

## Self-assessment and self-improvement as inclusive school development

### Autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola

Marianna Piccioli<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [marianna.piccioli@unifi.it](mailto:marianna.piccioli@unifi.it)

#### Abstract

What are the strengths and weaknesses in the cultures, management policies and organizational practices that make an educational institution inclusive? This is the question we try to answer with this investigation, using the comparative element between the Italian and the Catalan school systems. This work is based on three theoretical frameworks: inclusive education in coherence with the Disability Studies approach; autonomy and leadership for inclusion and the self-evaluation and self-improvement processes as an inclusive school development in accordance with the perspective proposed by the Index for Inclusion. Field research reveals that the relevant legislation plays a crucial role and schools must regain a pedagogical thought in which organizational practices and management policies are based on inclusive cultural and value-based foundations.

Keywords: inclusive school development; Disability Studies; Index for Inclusion; inclusion management.

#### Sintesi

Quali sono i punti di forza e di debolezza nelle culture, nelle politiche gestionali e nelle pratiche organizzative che rendono inclusiva un'istituzione scolastica? Il contributo cerca di rispondere a questa domanda, anche attraverso la comparazione tra il sistema scolastico italiano e quello catalano, basandosi su tre quadri teorici: l'educazione inclusiva secondo l'approccio dei *Disability Studies*; l'autonomia e la *leadership* per l'inclusione; i processi di autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola in relazione alla prospettiva proposta dall'*Index for Inclusion*. Dalla ricerca sul campo emerge che la legislazione di riferimento gioca un ruolo cruciale e la scuola deve riconquistare un pensiero pedagogico in cui pratiche organizzative e politiche di gestione siano fondate su basi culturali e valoriali inclusive.

Parole chiave: sviluppo inclusivo della scuola; Disability Studies; Index for Inclusion; leadership inclusiva.

## 1. La scuola come comunità educante che apprende

Uno dei messaggi chiave definiti nel 2014 dall’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali è rivolto ad affermare che l’educazione inclusiva è un bene per tutti e che esiste uno stretto legame tra educazione inclusiva e qualità della scuola. Operare avendo chiaro questo connubio tra inclusione e qualità ci dovrebbe restituire una scuola inclusiva di qualità per tutti.

È in quest’ottica che l’educazione inclusiva risulta strettamente connessa con i livelli qualitativi delle istituzioni scolastiche. Uno degli strumenti che possiamo utilizzare per accompagnare il processo di cambiamento verso l’inclusione scolastica e, di conseguenza, verso la qualità dei sistemi scolastici, è il processo di automiglioramento delle istituzioni scolastiche, con cui i dirigenti scolastici e le scuole autonome devono misurarsi.

Il lavoro di ricerca si muove principalmente su tre linee: l’educazione inclusiva in riferimento all’approccio dei *Disability Studies*; l’autonomia e la *leadership* per l’inclusione; i processi di autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola nella prospettiva proposta dall’*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2000; 2002; 2011).

### 1.1. Prospettive inclusive

Parlare di educazione inclusiva impone di procedere con una prima scelta di prospettiva tra i diversi approcci che rivelano differenti pratiche, scelte e culture. Alcuni autori identificano fino a sedici tipologie di educazione inclusiva (Mitchell, 2005), altri individuano cinque prospettive chiave chiamandole *rotte per l’inclusione* (Clough & Corbett, 2000): l’eredità psico-medica, la risposta sociologica, gli approcci curricolari, le strategie di miglioramento della scuola e i *Disability Studies*. Ogni rotta si distingue per approccio, finalità dell’educazione inclusiva e contesto nel quale viene praticata (Clough & Corbett, 2000; D’Alessio, Balerna & Mainardi, 2014; De Anna & Covelli, 2016).

L’eredità psico-medica si traduce in un approccio di tipo speciale ed è riferibile a tutti i contesti in cui si ritiene che l’inclusione passi tramite azioni di abilitazione e riabilitazione dei singoli individui, in relazione ai loro deficit o alla loro patologia.

La risposta sociologica considera l’inclusione come strumento in cui l’istruzione risulta confinata in sistemi di valutazione e finanziamento standardizzati. In questa tipologia di contesto scolastico male si collocano le situazioni troppo distanti dalla norma, in quanto rischiano di inficiare il raggiungimento di livelli di eccellenza.

Gli approcci curricolari mettono al centro la progettazione delle attività didattiche e le metodologie adottate. L’attenzione è diretta ai processi di adattamento e differenziazione della progettazione nell’ottica di trovare punti di contatto tra curriculum, programmi della classe e piani individualizzati.

Le strategie di miglioramento della scuola producono due differenti approcci che mettono al centro da un lato il sistema scuola e dall’altro la didattica (Piccioli, 2017). L’approccio istituzionale concentra il proprio *focus* sulla modifica del sistema scuola tramite il cambiamento strutturale del sistema ordinario in relazione alle culture, alle pratiche e alle politiche adottate. Il secondo approccio è incentrato sull’*Evidence Based Education* (EBE) che individua come elementi fondamentali l’efficacia degli interventi didattici, il loro effetto e le modalità di applicazione tese alla loro implementazione (Calvani, 2012; Cottini & Morganti, 2015; Vivanet, 2014).

I Disability Studies prendono l'avvio dal movimento di autodeterminazione delle persone con disabilità finalizzato ad ottenere il riconoscimento dei loro diritti. Questa prospettiva vede l'educazione inclusiva come un diritto umano realizzabile tramite lo sviluppo di contesti e comunità inclusive e critica i processi di integrazione ideati per singoli alunni (Goodley et al., 2018; Medeghini, 2006; 2015; Medeghini & Valtellina, 2006; Medeghini et al., 2013; Monceri, 2017).

Da queste rotte emergono due visioni che possiamo definire partitiva e sistemica, le quali corrispondono a diversi modelli educativi. La prima deriva da un paradigma di tipo medico-individuale e mette al centro della riflessione il processo di intervento rivolto agli alunni con disabilità o con qualsiasi forma di bisogno educativo speciale, sfociando nella ricerca di soluzioni di intervento destinate ai soli soggetti interessati; la seconda visione, di natura sistemica, mette al centro il sistema educativo, nell'ottica di creare comunità educanti di apprendimento per tutti. Questa prospettiva si è tradotta in Italia nella cosiddetta piena inclusione, considerata anche "la via italiana all'inclusione scolastica"<sup>1</sup> che nel nostro Paese ha radici profonde, tanto che resta una singolarità se paragonata ai sistemi educativi di altri Paesi.

## **1.2. Dirigere con *leadership* inclusiva**

Per delineare l'orizzonte di *leadership* a cui intendiamo rivolgerci, dobbiamo far riferimento ad almeno due figure di dirigente (Bush & Glover, 2003). Il primo è un dirigente con *leadership* manageriale che rivolge la propria attenzione ad aspetti amministrativo-gestionali, il secondo è un dirigente che vuole esprimere una *leadership* pedagogica (Franceschini & Russo, 2011), rivolta a garantire la qualità dell'offerta didattica e formativa.

Quest'ultimo approccio, più vicino e funzionale al nostro ambito di interesse, restituisce al dirigente una diretta competenza sulla formazione e focalizza l'attenzione sul prodotto educativo che la scuola è chiamata a realizzare, come risultato delle azioni compiute internamente alle strutture scolastiche utilizzando pienamente gli spazi di autonomia a disposizione. Così, in una rinnovata azione di *leadership*, il dirigente non rivolge più la propria azione in ambito prevalentemente amministrativo-contabile, ma recupera un'"idea di un impegno pedagogico e didattico del dirigente scolastico organizzato intorno a tre distinti livelli tra loro strettamente interconnessi: il coordinamento didattico delle attività formative; il coordinamento pedagogico e organizzativo del sistema formativo d'istituto; il coordinamento territoriale dell'offerta formativa" (Franceschini, 2011, p. 61), nonché un impegno che possiamo definire di indirizzo, in relazione alla politica scolastica che si intende adottare nel proprio istituto.

---

<sup>1</sup> Espressione utilizzata come titolo di un seminario che si è svolto in data 6 dicembre 2012 promosso dal MIUR durante il quale sono stati divulgati i contenuti della prima direttiva sui BES, che sarebbe poi stata pubblicata in data 27 dicembre 2012, e contestualmente presentati i molteplici punti di vista a sostegno del nuovo approccio. Il MIUR ha così fatto propria un'espressione spesso utilizzata per distinguere il nostro sistema di inclusione in ambito internazionale. I materiali del seminario sono reperibili nel sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica>.

### 1.3. Autovalutazione e automiglioramento

Il processo di espansione della valutazione (Franceschini, 2017) conduce alla necessità di approfondire la pratica autovalutativa come inizio dei processi di miglioramento della scuola. Negli anni si sono sperimentati molteplici sistemi di valutazione della scuola anche sulla base di esperienze internazionali, ma solo di recente il nostro Paese ha messo a punto un proprio Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) con il D.P.R. n. 80/2013. L'intero processo si basa su un'iniziale azione di autovalutazione che si sostanzia nella redazione del Rapporto di Autovalutazione.

Domenici (2003) ritiene che l'autovalutazione costituisca "lo strumento informativo indispensabile per condurre un vero e proprio pilotaggio dell'unità scolastica verso il miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa" (p. 17). Non dobbiamo però dimenticare che ci troviamo davanti a una tipologia di valutazione interna condotta dal personale della scuola che risulta sia oggetto sia soggetto della valutazione (Barzanò, Mosca & Scheerens, 2000).

Scheerens (2000) e Capperucci (2015) descrivono diversi approcci e prospettive dei processi di autovalutazione evidenziando le caratteristiche che li rendono più o meno funzionali in relazione a contesti e finalità per cui si metta in atto un processo di autovalutazione.

Romei (1991) descrive per primo in ambito nazionale un modello di valutazione della scuola come sistema organizzativo complesso che resta per anni l'unico riferimento autorevole fino a lasciare spazio ad altri modelli, alcuni dei quali non funzionali per l'ambito educativo (Zanniello, 2017).

L'attuale sistema di valutazione italiano viene ricondotto (Allulli, Farinelli, & Petrolino, 2013; Zanniello, 2017) al modello CIPP – *Context, Input, Process, Product*, presentato da Stufflebeam (1968; 1971) e sviluppato dal già citato Scheerens (2000), che si caratterizza per una stretta correlazione tra processo valutativo messo in atto e sistema decisionale.

Diversi modelli e approcci ci forniscono l'opportunità di andare verso una scuola di qualità che può essere osservata da vari punti di vista in quanto la qualità può essere dichiarata, agita, percepita, attesa o prescritta (Castoldi, 2012).

## 2. La ricerca sul campo

Quali sono i punti di forza e di debolezza nelle culture, nelle politiche gestionali e nelle pratiche organizzative che rendono inclusiva un'istituzione scolastica? A questa domanda cerca di rispondere questo contributo, anche attraverso il confronto tra le pratiche inclusive sviluppate nel sistema scolastico italiano e in quello catalano. Il lavoro di ricerca, più ampio di quanto qui presentato, è stato condotto in accordo tra Università degli Studi di Firenze e Università di Vic, in Catalogna. Questa regione dal 2009 ha iniziato un processo di modifica ordinamentale in direzione inclusiva imboccando la via della piena inclusione, senza però aver vissuto le varie fasi storico-normative susseguitesi nel nostro Paese a cui sono corrisposte pratiche educative e gestionali che si sono stratificate, consegnandoci un sistema *meticciato* di inclusione scolastica che afferisce a diversi approcci all'educazione inclusiva (Piccioli, 2017; 2020b).

La ricerca parte dal presupposto che "la scuola, per quanto complessa e condizionata dall'esterno, rimane fondamentalmente un dispositivo ragionevolmente governabile dalle intenzionalità dei soggetti che ne hanno in carico la conduzione" (Calvani, 2009, p. 95).

## 2.1. Metodologia e disegno della ricerca

È stato adottato un approccio *Mixed Methods* (Amaturo & Punziano, 2016; Clark & Creswell, 2014; Creswell, 2003; Creswell & Clark, 2011; Greene, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2009) a disegno composto (Guest, 2013) con due studi uguali paralleli (Figura 1), uno in Toscana e l'altro in Catalogna, ciascuno composto da tre sotto-studi. Due sotto-studi hanno seguito un disegno sequenziale esplorativo che pone i due metodi in successione temporale e in cui la fase qualitativa precede quella quantitativa (Creswell & Clark, 2011). In particolare, è stato adottato un modello per lo sviluppo di strumenti in cui i risultati di un'esplorazione qualitativa vengono utilizzati per la definizione di variabili di uno strumento quantitativo, oppure per la definizione dei criteri di inclusione nel campione (Clark & Creswell, 2014). Il terzo ha seguito un disegno convergente parallelo che prevede l'uso contemporaneo del metodo quantitativo e di quello qualitativo, considerati equipotenti, come due piste parallele di ricerca (Creswell & Clark, 2011). È stato adottato in questo caso il modello di triangolazione convergente, in cui la fase di interpretazione dei dati utilizza i risultati dei due studi paralleli per confermare e supportare i risultati ottenuti (Clark & Creswell, 2014).

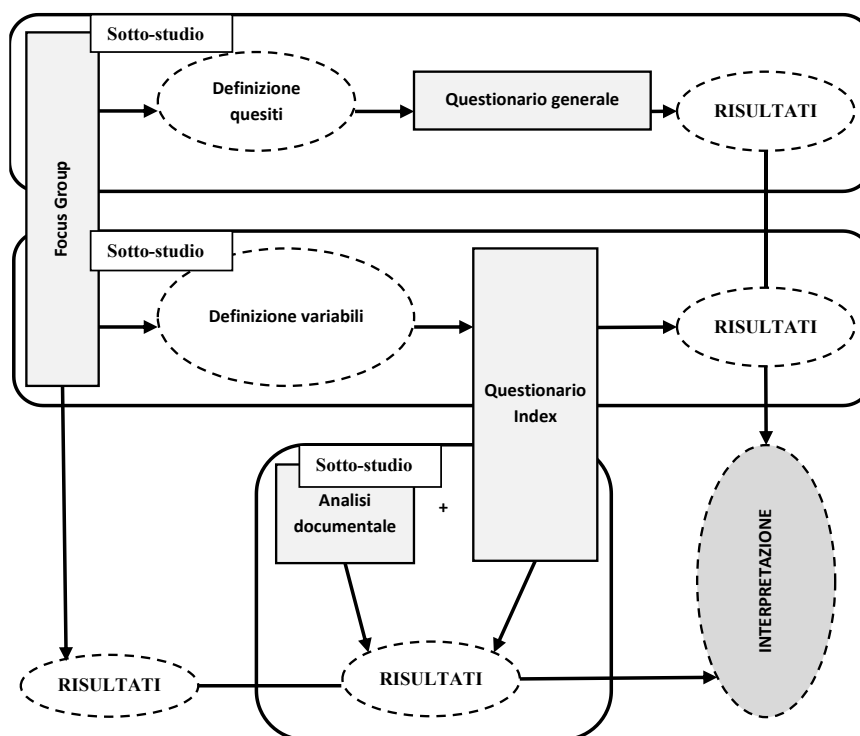


Figura 1. Disegno della ricerca.

I due studi uguali e paralleli, sviluppati attraverso sei fasi, hanno fornito i dati per una comparazione dei risultati emersi nei territori e in questo contributo saranno presentati quelli del secondo sotto-studio, condotto attraverso l'attivazione di *focus group* iniziali e proceduto con la somministrazione del Questionario 1. *Index for Inclusion*, (Q1.I)<sup>2</sup>.

I criteri etici adottati sono ispirati all'approccio dei Disability Studies (Barton, 2011; D'Alessio, 2015; Monceri, 2017; Piccioli, 2020a; Slee, 2001) e volontà, partecipazione e

<sup>2</sup> Reperibile in Booth & Ainscow (2011/2014).

riservatezza degli aderenti sono state garantite e tutelate attraverso un processo di anonimizzazione in grado di consentire la restituzione dei risultati a ciascuna istituzione scolastica garantendo l'anonimato verso l'esterno e all'interno di questo lavoro.

## 2.2. Campione e fasi della ricerca

Il campione non probabilistico delle scuole aderenti del campione italiano si è costituito a seguito della scelta volontaria di 25 istituzioni scolastiche delle 41 contattate, quante i *focus group* effettuati, ma successivamente scese a 22 per la compilazione del Q1.I.

I partecipanti ai *focus group* sono stati invitati dal dirigente scolastico come testimoni privilegiati. In questa fase del *focus*:

- è stato deciso di adottare il Q1.I proposto da Booth e Ainscow (2011) con edizione italiana curata da Dovigo (2014);
- sono state individuate le categorie di persone da coinvolgere nell'indagine;
- sono state individuate le variabili descrittive da anteporre al Q1.I.

Lo studio catalano ha seguito le stesse fasi, modalità e procedure di quello toscano, precedute da: un approfondimento delle normative scolastiche; l'acquisizione di una certa padronanza della lingua catalana per la conduzione diretta dei *focus group*; l'adattamento e traduzione degli strumenti già definiti nello studio toscano.

Il campione non probabilistico catalano è stato a campionamento a scelta ragionata e ha compreso sette scuole delle quattro province catalane, sulle 25 inizialmente contattate. Per procedere ad una comparazione dei risultati è stato necessario individuare un criterio di ammissibilità delle scuole: essere scuole inclusive, cioè che accolgano alunni con disabilità altrimenti destinati a scuole speciali. Il sistema educativo catalano prevede, infatti, la sopravvivenza di scuole speciali e classi che un tempo in Italia si sarebbero definite differenziali. Questa separazione dei percorsi, che avviene in relazione alla gravità della disabilità dell'alunno, colloca il sistema catalano all'interno di una prospettiva partitiva (Piccioli, 2019) che sarebbe stata poco comparabile con la nostra senza l'introduzione del citato criterio di ammissibilità.

## 3. Risultati emersi

Il Q1.I. ha visto in Toscana 1837 rispondenti, numero ridotto a 1826 dopo la pulizia dei dati, e la composizione del campione in relazione al ruolo ricoperto all'interno della scuola è riportata in Figura 2, mentre la distribuzione territoriale è riportata in Figura 3.

Degli 82 questionari catalani, 80 sono stati analizzati dopo la pulizia dei dati e il campione, in relazione al ruolo ricoperto all'interno della scuola, risulta distribuito secondo l'andamento di quello toscano.

Per ciascun indicatore, attraverso una scala *Likert*, è stata eseguita un'analisi descrittiva; è stato effettuato il "calcolo della media di inclusività" (Demo, 2017); è stata individuata la deviazione standard per poter apprezzare se esistono categorie di personale che ottengono un livello medio di inclusività che si discosta dalla media di *item*.

Nonostante la diversa normativa scolastica, il livello medio di inclusività del campione catalano non si discosta da quello toscano, non si registrano significativi discostamenti tra i vari sottocampioni né tra le diverse scuole.

Ruolo all'interno della scuola	Frequenza	Percentuale
Assistente Amministrativo	63	3.5
Collaboratore Scolastico	114	6.2
Dirigente Scolastico	13	0.7
DSGA	8	0.4
Educatore (assistente all'autonomia e alla comunicazione)	9	0.5
Insegnante curricolare	931	51.0
Insegnante di sostegno	188	10.3
Rappresentante dei genitori (Consiglio di classe, interclasse, intersezione)	431	23.6
Rappresentante dei genitori nel Consiglio di Circolo/Istituto	69	3.8
Totale	1826	100.0

Figura 2. Composizione campione toscano.

Provincia di appartenenza	Frequenza	Percentuale
Arezzo	51	2.8
Firenze	189	10.4
Grosseto	161	8.8
Livorno	59	3.2
Lucca	168	9.2
Massa Carrara	230	12.6
Pistoia	403	22.1
Prato	379	20.8
Siena	186	10.2
Totale	1826	100.0

Figura 3. Distribuzione territoriale campione toscano.

All'interno del campione toscano si possono però evidenziare significativi discostamenti in alcuni *item* in due sezioni diverse del questionario per il sottocampione del personale assistente amministrativo (Figura 4 e 5).

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3.01	0.813	3.07	3.10	1.62	2.89	3.22	2.69
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3.16	0.711	3.20	3.19	2.38	3.10	3.56	3.31

Figura 4. Analisi per sotto-campione. Sezione A.1.

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3.25	0.954	3.49	3.00	1.94	2.80	3.78	3.31
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3.26	0.920	3.45	3.12	1.93	2.87	3.44	2.92
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3.27	0.983	3.48	3.10	1.89	2.87	2.89	3.08
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3.23	0.953	3.42	3.16	1.73	2.81	2.67	2.85
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3.02	0.977	3.16	3.01	1.73	2.62	2.78	2.62
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2.94	1.132	3.15	2.75	1.58	2.54	2.89	2.62
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3.00	1.066	3.19	2.85	1.87	2.59	2.89	2.69
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3.38	0.880	3.53	3.28	2.46	2.98	3.11	3.54
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	2.75	1.254	2.86	2.85	1.41	2.15	2.22	2.31
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	3.07	1.139	3.21	2.97	1.92	2.81	2.33	3.69

Figura 5. Analisi per sotto-campione. Sezione C.2.

I discostamenti riguardano alcuni degli *item* che prevedono una conoscenza di ciò che accade dentro l'aula, conoscenza evidentemente non in possesso degli assistenti amministrativi delle scuole toscane che vedono la vita della scuola dagli uffici di segreteria e che forse necessiterebbero di maggior coinvolgimento e maggiori informazioni per comprendere meglio le finalità del proprio lavoro anche in relazione all'inclusività.



### 3.1. Punti di forza di una scuola che voglia essere inclusiva

Più interessante risulta la comparazione della media di inclusività ottenuta per ciascun indicatore e l'ordine conseguente che gli indicatori hanno acquisito tra i due campioni: prendendo a riferimento i primi cinque per ogni sezione, si nota che molti indicatori corrispondono.

L'approccio culturale che rende una scuola inclusiva può essere rappresentato dagli indicatori compresi tra i primi cinque nell'ordine di media di inclusività, nella Figura 6 ritroviamo la Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità, mentre la Figura 7 è relativa alla Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi.

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Ciascuno è benvenuto	3.51	Tothom és benvingut	3.66
Il personale coopera	3.22	L'escola promou la comprensió de les relacions entre persones. a tot el món	3.43
Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3.16	El personal i els alumnes es respecten mútuament	3.34
La scuola stimola a capire le relazioni tra persone, ovunque nel mondo	3.15	El personal coopera	3.31
La scuola è un modello di cittadinanza democratica	3.12	Els alumnes s'ajuden uns als altres	3.30

Figura 6. Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione A.1.).

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	3.51	L'escola s'oposa a totes les formes de discriminació	3.65
La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	3.40	L'escola promou les interaccions no violentes i la resolució de les controvèrsies	3.64
L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	3.35	L'escola promou el respecte dels drets humans	3.54
La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	3.33	L'escola encoratja els menors i adults a sentir-se bé amb si mateixos	3.49
La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	3.28	L'escola contribueix a promoure la salut dels menors i dels adults	3.45

Figura 7. Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione A.2.).

Gli indicatori che corrispondono nei due campioni nelle due sezioni della Dimensione A, evidenziati in grigio nella Figura 6 e 7, possono rappresentare i punti di forza dell'approccio culturale di una scuola che voglia essere inclusiva, ovvero da consolidare all'interno di processi di automiglioramento.

Nella Figura 8 Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti e nella Figura 9 Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.2. Organizzare il sostegno alla diversità troviamo i primi cinque nell'ordine di media di inclusività per quanto riguarda le politiche che rendono una scuola inclusiva.

Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	3.46	L'escola promou l'acollida de tots els alumnes de la comunitat local	3.51
Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	3.45	S'ajuda als alumnes nous a estar ambientats de la millor manera possible	3.43
Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	3.20	Les classes i els grups s'organitzen de forma imparcial per donar suport i afavorir l'aprenentatge de tots els alumnes	3.36
La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	3.10	L'escola emprèn un procés de desenvolupament participatiu	3.06
La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	2.99	L'escola prepara les pròpies estructures perquè siguin físicament accessibles a totes les persones	3.05

Figura 8. Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione B.1.).

Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.2. Organizzare il sostegno alla diversità			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Il bullismo viene contrastato	3.27	S'oposa a l'assetjament	3.71
Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti	3.03	L'ús de les mesures disciplinàries s'intenta reduir tant com sigui possible	3.29
La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	2.99	Es redueixen els obstacles a l'accés i l'assistència a l'escola	3.26
Le pressioni al ricorso a misure disciplinari vengono contenute il più possibile	2.97	L'escola assegura que les polítiques adreçades a les necessitats educatives especials siguin inclusives	3.22
Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	2.96	L'escola dona suport a la continuïtat educativa dels alumnes seguits des dels serveis socials	3.15

Figura 9. Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione B.2.).

Gli indicatori che corrispondono nei due campioni nelle due sezioni della Dimensione B, evidenziati in grigio nella Figura 8 e 9, possono rappresentare i punti di forza della gestione

di una scuola che voglia essere inclusiva, ovvero da consolidare all'interno di processi di automiglioramento.

I primi cinque indicatori nell'ordine di media di inclusività per le pratiche inclusive sono riportati nella Figura 10 Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.1. Costruire curricula per tutti e nella Figura 11 Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.2. Coordinare l'apprendimento.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.1. Costruire curricula per tutti			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	2.96	Els alumnes aprenen la importància de la salut i les relacions	3.14
Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	2.93	Els alumnes aprenen la importància de la comunicació i de les tecnologies de la comunicació	3.14
Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	2.91	Els alumnes s'apassionen per la lectura, l'art i la música i donen vida a creacions personals	3.09
Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	2.80	Els alumnes estudien la Terra, el sistema solar i l'univers,	3.07
Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	2.79	Els alumnes estudien la vida en l'ambient terrestre	3.03

Figura 10. Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione C.1.).

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.2. Coordinare l'apprendimento			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3.38	S'encoratja als alumnes a tenir confiança en les pròpies capacitats de reflexió crítica	3.38
Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3.27	La disciplina està basada en el respecte mutu	3.37
Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3.26	Les activitats d'aprenentatge estimulen la participació de tots els alumnes	3.30
Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3.25	S'implica activament els alumnes en el seu propi aprenentatge	3.24
Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3.23	El personal de suport afavoreix l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes	3.21

Figura 11. Primi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione C.2.).

Gli indicatori che corrispondono nei due campioni nelle due sezioni della Dimensione C, evidenziati in grigio nella Figura 10 e 11, possono rappresentare i punti di forza delle pratiche di una scuola che voglia essere inclusiva, ovvero da consolidare all'interno di processi di automiglioramento.

### 3.2. Punti di debolezza di una scuola che voglia essere inclusiva

Muovendosi all'interno di una prospettiva di automiglioramento è importante prendere in considerazione anche gli ultimi cinque indicatori per ogni sezione che, anche in questo caso, sono spesso corrispondenti.

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3.01	Els menors i els adults són sensibles a les diverses maneres en què es manifesten les diferències de gènere	3.18
Il personale e le famiglie collaborano	2.97	El personal estableix una connexió contínua entre tot el que succeeix i la vida familiar dels alumnes	3.13
La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	2.86	L'escola i les institucions locals recolzen el desenvolupament mutu	3.09
Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	2.81	Personal i famílies col·laboren	2.90
Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto/Circolo lavorano insieme in modo più che soddisfacente	2.78	El personal i els membres de l'AMPA/AFA o familiars representats de les classes treballen conjuntament de manera més que satisfactòria	2.88

Figura 12. Ultimi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione A.1.).

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	3.27	La inclusió és vista com una manera d'augmentar la participació de tothom	3.31
La Scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	3.24	L'escola desenvolupa valors inclusius compartits	3.22
La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	3.15	L'escola estimula el respecte a la integritat del nostre planeta	3.19
Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	3.15	Els alumnes són valoritzats de forma igualitaria	3.19
Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno	2.96	Teniu altes expectatives per cada alumne	3.10

Figura 13. Ultimi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione A.2.).

I punti di debolezza degli approcci culturali che rendono una scuola inclusiva possono essere rappresentati dagli ultimi cinque nell'ordine di media di inclusività. Nella Figura 12 quelli che riguardano la Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità e nella Figura 13 quelli relativi alla Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi.

Gli indicatori che corrispondono nei due campioni nelle due sezioni della Dimensione A, evidenziati in grigio nella Figura 12 e 13, possono rappresentare i punti di debolezza delle culture di una scuola che voglia essere inclusiva, ovvero da migliorare all'interno di processi di automiglioramento.

Nella Figura 14 Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti e nella Figura 15 Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.2. Organizzare il sostegno alla diversità, troviamo gli ultimi cinque indicatori espressi dai due campioni compresi tra gli ultimi cinque nell'ordine di media di inclusività per quanto riguarda le politiche che rendono una scuola inclusiva.

Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate	2.75	L'escola contribueix a la reducció de residus	2.93
La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	2.70	La selecció i la carrera del personal són transparents	2.85
La selezione e la carriera del personale sono trasparenti	2.69	L'escola té un enfocament inclusiu també en el lideratge	2.80
La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership	2.47	Les competències del personal són conegudes i aprofitades adequadament	2.79
La scuola riduce la sua emissione di anidride carbonica e l'utilizzo di acqua	2.07	L'escola redueix les seves emissions de CO2 i l'ús de l'aigua	2.32

Figura 14. Ultimi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione B.1.).

Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.2. Organizzare il sostegno alla diversità			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	2.96	L'escola dona suport a la continuïtat educativa dels alumnes seguits des dels serveis socials	3.15
Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni	2.91	Les regles del comportament estan relacionades amb l'aprenentatge i el desenvolupament del currículum	3.10
Tutte le forme di sostegno sono coordinate	2.89	Les estratègies per l'aprenentatge del català amb l'alumnat que el té com a segona llengua són també un recurs per a tota l'escola	3.09
Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda	2.70	Es coordinen totes les formes de suport	2.97

lingua è una risorsa per l'intera scuola			
La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali	2.66	Les activitats de formació ajuden al personal a valorar les diferències individuals dels alumnes	2.91

Figura 15. Ultimi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione B.2.).

Gli indicatori che corrispondono nei due campioni nelle due sezioni della Dimensione B, evidenziati in grigio nella Figura 14 e 15, possono rappresentare i punti di debolezza della gestione di una scuola che voglia essere inclusiva, ovvero da migliorare all'interno di processi di automiglioramento.

Gli ultimi cinque indicatori nell'ordine di media di inclusività per le pratiche inclusive sono riportati nella Figura 16 Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.1. Costruire curricoli per tutti e nella Figura 17 Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.2. Coordinare l'apprendimento.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.1. Costruire curricoli per tutti			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo	2.48	Els alumnes investiguen sobre les fonts d'energia	2.76
Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi	2.47	Els alumnes experimenten els cicles de producció i consum dels aliments	2.76
Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo	2.33	Els alumnes investiguen sobre la importància de l'aigua	2.51
Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	2.29	Els alumnes reflexionen sobre com i per què la gent es mou tant en el context local com en el context global	2.21
Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale	2.22	Els alumnes analitzen les estructures d'habitatge i la relació entre la construcció i el medi natural	2.12

Figura 16. Ultimi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione C.1.).

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.2. Coordinare l'apprendimento			
Toscana		Catalogna	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3.02	Les activitats d'aprenentatge són dissenyades tenint en compte les capacitats de tots els alumnes	3.04
La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3.00	El personal col·labora activament en el disseny, l'ensenyament i l'avaluació	3.01

Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2.94	El personal desenvolupa recursos coordinats per donar suport a l'aprenentatge	3.00
Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	2.90	Les activitats externes de l'aula impliquen a tots els alumnes	2.94
Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	2.75	Les activitats d'estudi a casa s'organitzen per contribuir a l'aprenentatge de cada alumne	2.73

Figura 17. Ultimi 5 indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale (Sezione C.2.).

Gli indicatori che corrispondono nei due campioni nelle due sezioni della Dimensione C, evidenziati in grigio nella Figura 14 e 15, possono rappresentare i punti di debolezza delle pratiche di una scuola che voglia essere inclusiva, ovvero da migliorare all'interno di processi di automiglioramento.

#### 4. Riflessioni e conclusioni

Lo sviluppo dell'educazione inclusiva in Italia ha portato il nostro Paese ad optare, ormai da più di quarant'anni, per la piena inclusione degli alunni con disabilità in classi e contesti ordinari; nel territorio catalano invece, anche le novità introdotte mantengono un percorso di separazione e di esclusione.

La ricerca sul campo, senza pretesa di esaustività, fornisce elementi indicativi per poter attivare processi di autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola a partire dai punti di forza e di debolezza nelle culture, nelle politiche gestionali e nelle pratiche organizzative. Punti di forza che possono essere considerati per la progettazione di azioni di consolidamento e sviluppo della scuola e punti di debolezza da aggredire in prospettiva di automiglioramento.

Molti degli indicatori individuati come punti di forza afferiscono a principi definiti a livello sovranazionale dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006) e a livello nazionale di ciascun Paese del campione sia dalla normativa sull'inclusione scolastica sia dalla normativa che regola la gestione delle singole istituzioni scolastiche. Alcuni indicatori possono essere ricondotti ai principi propri dell'ambito di studio dei Disability Studies, soprattutto riguardo al coinvolgimento diretto degli alunni e alla loro autodeterminazione. Inoltre, alcuni indicatori relativi alle pratiche, richiamano i principi dell'inclusione all'interno della visione più ampia di sostenibilità.

I punti di forza emersi rappresentano per le scuole del campione le azioni da consolidare, ma possono rappresentare per altre scuole i primi indicatori da tenere in considerazione all'interno di processi di automiglioramento dell'inclusione scolastica.

I punti di debolezza emersi afferiscono principalmente ad alcune tematiche che interessano anche in maniera trasversale le varie Dimensioni. Un indicatore in particolare colpisce la nostra attenzione in quanto i rispondenti di entrambi i campioni lamentano un mancato approccio inclusivo alla *leadership* scolastica. L'importanza di questo indicatore viene rafforzata dalla presenza di ulteriori indicatori che si rivolgono:

- alla collaborazione nella gestione della scuola tra organi di diversi livelli;
- alla collaborazione con le famiglie e con la comunità locale;

- alla valorizzazione delle competenze del personale scolastico;
- alla trasparenza nella gestione della carriera;
- alla formazione del personale su aspetti legati alla valorizzazione delle differenze;
- alla condivisione dei valori della scuola;
- al coordinamento di tutte le forme di sostegno.

Per quanto attiene la pratica in aula, i rispondenti evidenziano la necessità di affrontare diversi contenuti: alcuni, a completamento della visione più ampia dell'inclusione come sostenibilità, riguardano l'uso responsabile dell'acqua, la gestione dei rifiuti, il consumo del cibo, l'analisi delle diverse forme dell'abitare il nostro Pianeta; altri riguardano aspetti maggiormente riflessivi come le motivazioni che spingono le persone che si spostano sia nel contesto locale che in quello globale e le differenze di genere.

I punti di debolezza sembrano rivolgersi direttamente alle figure dirigenziali della scuola mettendo in luce la necessità di adottare una *leadership* inclusiva, ovvero una *leadership* pedagogica che garantisca la qualità dell'offerta didattica e formativa attraverso processi di condivisione della *leadership*, il coordinamento didattico delle attività formative, il coordinamento pedagogico e organizzativo del sistema formativo dell'istituzione scolastica e il coordinamento territoriale dell'offerta formativa.

Le scuole dei due campioni sembrano inserite all'interno di un processo di miglioramento continuo, potenzialmente infinito (Booth & Ainscow, 2000; 2002; 2011). In entrambe le realtà, la normativa di riferimento gioca un ruolo cruciale, passando da poter essere considerata come leva per la tutela dei diritti alla piena inclusione degli alunni con disabilità in Italia, a motivo di esclusione e separazione degli stessi in Catalogna, con il rischio di consolidare un approccio medico-individuale legato a classificazioni e interventi specializzati in entrambi i territori. La normativa sembra costringere le scuole a dover rispettare processi, procedure e prassi che riconducono gli alunni che incontrano più barriere per l'apprendimento alle varie categorie classificatorie adottate e l'esigenza di rispettare le indicazioni non lascia spazio ad alternative culturali, gestionali e organizzative.

Quello che sembra emergere è la necessità che le scuole si riappropriino di un pensiero pedagogico che basa le pratiche organizzative e le politiche gestionali su solide basi culturali e valoriali.

### Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf) (ver. 15.03.2022).
- Allulli, G., Farinelli, F., & Petrolino, A. (2013). *L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online*. Milano: Guerini e associati.
- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.



- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 63–76.
- Barzanò, G., Mosca, S., & Scheerens, J. (Eds.). (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (Trad. it. F. Dovigo (Ed.). (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership. Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Capperucci, D. (2015). How Self-Evaluation can make schools more effective. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 258–278.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2014). *Understanding research: A consumer's guide*. Boston: Pearson Higher Ed.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: a student's guide*. London: Paul Chapman.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Creswell, J. V. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 28 marzo 2013, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- D'Alessio, S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 243–250.
- D'Alessio, S., Balerna, C., & Mainardi, M. (2014). Il modello inclusivo: tra passato e futuro. *Scuola ticinese verso l'inclusione*, 43(2), 11-18.

- De Anna, L., & Covelli, A. (2016). La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 636-654). Pisa: ETS.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Franceschini, G. (2011). Formazione, produzione, consumo e professionalità educative. In G. Franceschini, R. Russo (Eds.), *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito* (pp. 21-70). Pisa: ETS.
- Franceschini, G., & Russo, R. (2011). *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*. Pisa: ETS.
- Franceschini, G. (2017). Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici. *Studi sulla Formazione- Open Journal of Education*, 20(2), 331–342.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Greene, J. C. (2007). *Mixing methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guest, G. (2013). Describing Mixed Methods Research. An Alternative to Typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 174–151.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Brescia: Vannini.
- Medeghini, R., & Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R. (Ed.). (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mitchell, D. R. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. London: Routledge Falmer.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- ONU (2006). *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*, [https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c\\_01\\_convenzione\\_onu\\_ita.pdf](https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf) (ver. 15.03.2022).
- Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: I Disability Studies come sviluppo inclusivo. *Formazione Lavoro Persona*, 7(20), 91–99.

- Piccioli, M. (2019). Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna: un processo ancora in sospeso. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 174-189.
- Piccioli, M. (2020a). Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 53-66.
- Piccioli, M. (2020b). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Romei, P. (1991). *La qualità nella scuola*. Milano: McGraw-Hill.
- Scheerens, J. (2000). Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati. In G. Barzanò, S. Mosca, & J. Scheerens (Eds.), *L'autovalutazione nella scuola*, (pp. 3-52). Milano: Bruno Mondadori.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research. The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177.
- Stufflebeam, D. L. (1968). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. <https://eric.ed.gov/?id=ED048333> (ver. 15.03.2022).
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. <https://eric.ed.gov/?id=ED062385> (ver. 15.03.2022).
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *The Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Techniques in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci.
- Zanniello, G. (2017). Autovalutazione e valutazione d'istituto. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 91-102). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.