



## Giuseppa Gerbino

Dottoranda in educazione | gerbinogiusy@gmail.com

## Inmaculada Chiva Sanchis

Profesora titular | Departamento MIDE Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación | Universitat de València | inmaculada.chiva@uv.es

## Genoveva Ramos Santana

Profesora titular | Departamento MIDE Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación | Universitat de València | genoveva.ramos@uv.es

# Perception of teaching staff on inclusive cultures, policies and practices in primary schools in the province of Trapani

## Percezione del personale docente sulle culture, politiche e pratiche inclusive nelle scuole primarie della provincia di Trapani

Altri contributi

### ABSTRACT

The main objective of this article is to analyse the perceptions of teaching staff on inclusive cultures, policies and practices developed in five primary schools in the province of Trapani. The participants, through a non-probabilistic accessibility sampling, 153 teachers from five primary schools. In a methodological perspective based on quantitative-qualitative complementarity, a descriptive-exploratory survey is conducted on the basis of information obtained from the *Index for Inclusion* questionnaire and five focus groups. The results show an overall positive perception of inclusive cultures, policies and practices among the teaching staff of all participating schools. In particular, the link between the complexity of the educational/didactic projects and the organisational models of the schools is highlighted, underlining the need to implement inclusive cultures, policies and practices that influence the way of thinking and organising human and material resources. In short, there is a complex challenge towards inclusive education in these schools, which requires a systemic, holistic and recursive change of each school project.

**Keywords:** Primary education | Diversity | Teaching staff | Assessment | Index for Inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Gerbino, G. et al. (2023). Perception of teaching staff on inclusive cultures, policies and practices in primary schools in the province of Trapani. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 219-234. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-19>

**Corresponding Author:** Giuseppa Gerbino | gerbinogiusy@gmail.com

**Received:** 05/07/2023 | **Accepted:** 20/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-19**



## Introduzione

Il concetto di educazione inclusiva è un processo dinamico che riguarda tutte le persone e tutte le forme di diversità al loro interno. La sua evoluzione ha permesso di passare da un'educazione speciale rivolta solo alle persone con disabilità a un'educazione per tutti e tutte, che tiene conto di tutte le forme di diversità dovute a svantaggi psicofisici, ma anche a fattori socioculturali, di genere, etnici o di altri fattori interagenti (Echeita & Serrano, 2020; Martínez, 2021).

Dalla seconda metà del XX secolo, le organizzazioni internazionali hanno svolto un ruolo di primo piano nella diffusione dell'educazione inclusiva nei sistemi scolastici di diversi Paesi, sostenendo il diritto all'istruzione per tutti e tutte all'interno dei sistemi scolastici ordinari e prestando una particolare attenzione a coloro che in passato sono stati esclusi dall'istruzione a causa di fattori legati alla disabilità, alla povertà, alla discriminazione di genere, etnica e linguistica (UNESCO, 2009). Tuttavia, sono passati diversi decenni dalla prima *Dichiarazione universale sull'istruzione per tutti* e l'obiettivo dell'istruzione universale non è stato raggiunto (UNESCO, 2020). È quindi necessario progettare sistemi scolastici di qualità che non portino essi stessi all'esclusione, prima educativa e poi sociale, che può portare a condizioni di emarginazione, soprattutto nella fascia più vulnerabile della popolazione scolastica (UNESCO, 2017).

La situazione internazionale è piuttosto eterogenea e, mentre viene riconosciuta l'importanza dei bisogni e delle pratiche inclusive, l'istruzione inclusiva viene identificata come una barriera al raggiungimento di alti livelli di istruzione (Martínez, 2021). Il rapporto dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Educazione per Bisogni Speciali (EADSNE, 2018) indica che sono ancora pochi i Paesi in cui la popolazione scolastica con disabilità frequenta le scuole ordinarie. Sebbene solo un terzo delle scuole ritenga di essere sulla strada dell'inclusione il resto mostra ancora bassi livelli di inclusione, e anche nelle scuole che si sforzano di implementare pratiche inclusive, prevalgono pratiche tradizionali che escludono la famiglia e la comunità dalle attività educative (Sabando et al., 2016).

Il sistema scolastico italiano, considerato a livello internazionale come un buon esempio di inclusione scolastica, pur avendo un quadro normativo avanzato, presenta criticità di attuazione che non possono essere generalizzate ed estese in egual misura a tutto il Paese, ma che denotano un disagio in tutti gli attori coinvolti: popolazione studentesca, famiglie, personale docente e personale specializzato nell'attenzione alla diversità (Contini & Azzolini, 2016; Cottini & Morganti, 2015; Falzetti & Ricci, 2012; Nacci, 2019). Molto spesso le istituzioni non riescono a dare risposte adeguate e si rifugiano in specializzazioni e tecnicismi che in qualche modo attutiscono i bisogni quotidiani ma non creano migliori o maggiori condizioni per lo sviluppo del progetto di vita degli studenti con disabilità e delle loro famiglie (Antonietti et al., 2018; Arizmendi, 2020; Consoli & Szpunar, 2020).

Parlare di scuola inclusiva significa riferirsi a un processo che coinvolge la scuola nelle pratiche di pensiero e riflessione, nel processo decisionale e nell'organizzazione delle risorse materiali e umane. Il cambiamento deve avvenire nella struttura che coinvolge lo stile decisionale, i contenuti del curriculum, il supporto all'apprendimento e il processo di insegnamento-apprendimento in classe (Dovigo, 2007). *L'Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011) afferma che la cultura organizzativa deve guidare i valori per costruire un curriculum inclusivo, basato su un insieme di competenze e conoscenze che trascendono il sapere tradizionale. I valori inclusivi rappresentano la cultura organizzativa della scuola responsabile di guidare le politiche e le pratiche: struttura organizzativa e culture orientate all'interdisciplinarietà, all'uguaglianza e all'equità. Ciò significa che il cambiamento educativo deve superare la rigidità burocratica e orientare la professione docente verso la cooperazione, la collaborazione e una leadership responsabile e inclusiva, ponendo l'accento sui processi di apprendimento sociale degli attori coinvolti nel contesto educativo in modo da attivare la collaborazione e la partecipazione di tutte le comunità verso uno scopo comune (Fernández & Echeita, 2023; Echeita & Ainscow, 2011; Echeita, 2022).

Nel corso degli anni, gli studi che hanno utilizzato *L'Index for inclusion* hanno mostrato come l'approccio inclusivo verso le diversità richieda l'attivazione di procedure organizzative e didattiche specifiche per consentire il coinvolgimento attivo e la partecipazione di ogni alunno/a, ma anche la necessità di stimolare relazioni interattive e il sostegno reciproco. Inoltre per sviluppare ambienti di apprendimento inclusivi



occorre monitorare nel tempo le azioni implementate nei contesti organizzativi e didattici (Arcangeli et al., 2016; Ruzzante, 2016; Schiffer, 2016).

L'*Index* sposta il focus dal singolo al contesto, cioè l'inclusione vista come un processo continuo di analisi degli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento, alla continua ricerca di migliori modalità di risposta alle diversità presenti in ambito scolastico, riconoscendo il valore delle differenze (Caldin & Righini, 2017; Ianes et al., 2011).

Partendo da questi presupposti teorici, si è ritenuto importante utilizzare come strumento di valutazione l'*Index for inclusion* che consente da un lato di effettuare misurazioni specifiche sulle tre dimensioni per guidare il cambiamento nelle scuole (Culture, Politiche e Pratiche) e dall'altro di riflettere sugli indicatori di qualità dei processi inclusivi, le informazioni raccolte consentono di evidenziare gli elementi di criticità presenti nel sistema e dare quindi un contributo migliorativo a posteriori, generato dalla performance dell'*Index* stesso e dai suoi risultati. L'obiettivo di questo articolo è analizzare la qualità dei processi inclusivi attivati in alcune scuole primarie della provincia di Trapani attraverso le percezioni del personale docente, ritenuto attore chiave e diretto, al fine di migliorare i processi inclusivi nelle scuole che partecipano allo studio. Riteniamo che una valutazione completa del processo di inclusione scolastica nelle scuole sia necessaria per identificare i punti di forza e di debolezza del sistema educativo al fine di implementare culture, politiche e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014; Rojas et al., 2019).

## 1. Metodologia

È stata utilizzata una metodologia di indagine complementare, quantitativa con la somministrazione di un questionario e qualitativa con le informazioni ottenute da cinque focus group (uno per ogni scuola partecipante). In particolare, è stata utilizzata una strategia esplicativa sequenziale, dal quantitativo al qualitativo, con i dati qualitativi che servivano a spiegare meglio e approfondire le informazioni ottenute attraverso l'analisi quantitativa. L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi ha permesso una migliore lettura e comprensione del tema in esame. Infine, per validare e dare coerenza, i dati sono stati triangolati (triangolazione dei dati e triangolazione dei metodi) ed elaborati utilizzando la tecnica fenomenologica, che cattura i significati dei fenomeni senza l'interferenza di pregiudizi (Navarro et al., 2022).

### 1.1 Partecipanti

Sulla base di un campionamento non probabilistico per accessibilità, hanno partecipato a questo studio un totale di 153 persone intervistate (119 femmine – 34 maschi): 116 docenti curricolari e 37 docenti di sostegno, provenienti da cinque scuole primarie pubbliche della provincia di Trapani, eterogenee per conformazione e storia (scuole periferiche e scuole in centri urbani, scuole con edifici nuovi e scuole con edifici vecchi, scuole con utenza socio-culturale medio-alta e scuole con utenza socio-culturale medio-bassa).

### 1.2 Strumenti

Per analizzare la qualità dell'inclusione scolastica è stato utilizzato l'*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2011). Questo strumento propone una progettazione scolastica inclusiva come risultato della partecipazione e del coinvolgimento di tutto il personale scolastico, delle famiglie, della scolaresca e dei rappresentanti della comunità locale. Si riferisce a un modello sociale di sostegno alla diversità, che attraverso la definizione di alcuni indicatori favorisce l'eliminazione di quegli ostacoli che di fatto limitano la partecipazione e l'apprendimento di tutta la scolaresca, promuovendo un progetto di crescita per tutte le persone coinvolte e la trasformazione dei contesti.



Nello specifico, per questo studio, il personale docente delle scuole primarie ha fornito informazioni per valutare l'inclusione nel loro contesto scolastico. Sono state analizzate le tre dimensioni che guidano l'inclusione scolastica: dimensione A. *Creare culture inclusive*; dimensione B. *Creare politiche inclusive*; dimensione C. *Sviluppare pratiche inclusive*. Come indicato nella Tab. 1, ciascuna delle tre dimensioni è a sua volta suddivisa in due sottodimensioni, per un totale di 70 items. Per ogni affermazione l'intervistato doveva indicare il proprio livello di accordo o disaccordo attraverso cinque opzioni di risposta (molto, abbastanza, poco, pochissimo, ho bisogno di ulteriori informazioni). La parte finale del questionario consiste in due domande aperte per raccogliere i commenti positivi e negativi degli intervistati sulla loro scuola. Le stesse dimensioni e sottodimensioni sono state discusse nei focus group somministrando una serie di domande aperte secondo uno schema predefinito (Tab. 1). Sono stati realizzati cinque focus group (uno per ogni scuola), ciascuno formato da cinque persone, di cui quattro scelti tra il personale docente che ricopre all'interno delle scuole funzioni strumentali, la quinta una persona coordinatrice.

Dimensione A. Creare culture inclusive	A1. Costruire comunità (11 items): esamina gli indicatori di comunità accoglienti, stimolanti e cooperative. A2. Affermare valori inclusivi (10 items): analizza gli indicatori della presenza di valori inclusivi trasmessi e condivisi con tutto il personale scolastico, gli studenti e le famiglie.
Dimensione B. Creare politiche inclusive	B1. Sviluppare la scuola per tutti (13 items): analizza gli indicatori delle politiche inclusive che incoraggiano la partecipazione del personale scolastico e degli alunni/e. B2. Organizzazione il sostegno alla diversità (9 item): le attività intraprese dalla scuola per aumentare la sua capacità di rispondere alla diversità.
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive	C1. Costruire curricoli per tutti (13 items): si tratta della pianificazione di attività educative che rispondono alla diversità del corpo studentesco. C2. Coordinare l'apprendimento (14 items): vengono analizzate le risorse umane e materiali per sostenere la partecipazione e l'apprendimento attraverso la cooperazione a tutti i livelli.
Domande aperte	1. Le tre cose che mi piacciono di più di questa scuola 2. Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola

Tab. 1. Dimensioni Index for Inclusion (Fonte: Elaborazione propria)

## 2. Analisi e risultati

I dati raccolti con il questionario sono stati dapprima analizzati globalmente per ogni dimensione descrivendo i valori medi di tendenza centrale nelle risposte, la dispersione dei valori dati, la varianza, la simmetria e la curtosi. Poi è stata eseguita un'analisi di ciascun item di ogni sotto-dimensione. Infine l'analisi quantitativa è stata completata da una descrizione dei risultati differenziali di ogni dimensione rispetto alla variabile genere del personale docente e alla variabile scuola, fattori importanti nell'esplorazione dei risultati.

Le informazioni raccolte con i focus group e le risposte alle due domande aperte del questionario sono state analizzate ricercando i temi strutturanti le categorie tematiche indagate al fine di consentirne la comprensione. Il processo di decodifica ha evidenziato le parti del testo da includere in ogni categoria di temi per cercarne le relazioni, infine si è proceduto ad una ulteriore interrogazione dei dati per trovare le parole e le espressioni usate dai partecipanti.

L'analisi descrittivo-esplorativa dei dati raccolti con il questionario *Index for Inclusion* mostra che in



tutte e tre le dimensioni c'è una percezione positiva da parte del personale docente, con un maggior grado di accordo nella dimensione A.

Se guardiamo nello specifico le sottodimensioni A1. e A2. della dimensione A. *Creare culture inclusive* (Fig. 1-2), i punti di forza che emergono nelle cinque scuole sono: da un lato, il clima accogliente, il rispetto reciproco, lo sviluppo di valori inclusivi condivisi che promuovono il rispetto dei diritti umani e attuano la partecipazione di tutte le persone e, dall'altro, la promozione di interazioni non violente e la creazione di un ambiente favorevole al benessere e alla salute di tutti.

I punti di debolezza in questa dimensione A. sono rappresentati da alcune risposte che si collocano ben al di sotto del valore medio della scala (3), indicando criticità tra gli intervistati in merito alla collaborazione e alla cooperazione tra docenti e studenti, tra docenti e consiglio d'istituto, tra docenti e famiglie e tra scuola e comunità.

- In particolare, nei focus group su questo tema (Fig. 3), il personale docente, pur considerando il clima di collaborazione un punto di forza, afferma di collaborare meglio con le persone che conosce da più tempo. Inoltre, lamentano una difficoltà a comunicare e collaborare con le famiglie di estrazione socio-culturale medio-bassa. Questa percezione ambivalente del tema «collaborazione/relazione» rivela, tuttavia, limiti che la rendono inefficace e inefficiente. Vengono inoltre evidenziati un carattere eccessivamente formale degli organi collegiali della scuola e uno scarso coordinamento e partecipazione di tutte le componenti coinvolte. Secondo il personale docente, la collaborazione tra scuola e comunità locale è ostacolata da un'eccessiva burocratizzazione. Alcuni intervistati affermano di non sentirsi sufficientemente preparati ad affrontare tutte le forme di diversità nella scuola e lamentano anche l'insufficiente iniziativa della scuola nei confronti della diversità culturale.

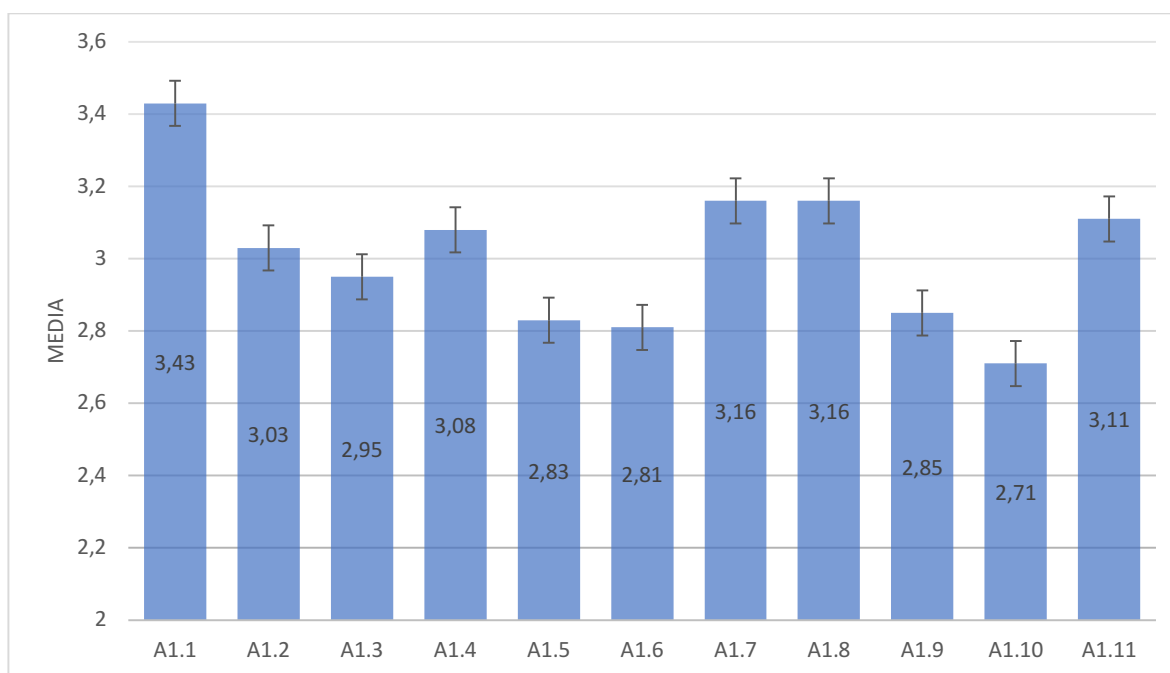


Fig. 1. Valori medi Sottodimensione A1. Costruire comunità (Fonte: Elaborazione propria)

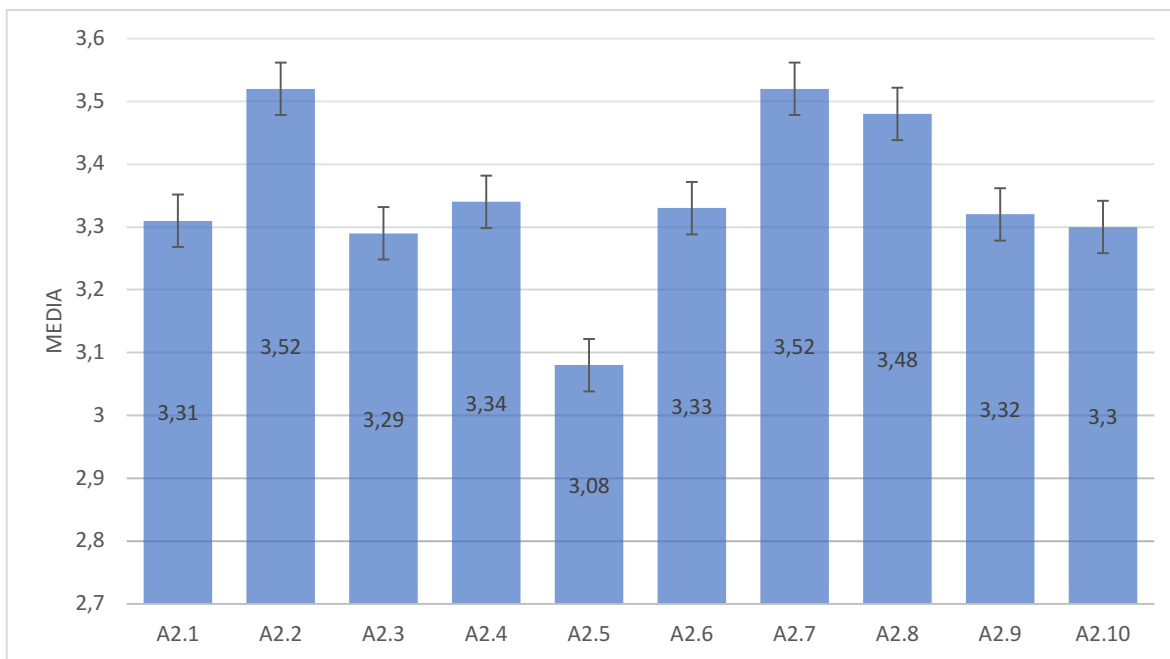


Fig. 2. Valori medi Sottodimensione A2. Affermare valori inclusivi (Fonte: Elaborazione propria)



Fig. 3. Cluster Dimensione A. Creare culture inclusive (Fonte: elaborazione propria)

È stata riscontrata una significatività statistica differenziale nelle medie di risposta tra le cinque scuole su alcuni items relativi allo sviluppo di valori inclusivi condivisi, all'aumento della partecipazione di tutti e alla promozione di iniziative per proteggere la salute di bambini e adulti, con valori più alti tra il personale docente che lavora in scuole con un background socio-culturale inferiore rispetto ai colleghi/e che lavorano in contesti socio-culturali medio-alti (Fig. 4).

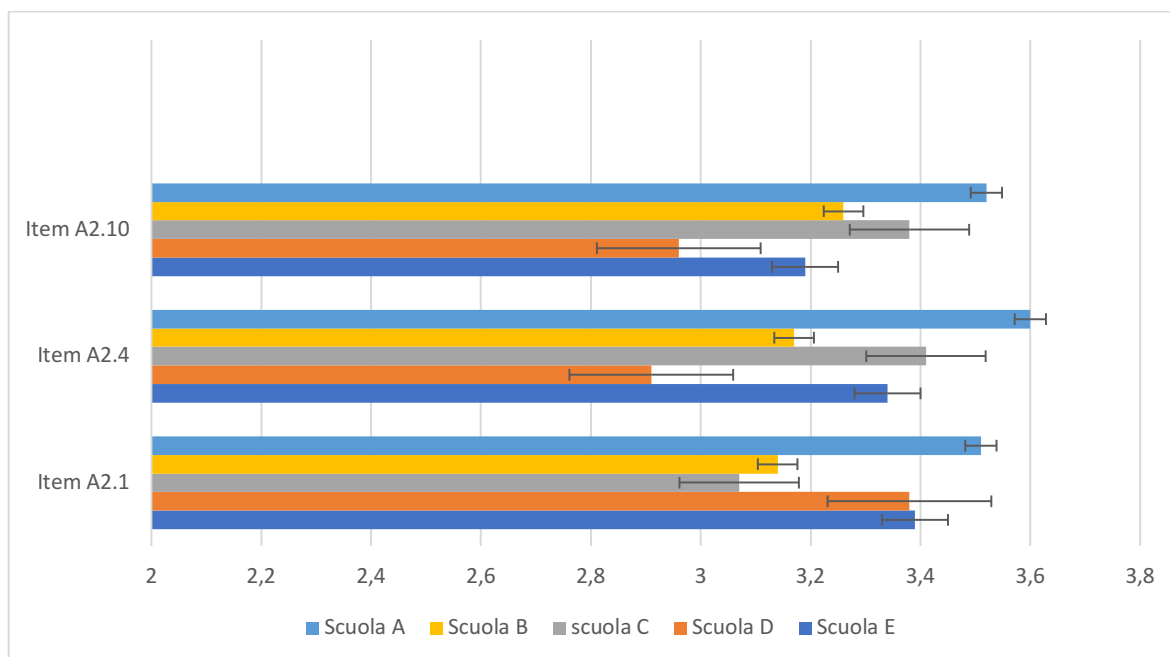


Fig. 4. Valori Medi della variabile scuola items A2.1- A2.4- A2.10 (Fonte: Elaborazione propria)

Nella dimensione B. *Creare politiche inclusive* e relative sottodimensioni B1. e B2. (Fig. 5-6) il personale intervistato ha evidenziato come punti di forza delle politiche inclusive scolastiche il clima di accoglienza della comunità scolastica, lo sviluppo di politiche inclusive nei confronti degli alunni/e con Bisogni Educativi Speciali che riducono le barriere all'accesso e alla frequenza scolastica, ma anche lo sviluppo di regole comportamentali legate agli apprendimenti e al curriculum e alla lotta contro il bullismo. Una percezione critica, con valori inferiori al valore medio della scala (3), denotano come punti di debolezza delle scuole l'approccio inclusivo alla leadership, la conoscenza e utilizzo adeguato delle competenze del personale docente, la bassa riduzione delle emissioni di CO2, dei rifiuti e consumo di acqua della scuola.

Nei *focus group* (Fig. 7), il personale docente, pur riconoscendo i progetti inclusivi rivolti agli alunni/e con BES come attività qualificanti della scuola ha comunque espresso qualche difficoltà nella realizzazione pratica per l'eccessiva formalità delle norme attuative stabilite dagli Organi Collegiali. L'analisi qualitativa ha fornito come punti di debolezza l'insufficiente flessibilità organizzativa e la costante diminuzione delle risorse finanziarie e umane.

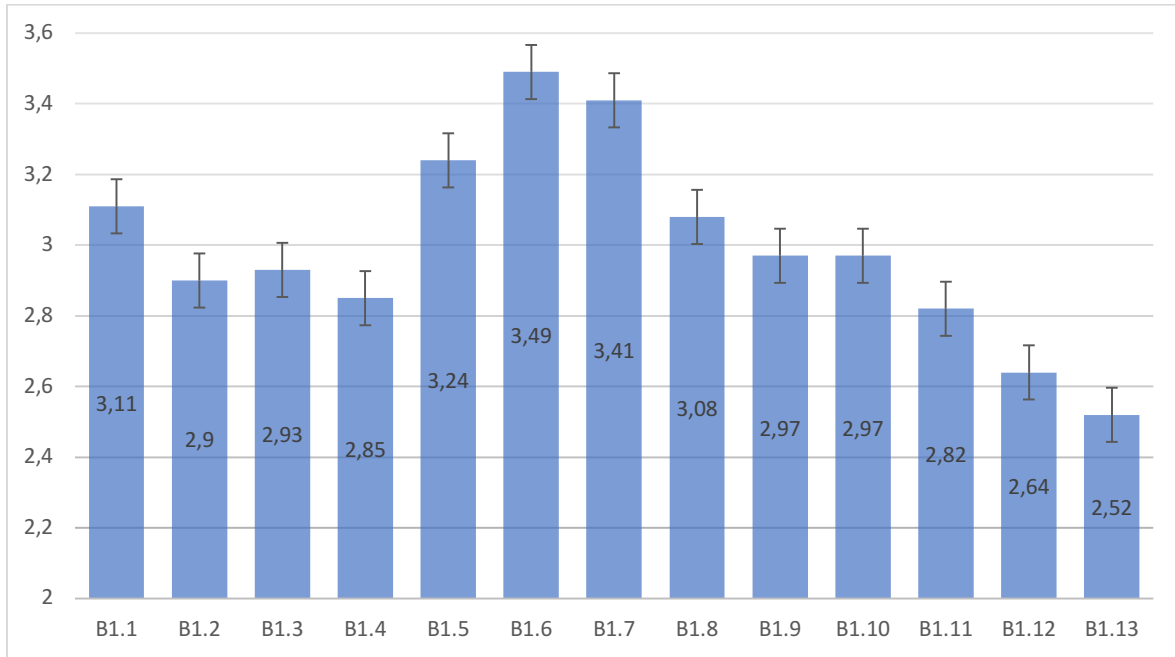


Fig. 5. Valori medi Sottodimensione B1. Sviluppare la scuola per tutti (Fonte: Elaborazione propria)

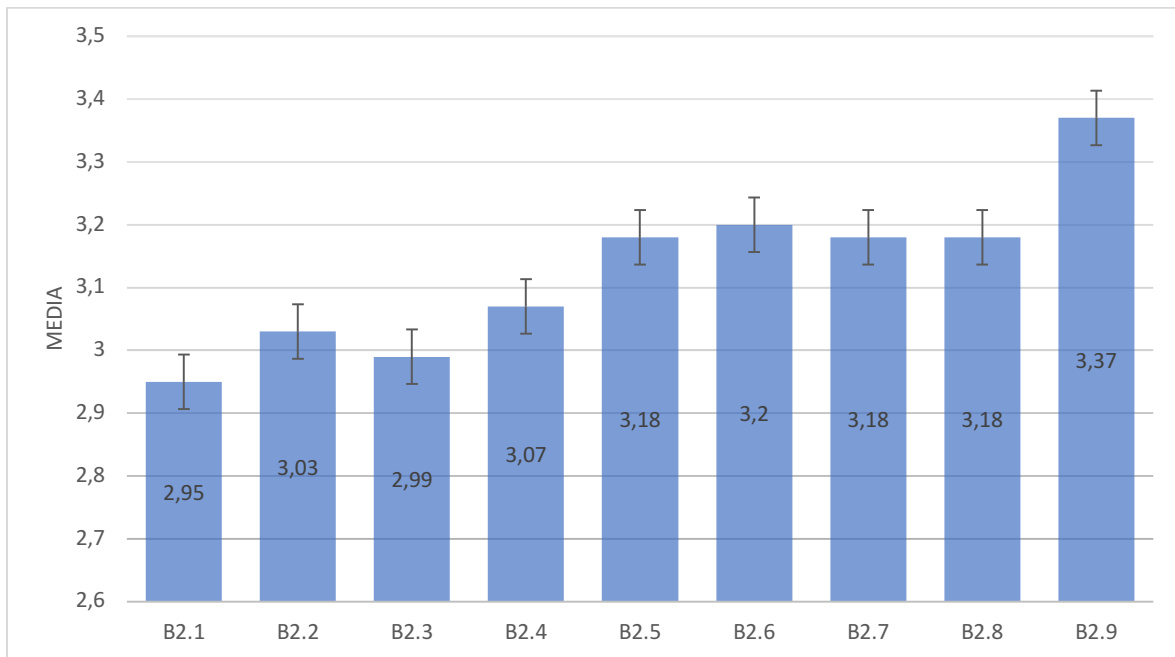


Fig. 6. Valori medi Sottodimensione B2. Organizzare il sostegno alla diversità (Fonte: Elaborazione propria)





Fig. 7. Cluster Dimensione B. Creare politiche inclusive (Fonte: Elaborazione propria)

Infine in riferimento ai due items sulle iniziative ecologiste delle scuole (riduzione delle emissioni di CO2 e utilizzo di acqua e riduzione dei rifiuti) si è riscontrata una differenza significativa tra i docenti maschi rispetto alle docenti femmine, con un maggior valore medio di accordo nei docenti maschi (Fig. 8).

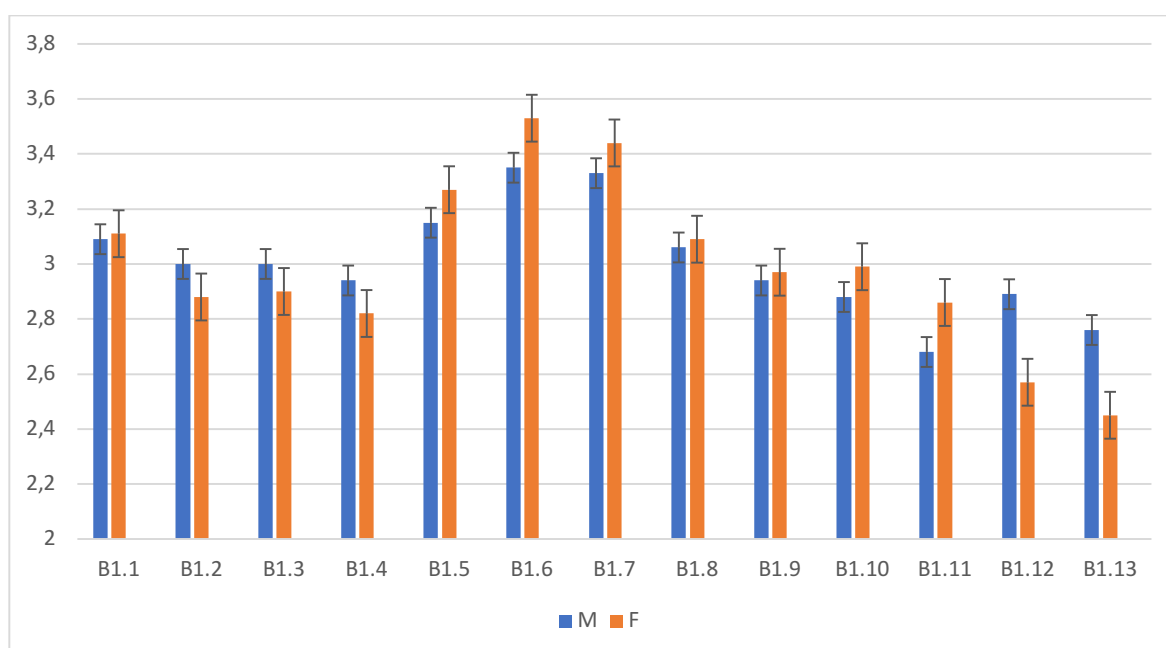


Fig. 8. Valori Medi della variabile di genere Sottodimensione B1. (Fonte: Elaborazione propria)

Anche in questa dimensione in alcuni items che fanno riferimento al legame tra le regole comportamentali e lo sviluppo del curricolo didattico, alla riduzione degli ostacoli all'accesso e alla frequenza scolastica e al contrasto del bullismo si denota una percezione positiva significativa tra i rispondenti che lavorano in un contesto socio-culturale medio-basso rispetto ai colleghi e colleghe che lavorano in contesto



socio-culturale medio-alto. Solo per quanto riguarda le politiche inclusive rivolte ai bisogni educativi speciali attivate dalle scuole si evince una percezione positiva maggiore tra i rispondenti che operano in un contesto socio-culturale medio-alto rispetto ai colleghi e colleghe che lavorano in contesto socio-culturale medio-basso (Fig. 9).

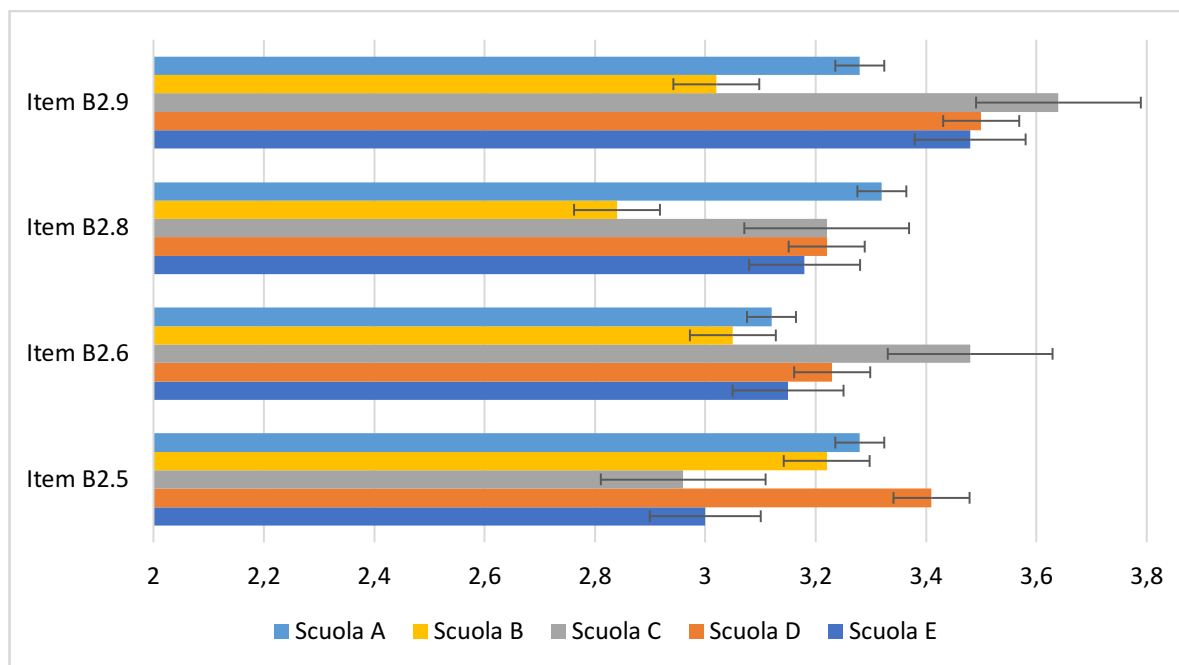


Fig. 9. Valori Medi della variabile scuola items B2.5- B2.6- B2.8- B2.9 (Fonte: Elaborazione propria)

Per quanto concerne la dimensione C. *Sviluppare pratiche inclusive* e sottodimensioni C1. e C2. i rispondenti indicano come punti di forza: le parti del curriculum riguardanti lo studio della terra, dell'universo e della vita sulla terra; la progettazione didattica adeguata alle capacità degli alunni/e che stimola il loro coinvolgimento nell'apprendimento; la valutazione formativa; la disciplina basata sul rispetto reciproco; le attività inclusive del personale di sostegno. Sono considerati punti di debolezza delle pratiche inclusive scolastiche, con punteggi nella parte di scala negativa: la parte del curriculum scolastico dedicata allo studio dell'abbigliamento e cura del corpo; della casa e dei mezzi di trasporto; lo studio dell'importanza del lavoro; lo studio dell'etica; del potere e della democrazia; la conoscenza e utilizzo da parte della scuola delle risorse presenti nel contesto di riferimento (Fig. 10-11).

Nei *focus group* (Fig. 12), il personale docente manifesta apprezzamento per il progetto educativo-didattico che favorisce il coinvolgimento e la partecipazione di tutte le alunne e gli alunni. Altresì il curriculum offerto dalle scuole viene considerato adeguato ai nuovi scenari e raccomandazioni delineati dal Consiglio Europeo. Mentre il personale di sostegno denuncia criticità nella collaborazione con il personale curricolare nella gestione degli alunni /e con BES. Inoltre tutto il personale intervistato è concorde nel denunciare la scarsità delle risorse che la scuola dispone per implementare l'inclusione educativa e didattica.

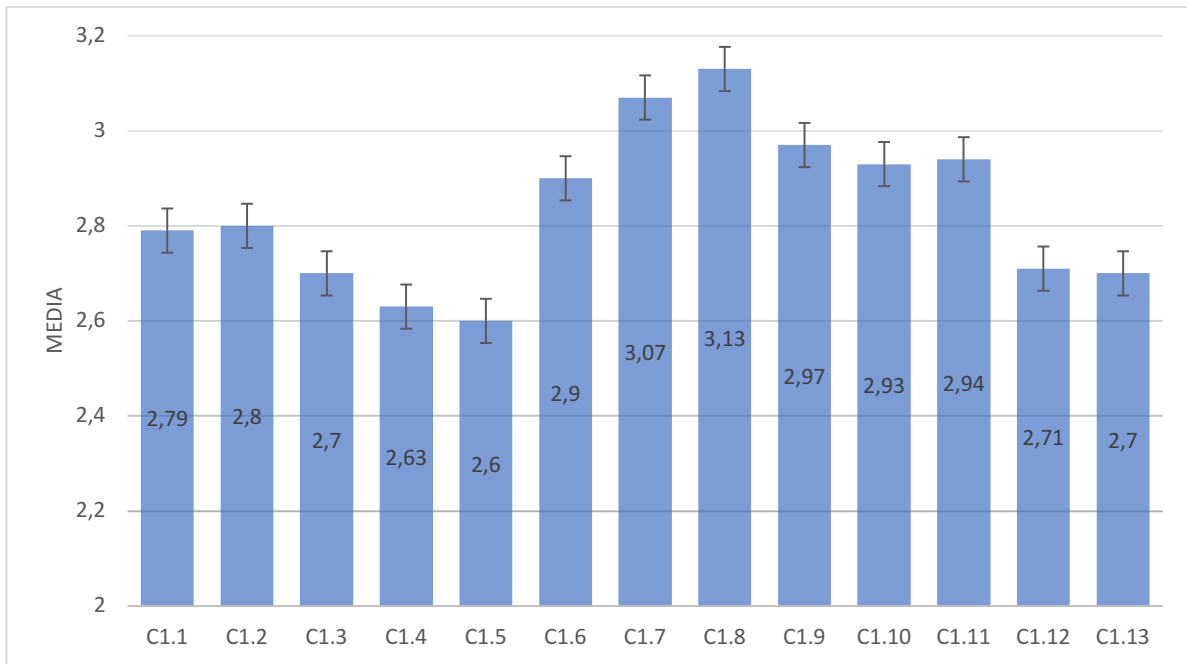


Fig. 10. Valori medi Sottodimensione C1. Costruire curricoli per tutti (Fonte: Elaborazione propria)

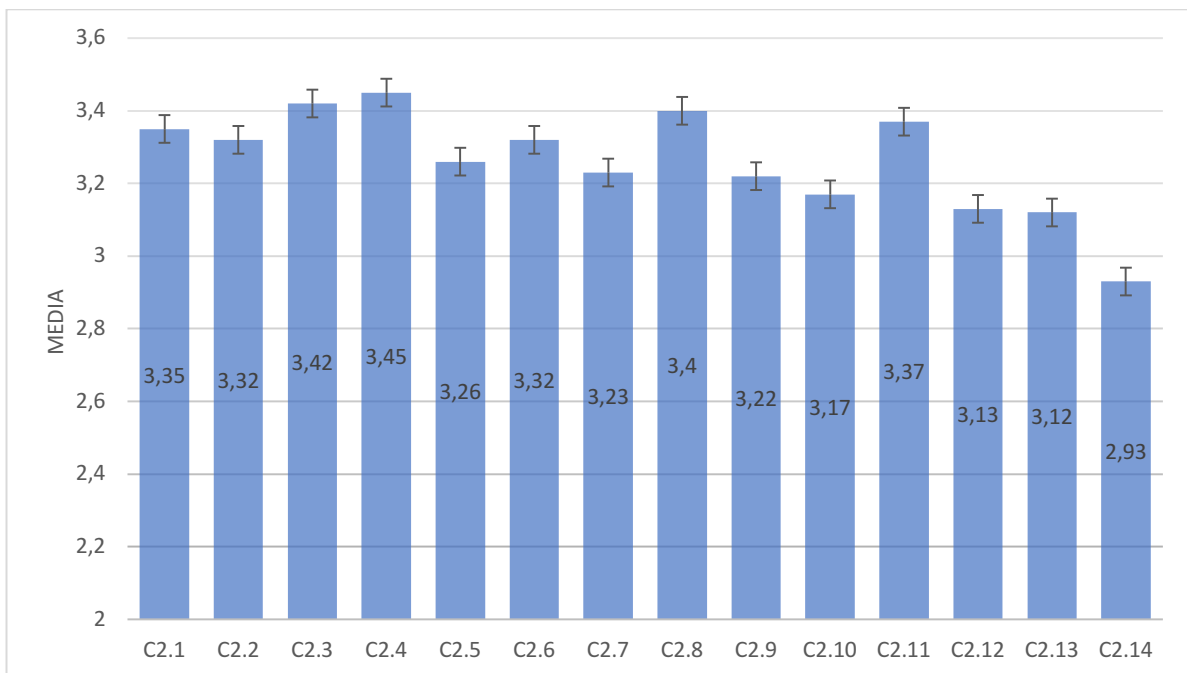


Fig. 11. Valori medi Sottodimensione C2. Coordinare l'apprendimento (Fonte: Elaborazione propria)

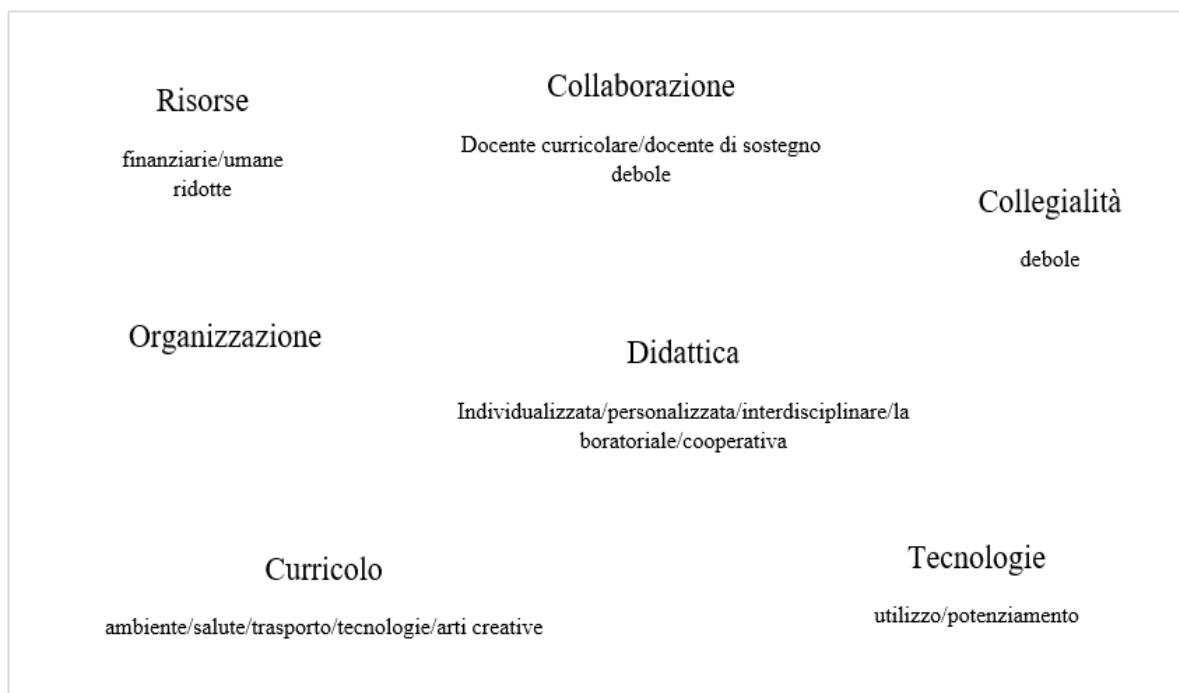


Fig. 12. Cluster Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive (Fonte: Elaborazione propria)

Se si analizza la variabile differenziale di genere dei rispondenti, si nota una percezione più positiva tra i docenti maschi nell'item relativo alla sperimentazione da parte della scolaresca dei cicli di produzione e consumo del cibo. Per quanto concerne la variabile differenziale scuola solo nell'item relativo allo studio da parte della scolaresca dei sistemi di trasporto si è registrata una maggiore percezione positiva tra gli intervistati che lavorano in un contesto socio-culturale medio-alto, mentre negli items relativi allo studio da parte della scolaresca dell'importanza dell'acqua, delle strutture delle abitazioni e il rapporto tra gli edifici e l'ambiente naturale, la riflessione su come e perché le persone si muovono in contesti locali e globali, lo studio della terra, il sistema solare e l'universo, lo studio della vita nell'ambiente terrestre, ricerche sulle fonti energetiche, e alla realizzazione di creazioni personali in letteratura, arte e musica è vero il contrario (Fig. 13).

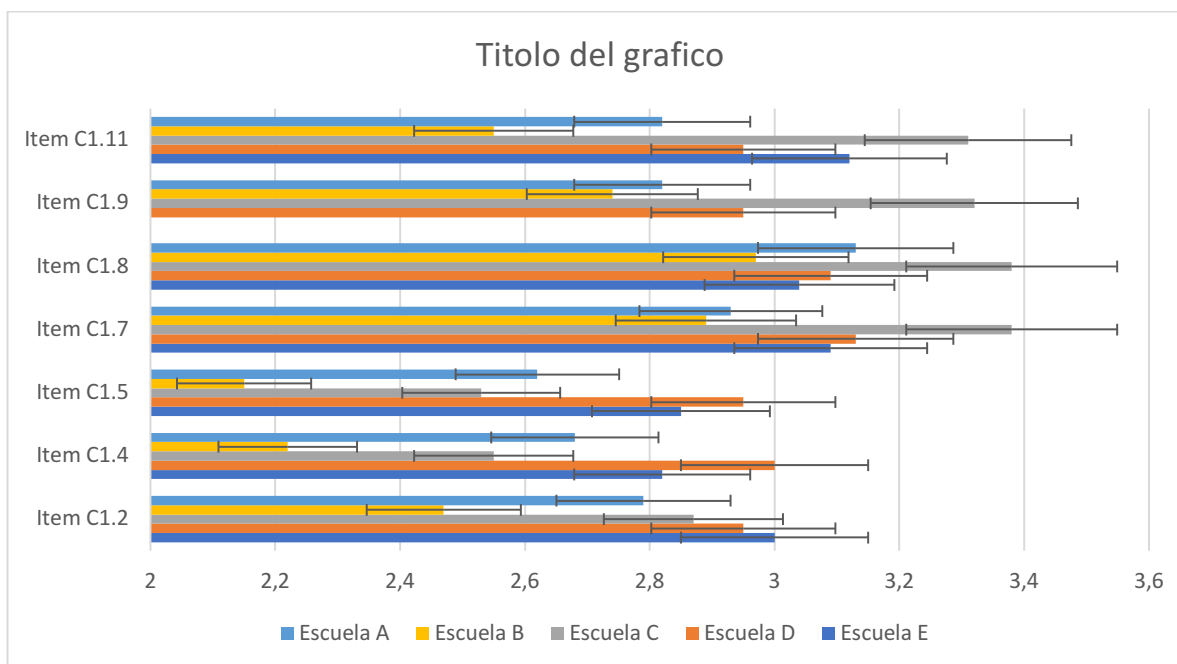


Fig. 13. Valori Medi della variabile scuola items C1.2- C1.4- C1.5- C1.7- C1.8- C1.9- C1.11 (Fonte: Elaborazione propria)

### 3. Discussione e conclusioni

L'analisi sulla qualità percepita implica l'ascolto delle diverse posizioni assunte dal personale docente chiamato a costruire il tessuto dell'inclusione scolastica nelle scuole analizzate (Arcangeli et al., 2016; Echeita, 2022; Fernández & Echeita, 2023; Nistal, 2022), oggetto del presente lavoro. L'analisi empirica dei dati quantitativi e qualitativi attraverso l'*Index for Inclusion* ha consentito la conoscenza dei punti di forza e di debolezza del progetto inclusivo delle cinque scuole.

In conclusione, e in linea con l'obiettivo di questo studio, che era quello di analizzare la percezione del personale docente sulla qualità dell'inclusione scolastica in alcune scuole primarie della provincia di Trapani, abbiamo potuto verificare che:

- L'omogeneità delle percezioni del personale docente nelle cinque scuole restituisce l'immagine di un sistema scolastico che, al di là degli elementi critici emersi, è considerato inclusivo, come rilevano altri studi (Arcangeli et al., 2016; Nacci, 2019).
- Emerge una cultura organizzativa in cui: si crea un'atmosfera accogliente e positiva, si condividono valori inclusivi, si incoraggia la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, si combatte ogni tipo di discriminazione, si valorizza la diversità individuale, si adottano pratiche didattiche individualizzate e personalizzate ai bisogni educativi speciali, si promuove la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni e alunne, si combatte il bullismo, si garantisce l'accessibilità degli edifici scolastici e si progetta un curriculum in conformità con le raccomandazioni del Consiglio europeo. Orientamento avvalorato da altri studi (Bonfiglio & Piceni, 2019; Cottini, 2021; Dovigo & Pedone, 2019; Montanari & Ruzzante, 2020; Posada, 2022).
- Un'altra considerazione significativa riguarda il giudizio critico espresso dal personale di sostegno, in alcuni casi non coinvolto negli aspetti decisionali del lavoro d'équipe, in alcuni casi considerato come unico insegnante di alunni/e disabili e quindi estraneo alla classe (Arcangeli et al., 2016; Nacci, 2019). Riteniamo che il personale di sostegno debba attivare cambiamenti, elementi di novità nella vita scolastica di ciascuno e non possa essere rinchiuso in un rapporto pedagogico separato e individuale con l'alunno/a con disabilità.



- Un altro elemento critico espresso dal personale docente riguarda il rapporto con le comunità locali: se da un lato questo può essere espressione dell'eccessiva burocrazia amministrativa che ha pervaso la scuola, dall'altro indica la presenza di una problematica e autentica costruzione di reti (Milito, 2020).
- Gli organi collegiali della scuola sono percepiti dal personale docente come eccessivamente formali e le loro regole talvolta ostacolano gli interventi di individualizzazione e personalizzazione mirati alle specificità presenti in classe.
- Infine, sostiene che la scuola ha una conoscenza e un utilizzo inadeguati delle competenze del personale docente e che le risorse umane e finanziarie sono state progressivamente ridotte nel corso degli anni.

In sintesi, questo studio ha evidenziato la necessità di progettare alcuni interventi per migliorare la qualità dei processi inclusivi nelle scuole analizzate. Tra queste vie sarebbe utile attivare gruppi di studio e di socializzazione in grado di auto formare e di implementare rapporti di collaborazione/cooperazione tra il personale docente, in particolare tra il personale curricolare e quello di sostegno. È necessario utilizzare maggiori risorse umane e finanziarie; ridefinire le modalità di conoscenza delle competenze del personale docente per un loro migliore utilizzo nella vita scolastica; costruire un confronto/dialogo costruttivo tra gli organi collegiali della scuola e il corpo docente; rafforzare le iniziative rivolte alle famiglie; ottimizzare i rapporti con le comunità locali promuovendo una migliore conoscenza delle risorse ivi presenti per un loro adeguato utilizzo, anche in una prospettiva ecologica.

Gli esiti dello studio hanno evidenziato che la volontà e l'impegno individuale non bastano e non basta neanche considerarsi inclusivi, il processo di inclusione ha un legame intrinseco con i piani educativo-didattici e i modelli organizzativi delle scuole esaminate. In sostanza, parlare di inclusione scolastica, come già affermato in precedenti studi (Arcangeli et al., 2016; Bocci & Bonavolontà, 2020; Miquel et al., 2002; Morales et al., 2023) significa implementare e realizzare culture, politiche e pratiche che abbiano un forte impatto sul modo di pensare e organizzare le risorse materiali e umane. Come sottolineano gli autori di riferimento (Booth & Ainscow, 2002) l'educazione inclusiva è ben lontana dall'essere considerata un processo di politiche e pratiche consolidate bensì è un processo di decostruzione e ricostruzione ricorsiva che porti all'inclusione di tutti gli alunni e tutte le alunne, un ideale a cui tendere ma che non potrà mai essere pienamente realizzato.

La socializzazione degli esiti dello studio con il personale coinvolto ha contribuito all'acquisizione da parte loro di una maggiore consapevolezza della complessità dei processi inclusivi e della esigenza di sperimentare una formazione, progettazione e autovalutazione in grado di trasformare la stessa pratica educativa in ricerca, al fine di monitorare i progressi raggiunti e le aree critiche di intervento.

L'inclusione è una sfida complessa che richiede un cambiamento sistemico, dove anche piccoli cambiamenti nei contesti e nelle interazioni possono avere un impatto significativo, attraverso una valutazione e un'autoriflessione costanti per diventare realtà. Punto di partenza di questo processo "senza fine" è il coinvolgimento di tutti i professionisti impegnati nel progetto educativo a tutti i livelli (Booth et al., 2006; Escudero, 2006). A tal riguardo aver indagato solo la percezione del personale docente sulle culture, politiche e pratiche inclusive ha rappresentato un limite dell'approccio auto valutativo utilizzato, sarebbe stato utile conoscere anche l'opinione delle famiglie e del personale amministrativo scolastico ed extra-scolastico a vario titolo coinvolto. D'altra parte se da un lato lo studio ha dato risposta al quesito iniziale dall'altro lato ha fatto sorgere, come spesso accade, nuovi interrogativi per future linee di indagine.

## Riferimenti Bibliografici

- Antonietti, M., Bertolini, C., & Veneziani, A. (2018). Inclusion and preschool between theory and teachers' opinion. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 153-174. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2551>
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.



- Arizmendi Domínguez, A. (2020). Política educativa y educación especial en la Unión Europea: estudio comparado en España e Italia. *Revista de educación inclusiva*, 13(1), 125-144.
- Bocci, F., & Bonavolontà, G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 21(20), 325-339 <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-021-bocci>
- Bonfiglio, L., & Picci, L. (2019). Interventi precoci sulle difficoltà dell'apprendimento attraverso una comunicazione adatta alle generazioni digitali: didattica capovolta e tecnologie. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(1). <https://doi.org/10.32043/gsd.v1i1.107>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre of Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *A Guide to Inclusive Education: Developing learning and participation in schools. Learning and participation in schools*. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3th ed., text rev.). Centre for Studies in Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *The new Index for inclusion*. Roma: Carocci.
- Caldin, R., & Righini, G. (2017). Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis – Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), 39-54.
- Consoli, G., & Szpunar, G. (2020). Accountability e inclusione: una contraddizione chiave del sistema scolastico italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 67-76.
- Contini, D., & Azzolini, D. (2016). Performance and decisions: Immigrant-native gaps in educational transition in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/02664763.2015.1036845>
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence Based Education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2021). Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal of special education for inclusion*, 9(1), 074-079. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-10>
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho.: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Echeita, G., & Serrano, G. (2020). Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano. Ediciones Octaedro.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora de la democrática de la Educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE). (2018). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report.
- Falzetti, P., & Ricci, R. (2012). Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana. *Roma Espanet Conference: Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa*. <http://www.espanet-italia.net/component/content/article/23-conferenza2012/programma-conferenza2012/120-sessione-s1.html>.
- Fernández, M. L., & Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Martínez Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 24, (1), 93-115.
- Milito, D. (2020). *Il Dirigente Scolastico e l'inclusione educativa: un nuovo progetto per la scuola dell'autonomia*. Armando.
- Miquel, E., Echeita, G., Sandoval, M., López, A. L., Durán, D. & Giné, C. (2002). Index for inclusion, una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, (5), 227-238.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335-349. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-24>



- Morales-Acosta, G., Gámez-Hoyos, S., & Galleguillos-Velaverde, X. (2023). Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión Política del Índice de Inclusión. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 9(17), 157-177.
- Nacci, A. M. (2019). Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione. *Studi sulla Formazione*, 22(1), 336-338.
- Navarro Yepes, Noris, Arenas Peñaloza Jhonatan, Linero Racines, Ronald Miguel y Guerrero, Hilda (2022). La fenomenología como método de investigación científica: una revisión sistemática. *Revista de Filosofía*, 39(2), 28-54.
- Nistal Anta, V. (2022). *Formación del profesorado en competencias docentes en inclusión educativa* Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1373> <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1373>
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Unesco.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2017). Educazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile – Obiettivi di apprendimento. Unesco. <https://www.unesco.it/it/News/Detail/440>
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2020). Inclusion and education: All Means All. Unesco.
- Posada Cardona, D. M. (2022). *La Escuela Familiar como estrategia de participación e integración inclusiva e intercultural para los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad* [Master thesis]. Re-Unir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12866>
- Rojas, C., López, M., & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46.
- Ruzzante, G. (2016). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. Università di Padova. <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/61810>
- Sabando, D., Puigdellívol, I., & Torrado, M. (2016). Profile questionnaire of inclusive primary schools in Catalonia. Relationship between the inclusive center profile and academic achievement of primary schools in Catalonia. Preliminary results. In F. Dovigo, C. Favella, A. Pietrocarlo, V. Rocco, & E. Zappatella (Ed.), *Atti del Convegno: Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 175-179). Università di Bergamo.
- Schiffer, C. (2016). Research on the Index-process. In F. Dovigo, C. Favella, A. Pietrocarlo, V. Rocco, & E. Zappatella (Ed.), *Atti del Convegno: Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 186-189). Università di Bergamo.