado anche se la distribuzione del campione rivela uno scarso coinvolgimento degli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Figura 2

Distribuzione del campione per ordine e grado di scuola

Le analisi condotte sul campione non rivelano differenze significative nelle valutazioni globali espresse dagli insegnanti sulla dimensione organizzativa e collaborativa in relazione all'appartenenza a un determinato ordine e grado di scuola ($F = ,46$; $F \text{ crit.} = 2,65$; $p < ,05$). Come vedremo nel paragrafo successivo, tali differenze appaiono significative solo in relazione ad alcune sottodimensioni, mentre la variabile territoriale della regione di appartenenza presenta uno scarto significativo nelle valutazioni globali e specifiche delle varie sottodimensioni con valori tendenzialmente superiori espressi dagli insegnanti di Napoli e provincia rispetto ai colleghi di Roma e provincia ($F = 15,47$; $F \text{ crit.} = 3,89$; $p < ,05$). Tuttavia, i valori delle deviazioni standard (σ) rivelano una minore variabilità delle valutazioni e quindi una maggiore uniformità dei giudizi espressi dagli insegnanti delle scuole di Roma e provincia rispetto ai colleghi campani le cui valutazioni mostrano una fluttuazione più marcata dei livelli di qualità percepiti.

Risultati

Valutazioni medie e variabilità dei dati relativi alla dimensione collaborativa

In questo articolo sono illustrate le valutazioni relative a:

- le relazioni tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati;
- le sinergie tra i docenti e i professionisti dei servizi sociosanitari;
- la collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie.

Rispetto ai risultati complessivi delle analisi condotte (Covelli e de Anna, 2020), nel confronto con le altre dimensioni valutate dagli insegnanti (cultura e formazione per l'inclusione, progettualità pedagogica e didattica), la dimensione collaborativa, e in particolare i rapporti tra scuola, enti locali e servizi sociosanitari, costituisce l'aspetto di maggior criticità emerso dalle valutazioni, sia nel

Lazio sia in Campania. Come accennato a conclusione del paragrafo precedente, le valutazioni degli insegnanti campani sono sensibilmente superiori a quelle dei colleghi laziali come mostrato nella tabella 1. Occorre precisare che i valori delle valutazioni espresse dagli insegnanti del Lazio presentano una minore variabilità rispetto ai colleghi di Napoli e provincia con una deviazione standard (σ) che, in riferimento al valore medio complessivo della dimensione collaborativa, è pari a 0,58 a fronte di 0,69. Ciò significa che le percezioni degli insegnanti delle scuole campane presentano un divario e una polarizzazione maggiore tra pratiche valutate positivamente ed esperienze ritenute negative.

Tabella 1

Valori medi delle valutazioni espresse dal campione di insegnanti

	Lazio	Campania	Totale	σ
B. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA, COLLABORATIVA E GESTIONALE	3,4	3,8	3,7	,69
1. Modalità di organizzazione e di gestione dell'inclusione scolastica da parte del dirigente scolastico	3,7	4,1	4,0	,74
2. Collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati	3,3	3,7	3,6	,85
3. Sinergia tra i docenti e i professionisti dei servizi socio-sanitari per la realizzazione dell'inclusione scolastica	3,0	3,4	3,3	,86
4. Collaborazione scuola-famiglia	3,3	3,8	3,6	,78

Come mostrato dalla tabella 1, rispetto ad una valutazione media della dimensione organizzativa, collaborativa e gestionale pari a 3,7, la sinergia tra la scuola e gli operatori dei servizi sociosanitari rappresenta l'elemento di maggior criticità delle valutazioni espresse dagli insegnanti con un valore medio complessivo di 3,3. I risultati mostrano una notevole dispersione tra le valutazioni espresse dagli insegnanti ed essa è notevolmente marcata in relazione alla collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati e nelle valutazioni relative alle sinergie tra scuola e servizi sociosanitari. Tali valori sono indice di un'elevata fluttuazione dei giudizi espressi sui livelli di qualità tra le diverse realtà scolastiche e quindi una polarizzazione marcata tra pratiche percepite in maniera molto positiva e viceversa. La collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati è dunque percepita in maniera controversa, con un notevole scarto tra le diverse valutazioni espresse e una forte polarizzazione nei giudizi. Nonostante la notevole dispersione delle valutazioni, i descrittori della collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno che hanno ottenuto una valutazione superiore al valore medio totale (3,6) sono:

- condivisione delle informazioni e collegialità delle decisioni tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati relative alle strategie pedagogico-didattiche per gli alunni con difficoltà ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma = ,98$);
- interventi condivisi e sinergici del consiglio di classe sui problemi e le difficoltà legate ai diversi bisogni educativi speciali per la costruzione di PEI (disabilità) e PDP (difficoltà specifiche di apprendimento, svantaggi sociali e culturali e altre difficoltà non certificate o formalmente riconosciute) ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma = ,96$);
- riconoscimento del ruolo e della contitolarità dell'insegnante specializzato da parte dei colleghi curricolari ($\bar{X}= 3,7$; $\sigma = 1,03$);
- riconoscimento da parte dei colleghi del ruolo dell'insegnante specializzato come regista e mediatore nella gestione condivisa dei processi di inclusione ($\bar{X}= 3,7$; $\sigma = 1,08$);
- condivisione delle informazioni e collegialità delle decisioni tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati relative alle strategie pedagogico-didattiche per favorire gli apprendimenti di tutta la classe ($\bar{X}= 3,7$; $\sigma = ,99$).

Il coinvolgimento dell'insegnante specializzato da parte dei colleghi curricolari sulla scelta dei materiali didattici relativi agli insegnamenti disciplinari (libri di testo, ausili, risorse multimediali, materiali specifici e altri mediatori) ha ottenuto delle valutazioni leggermente inferiori al valore medio e una variabilità più marcata ($\bar{X}= 3,4$; $\sigma = 1,19$). L'elemento di maggior criticità nelle valutazioni raccolte riguarda invece la possibilità di prevedere consigli di classe o altri momenti dedicati al confronto e alla programmazione con frequenza settimanale ($\bar{X}= 2,9$; $\sigma = 1,27$). In riferimento a questo aspetto, l'ANOVA mostra che la variabile di appartenenza a un determinato ordine e grado di scuola incide nella variabilità delle valutazioni ($F = 3,43$; $F \text{ crit.} = 2,65$; $p < ,05$). Gli insegnanti della scuola primaria hanno espresso delle valutazioni superiori a quelle dei colleghi di altri ordini e gradi di scuola (infanzia = 2,6; primaria = 3,2; sec. I grado = 2,9; sec. II grado = 2,5) ed è plausibile che ciò sia dovuto alla disponibilità di due ore di programmazione curricolare nell'ambito del proprio monte ore settimanale di insegnamento.

In riferimento alla sottodimensione relativa alla collaborazione tra scuola, servizi sociali e sanitari e amministrazioni locali, si segnala un'elevata fluttuazione delle valutazioni espresse con una deviazione standard pari a 0,86 e con valori che aumentano notevolmente in relazione ai singoli descrittori presi in considerazione. Rispetto a una valutazione media complessiva di 3,3 abbiamo valutazioni superiori sui seguenti aspetti:

- disponibilità e condivisione delle informazioni tra scuola, ASL ed enti locali ($\bar{X}= 3,5$; $\sigma = 1$);
- disponibilità di momenti di confronto, programmazione e valutazione dei processi inclusivi (Consigli di classe, GLHI, GLHO, ecc.) per una condivi-

sione delle strategie, metodologie, problematiche e proposte di lavoro ($\bar{X}=3,5$; $\sigma = 1,09$);

- disponibilità di specialisti nel campo medico-sanitario presenti sul territorio (strutture sanitarie, ASL, ecc.) ($\bar{X}= 3,4$; $\sigma = 1,1$);
- corresponsabilità dell'azione educativa tra scuola ed enti locali ($\bar{X}= 3,4$; $\sigma = 1,05$).

Invece, gli elementi di maggior criticità identificati dagli insegnanti riguardano i seguenti aspetti:

- formulazione della Diagnosi Funzionale basata su ICF ($\bar{X}= 2,9$; $\sigma = 1,18$);
- progettazione condivisa delle diverse tipologie di sostegno in relazione ai servizi e alle risorse disponibili sul territorio erogati dalle amministrazioni locali ($\bar{X}= 3$; $\sigma = 1,04$);
- disponibilità delle amministrazioni locali per un'erogazione dei servizi a partire dai bisogni rilevati nel territorio ($\bar{X}= 3,1$; $\sigma = 1,07$).

Infine, per quanto riguarda la collaborazione tra scuola e famiglie, gli insegnanti hanno espresso delle valutazioni leggermente più elevate in riferimento a quasi tutti i descrittori che compongono questa sottodimensione rispetto alla sua valutazione media di 3,6:

- assicurare un orientamento alle famiglie sui servizi disponibili e sugli iter burocratici da seguire per favorire l'inclusione del proprio figlio ($\bar{X}= 4$; $\sigma = ,92$);
- disponibilità delle famiglie nel fornire informazioni che permettano di conoscere meglio l'alunno e il suo vissuto ($\bar{X}= 3,9$; $\sigma = ,94$);
- disponibilità delle famiglie al dialogo con gli insegnanti per il riconoscimento di eventuali difficoltà, potenzialità e attitudini del figlio per una definizione condivisa del suo progetto educativo ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma = ,97$);
- disponibilità al confronto e alla collaborazione delle famiglie per la condivisione delle strategie di intervento educativo ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma = ,94$).

L'aspetto che ha causato l'abbassamento delle valutazioni complessive espresse dagli insegnanti su questa sottodimensione è il descrittore relativo alla possibilità di avere momenti di presenza dei genitori a scuola e in classe per la condivisione delle attività curriculari realizzate durante l'orario scolastico ($\bar{X} = 2,7$; $\sigma = ,94$). In riferimento alla collaborazione tra scuola e famiglie, occorre precisare che anche in questo caso la variabile di appartenenza a un determinato ordine e grado di scuola ha inciso sulla variabilità delle valutazioni ($F = 5,04$ — F crit. = 2,65 — $p < ,05$). I valori medi espressi dagli insegnanti delle scuole primarie (3,7) e delle secondarie di primo grado (3,9) sono stati sensibilmente più alti rispetto a quelli degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della secondaria di secondo grado (3,3).

Elementi di correlazione nelle percezioni della qualità e nelle valutazioni degli insegnanti

Un aspetto molto interessante emerso dalle regressioni sono i significativi valori di correlazione tra le diverse dimensioni valutate dagli insegnanti. Considerando che valori r uguali o superiori a 0,30 permettono di ritenere significativa una determinata correlazione (Corbetta, 1999), la regressione sulle percezioni degli insegnanti mostra una relazione significativa della variabilità tra le valutazioni medie complessive relative alla dimensione collaborativa e quelle della dimensione pedagogico-didattica con un coefficiente r di Pearson che in questo caso è di 0,68. Il coefficiente di determinazione (r^2) pari a 0,46 indica una condivisione di variabilità tra i valori relativi alla dimensione collaborativa e quelli della progettualità pedagogico-didattica del 46%. In altre parole, il 46% della variabilità delle valutazioni degli insegnanti attribuite alla qualità della progettualità pedagogico-didattica è attribuibile alla variabile indipendente costituita dai valori della dimensione collaborativa.

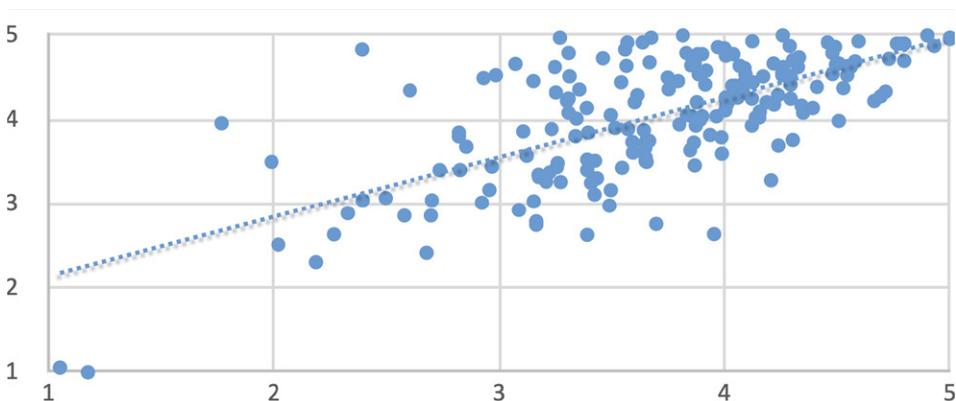
Figura 3

Diagramma di dispersione e retta di regressione: x = dimensione organizzativa e collaborativa; y = dimensione progettualità pedagogico-didattica

Analizzando in profondità le relazioni tra i descrittori delle sottodimensioni organizzative, collaborative e gestionali e quelli della progettualità pedagogico-didattica, sebbene i coefficienti r siano tutti molto elevati confermando l'elevata intensità delle relazioni tra queste dimensioni nella qualità percepita dagli insegnanti, è interessante notare come tale intensità sia maggiore nelle valutazioni sull'operato dei Dirigenti Scolastici ($r = ,63$; $r^2 = ,39$), dei servizi sociosanitari ($r = ,60$; $r^2 = ,35$) per scendere gradualmente in riferimento alla collaborazione scuola-famiglia ($r = ,58$; $r^2 = ,34$) e tra gli insegnanti curricolari e gli insegnanti specializzati ($r = ,57$; $r^2 = ,32$). In altri termini, come già espresso a proposito

delle relazioni tra collaborazione e progettazione pedagogico-didattica, rispetto ai livelli di qualità percepiti dagli insegnanti, i valori indicano una maggiore condivisione di variabilità tra i livelli di qualità attribuiti alla gestione dei Dirigenti scolastici e i valori della progettualità pedagogico-didattica.

Spostando la nostra attenzione sulla relazione tra le valutazioni espresse in merito alla dimensione culturale e formativa e quelle relative alla dimensione collaborativa, l'intensità delle correlazioni tra i livelli di qualità percepita è ancora più significativa con un coefficiente r di 0,76 e una condivisione della variabilità pari a circa il 58%. Ciò significa che il 58% della variabilità dei valori espressi sulla dimensione collaborativa è attribuibile alle valutazioni della dimensione culturale e formativa. In questo caso, la dimensione collaborativa è stata considerata come variabile dipendente rispetto alla presenza di una cultura e di un adeguato livello formativo sui temi dell'inclusione all'interno della scuola dalla quale dovrebbe discendere una maggiore propensione alla collaborazione da parte degli attori coinvolti. Andando a restringere la nostra prospettiva sulle correlazioni tra gli item relativi alla formazione degli insegnanti curricolari, dei docenti specializzati sul sostegno e del personale ATA rispetto alla dimensione collaborativa e organizzativa, abbiamo osservato dei valori altrettanto significativi nelle relazioni tra le diverse valutazioni con un coefficiente r di 0,63 e una condivisione di variabilità pari al 40%.

Il valore elevato dei coefficienti di correlazione rispetto alle valutazioni espresse dagli insegnanti potrebbe essere attribuibile alla percezione secondo la quale una scuola che persegue valori inclusivi sul piano culturale e formativo è una scuola valida anche sul piano organizzativo e nella collaborazione tra i diversi attori e viceversa.

Figura 4

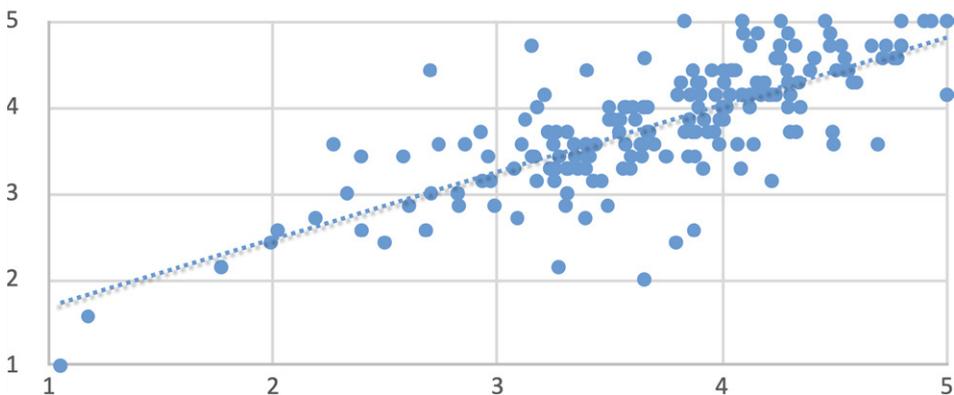


Diagramma di dispersione e retta di regressione: x = dimensione culturale; y = dimensione organizzativa e collaborativa

Conclusioni

La trasformazione dei contesti quale presupposto per una progettazione inclusiva che consenta di riconoscere le diversità umane garantendo accesso e partecipazione a tutti e a ciascuno nei diversi contesti esistenziali è un principio inderogabile di tutte le dichiarazioni e dei vari provvedimenti a livello internazionale. Anche i risultati ottenuti dalle percezioni degli insegnanti sembrano confermare come la collaborazione sia un pilastro di tale trasformazione attraverso la condivisione di valori culturali associati a una filosofia di intervento che poggia sulla dimensione culturale e politico-istituzionale (Covelli, 2016b), secondo i principi generali di inclusione ed equità (Ainscow, 2014; de Anna e Covelli, 2016). La riflessione sugli aspetti normativi e istituzionali, così come lo sguardo sulle buone prassi di inclusione scolastica (Ianes e Canevaro, 2008), suggeriscono come la trasformazione dei contesti non possa prescindere dall'impegno sinergico di tutti i membri della comunità scolastica, del dirigente scolastico, degli insegnanti, del personale di supporto e della famiglia comportando anche l'impegno delle forze presenti sul territorio (organizzazioni locali, servizi sociali, aziende sanitarie, associazioni, ecc.) per comunicare e interagire con la più ampia comunità sociale. Tale impegno, già evidenziato fin dagli anni Settanta (decreti delegati del 1974, legge 104/1992, Atto di indirizzo del 1994, Accordi Ministeriali Sanità-Scuola 2012), viene attualmente affermato nella visione sul «budget della salute individuale e collettiva» (legge di conversione 17 luglio 2020, n. 77 del decreto-legge 19 maggio 2020, n. 34) che mette in gioco la responsabilità e il coinvolgimento dei diversi attori dei servizi territoriali per una progettazione innovativa di prossimità, ispirandosi al principio della piena integrazione sociosanitaria, con particolare attenzione alle persone più fragili e vulnerabili (Canevaro, 2013, pp. 75-82; de Anna, 2014a, pp. 228-247).

Le valutazioni degli insegnanti, infatti, confermano una visione problematica della dimensione collaborativa evidenziando maggiori difficoltà nelle relazioni di collaborazione e di organizzazione degli interventi nelle sinergie tra scuole, enti e servizi territoriali, la quale rappresenta un elemento di criticità strutturale sulla qualità complessiva dei processi inclusivi nelle scuole. Nel confronto con gli insegnanti che hanno partecipato al presente studio, le valutazioni negative della dimensione collaborativa, con particolare riferimento alle sinergie tra scuole ed enti locali, rappresentano occasioni mancate di co-progettazione condivisa di diverse tipologie di supporto integrato in relazione ai servizi e alle risorse fornite dagli enti locali presenti sul territorio. Anche la collaborazione tra gli insegnanti e i professionisti dell'extra-scuola può rappresentare un elemento di difficoltà e la formazione deve costituire un'opportunità per permettere di alimentare l'attitudine alla riflessività da parte degli insegnanti per la progettualità di azioni sinergiche in grado di dare risposta alla complessità dei bisogni, senza tuttavia

incorrere nell'errore di identificare gli alunni con l'etichetta delle proprie necessità. La costruzione di risposte integrate presuppone alcuni principi basilari tra i quali la costruzione di relazioni umane e professionali costruttive nelle quali nessun esperto deve considerarsi superiore agli altri nella pregiudizievole pretesa che la propria disciplina, competenza ed expertise sia infallibile e sufficiente a trovare risposte.

È costruttivo invece individuare un orizzonte di senso e di significato condiviso sia come fattore di identificazione del gruppo di lavoro, sia come filosofia progettuale degli interventi (Depaulis, 2013) nell'ambito dei quali si ritiene opportuno conservare un margine di incertezza utile nell'autovalutazione del proprio operato per modificare le strategie poco efficaci e confrontarsi con l'imprevisto. Tale postura limita i rischi di un agire routinario e si attiva un'immersione reale nella situazione con la quale è necessario «conversare» per poter attivare inediti modelli interpretativi e di analisi funzionali alla risoluzione dei problemi.

Le valutazioni degli insegnanti confermano l'importanza del lavoro sull'accoglienza e sulla cultura inclusiva alla base del positivo riconoscimento delle differenze che costituisce uno dei principali presupposti per la trasformazione delle relazioni tra alunno con disabilità o altri bisogni educativi speciali e il contesto scolastico.

Sul piano istituzionale sarebbe opportuno favorire il superamento dell'assegnazione dell'insegnante specializzato in una classe sulla base della presenza di uno o più alunni certificati perché favorisce un riconoscimento errato del suo ruolo e delle sue funzioni di sostegno alla base dei noti fenomeni di delega esclusiva rispetto alla presa in carico degli alunni con disabilità. Il termine «sostegno» in una logica di collaborazione e di approccio integrato tra i diversi attori e le diverse competenze dovrebbe essere rivolto al contesto e non all'alunno certificato superando la visione medico-individuale della disabilità ed eliminando così la contraddizione tra assegnazione dell'insegnante specializzato al singolo con certificazione e la sua contitolarità della classe in cui si trova l'alunno al quale è assegnato. Tutto ciò presuppone ancora di più che non venga annullata la formazione e l'abilitazione all'insegnamento prima di poter accedere alla specializzazione sul sostegno, soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado.

A nostro avviso, rafforzando ancor di più sul piano formale e normativo la contitolarità dell'insegnante specializzato e il suo essere innanzitutto «insegnante risorsa» per tutti e per ciascuno, separando il suo ruolo e la sua funzione dall'assegnazione alla singola persona o, come spesso sentiamo dire, al «caso», si potrebbe favorire la sostenibilità dei sostegni alla quale fa riferimento Andrea Canevaro (Canevaro e Ianes, 2019). Tale impostazione sarebbe più confacente anche al paradigma dei diritti umani e al modello bio-psico-sociale della disabilità rifiutando e indebolendo l'obsoleta ma ancora radicata rappresentazione medicalizzante della disabilità come caratteristica individuale della persona

(Covelli, 2016b). L'insegnante specializzato come insegnante risorsa, sul piano istituzionale, potrebbe essere un mediatore in grado di sostenere il contesto nel saper accompagnare e supportare gli alunni con disabilità e/o bisogni educativi attraverso l'assunzione di responsabilità condivise da parte dei vari attori nella logica dello sfondo integratore e della progettazione co-evolutiva (Dainese, 2019). Tale visione rimanda alla funzione di coordinamento, mediazione e condivisione del percorso formativo dell'alunno con disabilità da parte dell'insegnante specializzato in riferimento alla quale, anche a proposito delle sperimentazioni del budget di salute, è stata esplicitata l'importanza di saper adottare strategie cooperative e costruire sinergie con i colleghi curricolari, gli alunni, il personale scolastico, le famiglie, le figure professionali dei servizi sociosanitari e le associazioni presenti sul territorio.

Saper intessere relazioni cooperative è fondamentale anche per essere uno stimolo propositivo all'interno del consiglio di classe per l'adozione di progetti inclusivi, condividendo strategie pedagogico-didattiche a sostegno dell'apprendimento per lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità e la realizzazione del suo progetto di vita e delle pari opportunità. Inoltre, è importante far comprendere che la presenza della diversità in classe costituisce un valore per tutti gli studenti, che hanno così l'opportunità di apprendere nuove modalità di espressione e comunicazione. L'attenzione e la cura per l'altro nel processo educativo, secondo una logica di reciprocità e di continuo sviluppo per una scuola inclusiva, dovrebbe costituire un'occasione per permettere a ciascuno di conoscersi e ri-conoscere la diversità di sé e dell'altro come tratto distintivo dell'essere umano, rinforzando i valori etici e culturali di una società inclusiva (Morin, 2013; 2015; Gardou, 2015)

Bibliografia

- Ainscow M. (2014), *Struggling for equity in education: the legacy of Salamanca*. In F. Kiuppis e R.S. Hausstätter (a cura di), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca*, Bern (CH), Peter Lang, pp. 41-56.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche ed evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione ed Educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla Pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Caselli M. (2005), *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Milano, Vita e Pensiero.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.

- Covelli A. (2016a), *Inclusion Quality Indicators in the Training of Teachers*. In L. de Anna, *Teaching Accessibility and Inclusion*, Roma, Carocci, pp. 130-142.
- Covelli A. (2016b), *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni mediatiche della disabilità*, Roma, Aracne.
- Covelli A. e de Anna L. (2020), *La qualità de l'éducation inclusive en Italie: le regard des enseignants en formation sur l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers*, «Alter — European Journal of Disability Research», vol. 14, n. 3, pp. 175-188.
- Dainese R. (2019), *Sfondo integratore*. In L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Editrice Morcelliana, pp. 339-344.
- de Anna L. (2012), *Progetto FIRB Ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 11, n. 3, pp. 225-228.
- de Anna L. (2014a), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- de Anna L. (2014b), *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 109-128.
- de Anna L. (2016), *Teaching Accessibility and Inclusion*, Roma, Carocci.
- de Anna L. (2018a), *A Inclusão entre o passado e o presente: formação de professores para a educação inclusiva na Itália*. In E. Gonzales Mendes, M.A. Almeida e L. Santos Amanção Cabral (a cura di), *Perspectivas Internacionais da Educação Inclusiva*, Marília, ABPEE.
- de Anna L. (2018b), *Eje Tematico: Inclusion y diversidad en un mundo globalizado: Tensiones, desafíos i oportunidades*. Intervento al «IV Congreso Internacional del GIEI Educacion e Inclusion un compromiso global», Bogotá, NEES, pp. 19-37.
- de Anna L. e Covelli A. (2016), *La Pedagogia Speciale nelle istituzioni internazionali*. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia Speciale. Le origini, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, pp. 636-654.
- de Anna L., Gaspari P. e Mura A. (a cura di) (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli.
- Depaulis A. (2013), *Travailler ensemble, un défi pour le médico-social. Complexité et alterité*, Toulouse, Érès.
- Gardou C. (2015), *Le handicap dans notre imaginaire culturel*, Toulouse, Érès.
- lanes D. e Canevaro A. (a cura di) (2008), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Trento, Erickson.
- lanes D. e Tortello M. (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Marradi A. (1995), *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, Firenze, La Giuntina.
- Marradi A. (2002), *Le scale Likert e la reazione all'oggetto*. In A. Marradi e G. Gasperoni (a cura di), *Costruire il Dato 3: Le scale Likert*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-52.
- MIUR (2013), *Circolare Ministeriale 8/2013 prot. n. 561*, <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=18526> (consultato il 1° febbraio 2021).
- MIUR (2015), *Nota prot. n. 37900 del 19/11/2015*, http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/11/24_11USRV_151264.pdf (consultato il 1° febbraio 2021).
- MIUR (2016), *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (consultato il 1° febbraio 2021):
- Moliterni P. (2013), *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando.
- Moliterni P. e Covelli A. (2020), *Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 8, n. 1, pp. 237-259.
- Morin E. (2013), *I miei filosofi*, Trento, Erickson.
- Morin E. (2015), *Penser global*, Paris, Editions Robert Laffont.
- ONU (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://www.unfpa.org/resources/transforming-our->

- world-2030-agenda-sustainable-development (consultato il 1° febbraio 2021).
- Pavone M. (2009), *Famiglia e Progetto di vita*, Trento, Erickson.
- Pecchinenda G. (2010), *Videogiochi e cultura della simulazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Piazza V. (1999), *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione e sui molti vantaggi (per tutti) che porta con sé*. In D. Ianes e M. Tortello, *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 82-89.
- Trombetta C. e Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson.
- UNESCO (2015), *Becoming an Inclusive Learning-Friendly Environment (ILFE)*. In UNESCO, *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000137522> (consultato il 1° febbraio 2021).