

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze Pedagogiche
Ciclo XXVII°

Settore Concorsuale di afferenza: 11/D2
Settore Scientifico disciplinare: MPED-03

TITOLO TESI
LA PROMOZIONE DELL'INCLUSIONE NEI SISTEMI SCOLASTICI
ATTRAVERSO L'INTERVENTO DI COOPERAZIONE
INTERNAZIONALE: L'ESPERIENZA DI EL SALVADOR

Presentata da: Arianna Taddei

Coordinatore Dottorato
Prof.ssa Emma Beseghi

Relatore
Prof. Luigi Guerra

Esame finale anno 2015

Indice

Introduzione	4
--------------------	---

CAPITOLO. I

Inclusione e Cooperazione Internazionale.....	8
1.1 La prospettiva dell'inclusione nel dibattito educativo contemporaneo: i riferimenti internazionali	8
1.2 L'approccio culturale all'inclusione e alla disabilità: teorie ed esperienze	15
1.3 La prospettiva della scuola inclusiva in Europa e in America Latina: alcuni dati su cui riflettere	22
1.4 Quale docente per una società inclusiva? Possibili risposte formative e competenze per l'insegnante nella scuola dell'inclusione.	30
1.5 Cooperazione Internazionale allo Sviluppo e promozione dell'Inclusione: l'intervento della Cooperazione Italiana	36
1.6 La dimensione educativa della Cooperazione Internazionale.....	44

CAPITOLO. II

La promozione della scuola inclusiva in El Salvador: analisi dell'intervento.....	49
2.1 Il contesto socio-educativo salvadoregno	49
2.2 La promozione della scuola inclusiva in El Salvador: le politiche ministeriali.	61
2.3 La descrizione dell'intervento di cooperazione in appoggio alla scuola dell'inclusione sviluppato da UniBo.....	66

CAPITOLO. III

La promozione della scuola inclusiva in El Salvador: valutazione dell'intervento	97
3.1 Premessa metodologica.....	97
3.1.1 La dimensione metodologica della ricerca	97
3.1.2 Le scuole campione.....	99

3.2 La valutazione quantitativa attraverso questionari: analisi delle ricadute dell'intervento nel sistema scolastico salvadoregno attraverso le opinioni dei suoi protagonisti	103
3.2.1 Descrizione statistica del campione	106
3.2.2 Analisi delle risposte alle domande chiuse dei questionari	113
3.2.3 Analisi delle risposte alle domande aperte dei questionari	222
3.3 La valutazione qualitativa. Lo sviluppo dell'inclusione nel sistema scolastico salvadoregno attraverso le interviste agli interlocutori strategici	233
3.3.1 Lo stato dell'inclusione in El Salvador	236
3.3.2 L'apporto del progetto dell'Università di Bologna	245
3.3.3 Conclusioni generali dell'analisi delle interviste	249
Conclusioni finali.....	253
ALLEGATI.....	262
Allegato I.....	263
Allegato II.....	266
Allegato III.....	270
Allegato IV.....	272
Allegato V.....	273
Allegato VI.....	279
Allegato VII.....	285
Allegato VIII.....	292
Bibliografia	299

INTRODUZIONE

Arianna Taddei

Il percorso di ricerca documentato nella tesi di dottorato è nato all'interno di un'esperienza - svolta in prima persona - in progetti di cooperazione allo sviluppo in America Latina, promossi dall'Università di Bologna e finanziati dalla Cooperazione Italiana. L'interesse per l'intervento in ambito educativo, rivolto principalmente alla promozione di processi inclusivi di giovani e bambini in situazione di vulnerabilità sociale e applicato nell'ambito della cooperazione internazionale, ha incontrato nei progetti realizzati in El Salvador - dal 2009 ad oggi - un contesto di particolare rilevanza per due motivi principali.

Il primo riguarda lo stile di intervento partecipativo e dialogico proposto dai docenti della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna (in seguito, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione) che si allontana dalle logiche apparentemente democratiche e, talvolta, colonizzanti spesso osservabili nei contesti di cooperazione.

Il secondo si riferisce allo sviluppo dell'inclusione scolastica, cui il Dipartimento ha contribuito sul piano tecnico-scientifico, sostenendo la progettazione e la realizzazione della scuola inclusiva pubblica. Questo è accaduto in un momento storico e politico strategico, oltre che per i salvadoregni, anche per tutti coloro che in tale nazione si sono lasciati contagiare dal clima di speranza ed entusiasmo diffuso, a fronte della prospettiva del cambiamento scelta democraticamente dal popolo salvadoregno.

E' opportuno ricordare come l'esito delle elezioni politiche nazionali del maggio del 2009 abbia legittimato un cambiamento di rotta storico delle logiche politiche e sociali precedenti, finalizzate alla diffusione di una cultura orientata prevalentemente ad alimentare la competitività, a salvaguardare l'eccellenza di una classe elitaria, a promuovere - attraverso la scuola - valori ben distanti dalla dimensione sociale dell'educazione. "*Crescer, Unir, Incluir*" è lo slogan della nuova gestione politica di El Salvador e "*Vamos a la escuela*" il titolo del piano sociale educativo con cui il Ministero dell'Educazione (Mined) invita *tutti e tutte* ad andare a scuola, sottolineando che l'educazione è un diritto di ogni uomo e di ogni donna, un diritto per la qualità della vita di ogni persona e dell'intero Paese.

L'importanza di diffondere una cultura dell'inclusione a partire dalla scuola pubblica appare da sottolineare particolarmente in un contesto come quello salvadoregno profondamente diviso da conflitti sociali, in parte legati alle gravi condizioni di povertà, ingiustizia e disuguaglianza in cui versa la maggioranza della popolazione (il 34.5% vive al di sotto della linea di povertà nazionale) ed in parte ereditati dalla guerra civile conclusasi nel 1992. Inoltre, il fenomeno dell'emigrazione sta contribuendo all'aumento della disgregazione familiare, esponendo bambini e adolescenti a ulteriori situazioni di rischio. Secondo l'ultimo censimento salvadoregno del 2007, circa il 27% dei bambini vive solo con la madre, il 3% solo con il padre, il 10.9 % è affidato ad altri familiari¹. Il Paese è ai vertici delle classifiche mondiali per numero di omicidi ed episodi di violenza. Secondo i dati raccolti da Unicef su base PNC (Polizia Civile Nazionale) 2011 e IML (Istituto di Medicina Legale) 2010, si è stimato che più di 5.000 ragazzi sotto i 19 anni siano stati assassinati tra il 2005 e il 2011 e che la prima causa di morte degli adolescenti in El Salvador sia il suicidio². Il fenomeno delle bande giovanili (*maras*) è profondamente radicato come dimostrato da importanti studi condotti nel Paese³ che stimano un totale di 16.000 giovani membri di bande. Il numero delle persone disabili è

¹ DIGESTY (2007), *VI Censo de Poblacion y V de Vivienda*, San Salvador

² FundaUngo (2013), *Atlas de la violencia en El Salvador (2009-2013)*, San Salvador. Si veda anche UNICEF (2013), *Derechos de la niñas, los niños y los adolescentes: nuestro compromiso. Informe Anual, El Salvador 2012*, San Salvador, UNICEF.

³ Savenije W. (2009), *Maras y Baras. Pandillas y violencia juvenil en los barrios marginales de Centroamérica*, San Salvador, FLACSO.

sottostimato intorno all'4,1% della popolazione⁴, per via della mancanza di dati attendibili, mentre nel sistema educativo i dati sulla presenza di studenti disabili sono incerti e contraddittori per via della totale assenza di un database nazionale costruito su procedure di identificazione e certificazione attendibili e istituzionalizzate. A partire da queste premesse, è evidente come il tentativo del Governo di investire sull'educazione abbia rappresentato un passo fondamentale per avviare un cambiamento culturale basato sulla costruzione di processi inclusivi. La maggior parte degli sforzi del Mined e gli aiuti internazionali in ambito educativo sono confluiti a sostegno dell'implementazione di tali politiche, attraverso i programmi della scuola inclusiva a tempo pieno.

La ricerca si pone l'obiettivo di valutare il processo di sviluppo della scuola inclusiva alla luce dell'intervento di cooperazione promosso dall'Università di Bologna (UniBo). Lo studio offre, oltre ai risultati strettamente legati al progetto di ricerca, anche l'opportunità di riflettere criticamente sulle sfide che anche il nostro Paese si trova a vivere di fronte alla necessità impellente di sperimentare e realizzare innovazioni nei processi inclusivi scolastici, per la presenza di studenti stranieri spesso in gravi condizioni di svantaggio sociale e culturale: a conferma del fatto che l'inclusione è un processo che *mai* si conclude e *sempre* si trasforma in qualsiasi contesto.

Lo studio di tipo valutativo ha integrato strumenti di natura quantitativa e qualitativa. L'indagine quantitativa ha previsto l'elaborazione e la somministrazione di un questionario ispirato a quelli utilizzati dall'Index for Inclusion⁵, focalizzando alcuni indicatori chiave della dimensione culturale e sociale delle esperienze di scuola inclusiva sperimentate. I questionari sono stati rivolti a 412 docenti delle scuole pilota, 15 direttori e 10 assistenti tecnico-pedagogici e hanno permesso di valutare le ricadute dell'intervento nel sistema scolastico salvadoregno attraverso l'opinione dei suoi protagonisti. L'indagine qualitativa si basa invece sull'analisi delle interviste realizzate, dirette ai referenti politici del Mined, ai tecnici delle unità ministeriali maggiormente coinvolte nel processo di sviluppo dell'intervento, agli interlocutori delle cooperazioni internazionali con i quali il Mined ha facilitato una collaborazione sinergica a sostegno della scuola inclusiva a tempo pieno. L'interpretazione dei risultati si è avvalsa anche dell'analisi dei dati oggettivi messi a disposizione dal Mined, come i documenti ministeriali che testimoniano l'evoluzione delle politiche inclusive e dei relativi programmi dal 2009 ad oggi; ha previsto la rilevazione di dati statistici "evidence based" riferiti alla presenza di studenti in condizioni di vulnerabilità sociale a livello nazionale e locale, riferendosi ai centri scolastici coinvolti nelle sperimentazioni

I risultati si focalizzano sui due macro oggetti già indicati: *la qualità dell'intervento di cooperazione* sviluppato e *la tipologia di inclusione scolastica* promossa. Nel complesso, questi consentono di delineare un quadro ricco di notazioni positive, seppur in presenza di diverse contraddizioni, prevalentemente legate alle difficoltà politiche, economiche e sociali presenti nel Paese.

Rispetto alla qualità dell'intervento di cooperazione, la ricerca ha evidenziato il riconoscimento di una "*pari dignità*" tra i diversi interlocutori nazionali ed internazionali coinvolti, nella prospettiva di una *dimensione educativa della cooperazione*, basata sul dialogo, sulla co-costruzione dell'intervento pedagogico invece che sull'imposizione di modelli pre-definiti. Si è trattato di un intervento di cooperazione che ha scelto intenzionalmente di superare i confini classici del rapporto tra "donors" e "beneficiari", collocando il sistema di relazioni tra i diversi protagonisti nella prospettiva di una vera e propria comunità di apprendimento. Una comunità fondata sull'interpretazione dell'educazione come *empowerment* e, pertanto, sul rispetto e la valorizzazione delle azioni realizzate dai diversi soggetti coinvolti:

"In definitiva, la proposta di educazione come empowerment è quella di cooperare al fine di non avere più un interlocutore che ha bisogno di cooperare con noi. Il "con" richiede che il destinatario dell'intervento di cooperazione diventi in grado di scegliere lui se e con chi cooperare. Il fine di un intervento di cooperazione educativamente fondato è il fine anche di qualsiasi intervento educativo di

⁴ DIGESTYC (2007), VI Censo... Op.cit. Si veda anche: Sánchez Cuéllar S.I. (2009) *Linea de base. Personas con discapacidad en El Salvador*, Antiguo Cuscatlan, La Libertad, IDHUCA.

⁵ Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.

qualità''⁶.

La significatività della partecipazione ai processi progettuali e decisionali degli attori locali, a livello centrale e territoriale, risponde a quelle logiche di ownership promosse dagli attuali orientamenti della Cooperazione Internazionale e condivisi anche dalla Cooperazione Italiana⁷. Inoltre, dai dati della ricerca emerge come le esperienze di educazione inclusiva realizzate nei centri scolastici pilota si siano sviluppate in una prospettiva di *sostenibilità*, attraverso l'ottimizzazione delle risorse scolastiche, la valorizzazione e la messa in rete di quelle territoriali, in un processo di sintesi tra la dimensione locale delle specificità dei singoli contesti educativi e la dimensione nazionale attinente alle indicazioni delle politiche ministeriali (seppur, a volte, contraddittorie).

Il processo di *capacity building* realizzato attraverso le attività di formazione, assistenza tecnica e scaffolding rivolte alle figure chiave del sistema educativo ha contribuito a porre condizioni favorevoli per una *sostenibilità* delle azioni implementate. Le caratteristiche contestuali considerate dallo studio valutativo evidenziano come la principale risorsa a disposizione del Paese - per realizzare un cambiamento radicale delle culture e delle pratiche educative in prospettiva inclusiva - sia rappresentata dal capitale umano del sistema educativo. Su di esso è necessario continuare ad investire migliorando la qualità della proposta formativa iniziale e continua per rendere competenti i contesti e far crescere professionisti dell'educazione capaci. Tale risultato è raggiungibile solo attraverso il potenziamento e il consolidamento della sinergia di azioni tra il Ministero dell'Educazione e le università locali, le quali rappresentano un'importante risorsa, con un notevole potenziale di sviluppo sia per la formazione iniziale sia per la formazione continua.

In merito al secondo macro oggetto, relativo alla tipologia di inclusione scolastica perseguita, i risultati mettono in luce l'affermarsi in El Salvador di un concetto di inclusione che non si limita all'integrazione degli studenti con disabilità, ma si amplia a tutti coloro che si trovano in situazioni di svantaggio fisico, sociale e/o culturale e, in generale, a tutta la comunità scolastica ed extrascolastica. Il manifesto pedagogico di un sistema scolastico che si apre ad accogliere tutti risponde ad una logica di rispetto dei diritti umani posta alla base della politica e della prassi inclusiva⁸. Le politiche educative inclusive e i relativi programmi proposti dal Mined, appoggiati dagli interventi della Cooperazione Italiana e di UniBo, hanno promosso azioni strutturali di inclusione orientate a superare la logica assistenzialistica degli interventi sostenuti dai governi conservatori (precedenti al 2009), rivolti esclusivamente agli studenti disabili con interventi "spot", lontani da un progetto di azione sistemico e strutturale. Seppur in un contesto caratterizzato da non pochi limiti di varia natura (politica, amministrativa, tecnica, economica ecc.), i dati raccolti e i testimoni coinvolti nel processo valutativo confermano la diffusione nel "sistema scuola salvadoregno" dei valori di una cultura dell'inclusione fortemente re-interpretata localmente che necessita, però, di essere tradotta in strumenti operativi e in pratiche educative specifiche riguardo agli apprendimenti perseguiti (passando anche attraverso un processo di "essenzializzazione" del curriculum) e alla dimensione sociale del sistema stesso, che deve qualificare ulteriormente il lavoro collegiale dei docenti nella scuola e la capacità di stabilire relazioni continuative con le famiglie e con le agenzie del territorio. L'approccio all'inclusione sostenuto da UniBo insieme agli interlocutori locali è stato adottato dal Governo come base della proposta pedagogica della scuola inclusiva a tempo pieno, cui uniformare gli orientamenti progettuali delle altre cooperazioni internazionali, impegnate a supporto delle politiche educative locali.

Lo studio mette inoltre in luce l'importanza di sviluppare una cultura dell'inclusione costruita attraverso preziose contaminazioni⁹, possibili solo attraverso progetti di cooperazione come quello sviluppato in El Salvador che consentono lo scambio, l'interlocuzione ed anche la messa in discussione dei modelli concettuali legati ai diversi contesti di riferimento. Come direbbe Canevaro *le*

⁶ Guerra L. (2014) *Para una escuela de la inclusión: la propuesta de la Universidad de Bolonia*, in Caldin R, Guerra L., Taddei A. *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador"*, San Salvador C.A. Impresos Multiples, p. 53-70.

⁷ OECD (2009), *The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action*.

⁸ Armstrong F., Barton L. (2007), *Policy, Experience and Change and challenge of Inclusive Education: The case of England*, Springer.

⁹ Canevaro A. (2006) *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.

culture devono vivere di contaminazione altrimenti implodono e l'attenzione riservata ai gruppi vulnerabili e a rischio di esclusione sociale è resa possibile da un impegno di natura culturale teso a creare interconnessioni ed inclusioni¹⁰ evitando il rischio di semplificare la complessità dei processi inclusivi, riducendoli ad una mera applicazione di tecnicismi e di dispositivi legislativi.

¹⁰ Gardou C. (2006) *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.

CAP. I

INCLUSIONE E COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

1.1 *La prospettiva dell'inclusione nel dibattito educativo contemporaneo: i riferimenti internazionali*

Il concetto di “inclusive education”, oggi così presente nel dibattito pedagogico internazionale, trova le sue radici in una serie di documenti elaborati in ambito nazionale e internazionale che analizzano il tema da diverse prospettive politiche e disciplinari. Tra i documenti fondativi, va sicuramente citata innanzitutto la Dichiarazione di Salamanca del 1994¹¹. In tale documento per la prima volta viene ufficializzato il termine “inclusione” in ambito educativo e sociale, spostando l’attenzione dall’idea di un’educazione speciale, rivolta strettamente agli studenti con disabilità, ad un’educazione per tutti che deve trovare spazio nella scuola ordinaria, comune, accogliendo le molteplici forme di diversità, determinate da qualsiasi condizione di svantaggio: psico-fisico, culturale, di genere, socio-economico e razziale. Garantire il diritto all’educazione per tutti è l’impegno cui i governi sono chiamati a rispondere, come ribadito da altri documenti internazionali a partire da quelli che interpretano l’inclusione secondo un approccio fondato sui diritti umani. In questo contesto, è opportuno fare riferimento alla Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità¹² che in diversi passaggi ribadisce la necessità di garantire pari opportunità di formazione ad ogni persona e alla Dichiarazione di Madrid (2002) che sottolinea l’importanza fondamentale della scuola nella vita di tutti gli individui: il proporla come luogo per tutti, fondato sui principi di partecipazione ed uguaglianza, rappresenta il primo passo verso una società inclusiva. L’approccio all’inclusione basato sul diritto è condiviso anche da Stainback e Stainback i quali sostengono che l’inclusione è un diritto di base secondo cui “tutti gli individui hanno il diritto morale di essere educati nella scuola comune e l’inclusione è il contesto ideale per realizzare questo obiettivo”¹³. Gli stessi autori considerano l’inclusione l’evoluzione del concetto di *integrazione*, considerato come il processo mediante il quale gli alunni disabili diventano parte integrante delle classi ordinarie, mentre il “modello”¹⁴ di scuola inclusiva supera la visione secondo cui rivolgere l’attenzione prioritariamente, talvolta unicamente, al target degli allievi con *bisogni educativi speciali*, per aprirsi a tutte le forme di diversità. Si tratta quindi di una scuola che si pone la domanda di “come” rispondere alle necessità e agli interessi di tutti e di ciascuno senza focalizzarsi su una categoria particolare.

Un elemento significativo di evoluzione del dibattito è rappresentato dall’Index for Inclusion¹⁵.

¹¹ UNESCO (1994), *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education, Dichiarazione di Salamanca. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca, 7-10 giugno 1994, Paris, Unesco.

¹² ONU (2006), *Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone con disabilità*, New York. In particolare a sezione introduttiva dell’articolo 24 dedicato all’Educazione recita: “Gli Stati Parti riconoscono il diritto all’istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su basi di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l’arco della vita.

¹³ Stainback W., Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, “Baltimore”, MD: Paul H. Brookes, pp. 71-87.

¹⁴ Per modello in queste pagine si intende un paradigma teorico che porta con sé necessarie conseguenze sul piano dell’applicazione. Si assume che i modelli per non diventare metodi chiusi e rigidi devono presentare caratteristiche di flessibilità ed essere aperti a modificazioni

¹⁵ Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, , Bristol, CSIE; trad. it. Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L’index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.

In tale lavoro, si insiste sulla necessità di superare i concetti legati alla definizione di “bisogni educativi speciali”¹⁶ e si sostiene con forza la proposta di sostituire progressivamente questo termine con quello di “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione” ponendo l’attenzione sui limiti dei contesti piuttosto che su quelli degli individui, per far sì che attraverso la partecipazione di tutti gli attori della comunità educativa costituita anche dalle diverse realtà presenti sul territorio le scuole diventino competenti nell’accoglienza attraverso modalità flessibili nelle dimensioni organizzativa, pedagogica e didattica. La posizione “radicale” assunta dagli autori dell’Index nella sostituzione dell’espressione “bisogni educativi speciali” è stata oggetto di dibattito anche in Italia. La riflessione è aperta: l’utilizzazione di tale concetto secondo diversi autori implica il rischio di etichettare ulteriormente gli studenti con disabilità e di collocare gli interventi educativi in una prospettiva di “straordinarietà”; secondo altri, invece, potrebbe sopravvivere, ma sottolineando come l’obiettivo della scuola inclusiva sarebbe proprio quella di rispondere alle necessità di tutti e di ciascuno in quella dimensione che Dario Ianes ha definito di “speciale normalità” e che significa “normalità più ricca, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali”.¹⁷ Come ricordano vari autori¹⁸, l’importanza di focalizzare l’attenzione sui limiti dei contesti piuttosto che su quelli dell’individuo è proprio una delle principali caratteristiche che distingue l’approccio dell’integrazione da quello dell’inclusione. In particolare, Caldin ribadisce che:

“Il concetto di integrazione sempre più

- si riferisce all’ambito educativo in senso stretto e ai singoli alunni disabili;
- interviene prima sull’individuo e poi sul contesto;
- incrementa una risposta specialistica, riferendosi ad un modello psicologico della disabilità e a una visione compensatoria”¹⁹.

L’integrazione implica principalmente l’adattamento dello studente alla classe, è un’operazione in contesti limitati nel tempo ed anche nello spazio, in cui l’esito del processo è affidato principalmente all’insegnante di sostegno e alle ore di supporto che dedica allo studente con difficoltà²⁰. L’integrazione è stata storicamente importantissima, ma è altrettanto fondamentale è aprirsi orizzonti più ampi nei quali la prospettiva inclusiva può realizzarsi e nei quali la responsabilità del processo è condivisa tra i molteplici attori, tra cui gli studenti stessi, con ruoli attivi e responsabili.

Secondo Caldin, “quando si discute di *inclusione* è opportuno individuarla quale approccio complessivo che:

- guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica;
- prende in considerazione tutti gli alunni/studenti;
- interviene prima sui contesti e poi sull’individuo”²¹.

L’inclusione, al contrario di quanto sopra affermato in merito all’integrazione, prevede l’appartenenza del soggetto disabile ad un “ecosistema” più ampio che non si esaurisce nella scuola, ma che si sviluppa in uno spazio fisico e temporale aprendosi alla prospettiva del “progetto di vita”²².

¹⁶ Il Rapporto Warnok 1978 introduceva per la prima volta la nozione di Bisogni Educativi Speciali (SEN, Special Educational Needs).

¹⁷ Ianes D. (2008), *L’Index per l’Inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L’index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, p.74.

¹⁸ Caldin R. (2007a), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup. Caldin R. (a cura di, 2012b), *Alunni con disabilità, figli di migranti*, Napoli Liguori. D’Alonzo L., Caldin R. (a cura di, 2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori.

¹⁹ Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto “Apoyo a la Promoción y al desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador”*, San Salvador, Cooperazione Italiana-UniBo, p.79.

²⁰ Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.

²¹ Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar...*, op. cit. p.80.

²² Canevaro A. (2013), *Scuola Inclusiva e mondo più giusto...*, op. cit.

Lavorare sui contesti significa intervenire per farli diventare “competenti” (cioè, capaci di offrire risposte a partire dai segnali di trasformazione della realtà educativa e della vita personale e scolastica degli studenti che ne sono parte) e “facilitanti” nel saper appunto accogliere ed includere tutte le tipologie di diversità, creando le condizioni necessarie ad innescare processi di empowerment (inteso come rafforzamento delle potenzialità di un soggetto che diventa protagonista del proprio sviluppo a partire dalla valorizzazione della propria originalità) tanto della persona disabile quanto di quella che si trova in una situazione di svantaggio socio-economico e culturale²³. L’integrazione e l’inclusione offrono a tutti l’opportunità di vivere nelle differenze che sono parte della realtà e che possono far scaturire domande importanti per cercare risposte capaci di dare qualità e competenze alla scuola nel suo complesso²⁴.

L’Italia a livello internazionale è stata uno dei Paesi precursori dei processi di integrazione scolastica. Sono trascorsi oltre 38 anni dalla Legge 517 del 1977 in cui finalmente le persone con disabilità, dopo decenni di esclusione dalla scuola hanno visto applicato il loro diritto all’educazione, all’interno di sistemi scolastici pubblici, regolari. Mentre il contesto normativo italiano risulta molto avanzato, le ricerche condotte negli ultimi dieci anni sull’evoluzione dell’integrazione in Italia in direzione inclusiva mettono in luce diverse difficoltà applicative, che non possono essere generalizzate a tutto il territorio italiano, ma che rilevano il disagio di famiglie, insegnanti ed educatori che, non trovando adeguate risposte istituzionali, tendono a rifugiarsi nuovamente negli specialismi e nei tecnicismi dell’integrazione, in cerca di soluzioni al loro operare quotidiano. In questo modo, potrebbero riemergere prospettive di lavoro opposte alle esigenze fatte valere dall’inclusione, che fa del cambiamento e dell’incertezza, aperta all’utopia del possibile, la dimensione educativa privilegiata in cui cercare continuamente risposte nuove e competenti.

La prospettiva dell’inclusione appena esposta, che fa riferimento all’importanza di considerare i contesti, richiama inevitabilmente alla lettura e alla diagnosi della disabilità secondo l’ICF, ovvero la Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute²⁵, pubblicata nel 2001 dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), in cui il concetto di salute supera quello di malattia/non malattia in quanto rappresenta la sintesi del funzionamento di più sfere relative alla vita dell’individuo, a partire dal contesto in cui vive. Come si vedrà nel paragrafo successivo, questo approccio alla disabilità è il risultato dell’integrazione dei modelli medico e sociale e viene definito dall’OMS biopsicosociale²⁶.

In queste pagine si è fatto più volte riferimento alla disabilità, ma si è anche sostenuto quanto *l’inclusive education* abbia l’obiettivo di garantire il diritto all’educazione per *tutti* all’interno della scuola pubblica e ordinaria, concetto per altro sottolineato nel World Report on Disability²⁷, in cui viene rimarcata la responsabilità dei governi di offrire servizi educativi anche ai disabili nel sistema educativo nazionale (prevedendo, laddove necessario, risposte che pur non essendo totalmente inclusive tendono comunque a collocarsi nella prospettiva dell’inclusione) e di come l’educazione inclusiva si caratterizzi per la sua *dimensione sociale*, intesa come capacità di integrare e valorizzare i vari ambiti di vita dell’individuo, da quello scolastico a quello sociale costituito dagli amici, dal contesto parentale, ma anche dalla comunità di riferimento. Si tratta di un ambiente sociale complesso e articolato che costituisce la condizione di partenza di quel *progetto di vita* che dovrebbe garantire la prospettiva dell’inclusione in tutti i tempi e gli spazi di vita, come teorizzato da Andrea Canevaro e da tanti altri studiosi ed operatori. Un progetto di vita che non si limita ai confini scolastici, ma guarda alla vita della persona confrontandosi con i suoi bisogni, mettendo in gioco la rete di sostegni sociali, le metodologie e gli interventi che possono garantire un’adeguata qualità di vita²⁸. Secondo tale

²³ Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar...*, op. cit.

²⁴ Canevaro A. (2013), *Scuola Inclusiva e mondo più giusto...*, op. cit.

²⁵ WHO, (World Health Organization) (2011), *I.C.F.: International Classification of functioning, disability and health*, Geneva, WHO; trad.it. O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Salute), *I.C.F.: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson 2002

²⁶ Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell’inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.

²⁷ WHO (World Health Organization), The World Bank (2011), *World Report on Disability*, Geneva, WHO.

²⁸ Canevaro A. (a cura di, 2007), *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson. Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carrocci.

prospettiva è chiaro che la scuola assume una funzione che va oltre quella di garantire l'apprendimento. Essa viene chiamata ad esercitare, infatti, un ruolo sociale non solo all'interno del contesto scolastico, ma anche nel territorio: la richiesta riguarda gli impegni a costruire alleanze con la comunità locale in quella preziosa relazione scuola-territorio, che viene sottolineata anche nell'Index for Inclusion.

La *dimensione sociale dell'inclusione* ha caratterizzato in direzione etica e politica il pensiero e l'impegno di vari autori della pedagogia moderna che l'hanno precorsa e formalizzata in molteplici modi. Don Milani e Paulo Freire sono due esempi di studiosi militanti che, con teorizzazioni e strategie diverse, hanno dedicato la loro vita a promuovere l'alfabetizzazione e l'educazione dei deboli, degli esclusi, degli "oppressi" appunto, attaccando il modello diffuso della scuola classista, fatta per i ricchi e dimentica dei poveri. Don Lorenzo Milani ha dedicato gran parte della sua esistenza ad operare a fianco dei giovani rivendicando una scuola a servizio della vita, che non contempri più la separazione tra lavoro intellettuale e manuale: una scuola capace di formare uomini liberi e di promuovere il rispetto delle differenze culturali di tutte le persone e di tutti i popoli "*In Africa, in Asia, in America Latina e nel mezzogiorno, in montagna, nei campi, per fino nelle grandi città milioni di ragazzi aspettano di essere fatti eguali. Timidi come me, cretini come Sandro, svegliati come Gianni, il meglio dell'umanità*"²⁹. Paulo Freire, a partire dal Brasile, ha avviato una rivoluzione culturale e sociale basata sull'alfabetizzazione del popolo: un progetto educativo tendente a che i singoli e i gruppi prendano coscienza della propria condizione di oppressi e diventino un'opinione pubblica consapevole, fatta di uomini e donne protagonisti della propria storia. La scuola diventa ambiente quotidiano e la produzione di sapere avviene nei luoghi di vita e di lavoro³⁰.

Numerosi rapporti a livello internazionale mettono in luce quanto i gruppi maggiormente svantaggiati siano spesso oggetto di emarginazione sociale anche in ambito educativo. Secondo il World Report on Disability³¹ nel mondo ci sono circa un miliardo di persone disabili, di cui l'80% vive in Paesi in via di sviluppo. Il numero di bambini (0-14 anni) con disabilità è compreso tra i 93 e i 150 milioni. Storicamente le persone disabili sono state escluse dai percorsi di istruzione regolare e/o spesso segregate in istituti appositi con funzioni di contenimento e/o a volte di offerta di interventi specialistici con risvolti segreganti. Cambiamenti effettivi si sono verificati solo quando le leggi nazionali hanno iniziato a prevedere l'inclusione dei bambini con disabilità nei sistemi educativi regolari. Il report sottolinea che assicurare un'educazione di qualità a questi studenti in ambienti inclusivi è una priorità per tutti i Paesi. Inoltre, viene ribadito quanto l'esclusione delle persone con disabilità dalle opportunità educative e professionali abbia un alto costo sociale ed economico, perché esse rischiano di diventare adulti esclusi anche dal mondo del lavoro e/o in condizioni di grave precarietà economica: l'educazione può, infatti, contribuire a spezzare il binomio povertà-disabilità. Il fatto che ancora esistano importanti differenze di accesso all'istruzione è dimostrato anche dai dati che sono stati riportati nel report secondo un'inchiesta condotta in 14 Paesi, in cui la differenza percentuale tra i bambini disabili e bambini non disabili frequentanti la scuola primaria va dal 10% in India al 60% in Indonesia; a livello di scuola secondaria, le differenze di accesso vanno dal 15% in Cambogia al 58% in Indonesia³².

Come sottolinea Roberta Caldin "[...] anche in Paesi nei quali i tassi di scolarizzazione sono elevati nella scuola primaria – nell'Europa dell'Est, ad esempio - molti bambini e bambine disabili non vanno a scuola, anche se questo trend è maggiormente pronunciato nei Paesi poveri"³³. Nonostante, come già detto, in numerosi documenti e rapporti internazionali sia stata ribadita l'importanza dell'educazione inclusiva nel garantire il diritto all'educazione per tutti, è evidente che ogni Paese in base alla propria interpretazione del concetto di inclusione agisce in modo diverso sul piano politico generale e su quello specificamente educativo. Nel rapporto, ad esempio, viene evidenziato il fatto che i bisogni educativi speciali sono definiti e categorizzati in maniera molto diversa a seconda dei vari Paesi; altrettanto vari risultano essere i metodi utilizzati per misurare e valutare le disabilità, essi infatti cambiano in base sia all'approccio culturale alla disabilità sia

²⁹ Milani L., Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, p.80.

³⁰ Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.

³¹ WHO (World Health Organization), The World Bank (2011), *World Report on Disability...* op. cit.

³² *Ibidem*, p.207.

³³ Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar...*, op. cit. p.82.

all'importanza attribuita ad alcune caratteristiche di specifiche disabilità.

Tornando alle molteplici definizioni di bisogni educativi speciali, lo stesso rapporto rimarca che i termini “special needs”, “special educational needs” e “special education” hanno significati più ampi del termine “educazione per bambini con disabilità” perché includono bambini con bisogni non riconducibili alla condizione di disabile. Interessante è riflettere sul fatto che l'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo stima che tra il 15% e il 20% degli studenti avrà dei bisogni educativi speciali nella propria carriera scolastica, per cui rendere competenti i contesti educativi secondo una logica inclusiva significa saper rispondere non solo agli studenti con disabilità ma a tutti, indipendentemente dalle difficoltà e dalle caratteristiche personali che si possono manifestare lungo il percorso scolastico³⁴. Questa prospettiva inevitabilmente implica la necessità di una modificazione dell'approccio all'educazione in molti sistemi educativi. Nel 2000, durante la campagna Education for All dell'UNESCO, là dove si è manifestata la mancanza di una cornice legislativa, politica ed istituzionale adeguata alla promozione dell'educazione inclusiva, il Paese ha incontrato grandi ostacoli nell'offrire servizi educativi per tutti. La stessa considerazione è possibile estenderla anche a quei Paesi che stanno gestendo i servizi educativi speciali distribuendo responsabilità politiche e amministrative senza un'adeguata articolazione tra i diversi Ministeri, quali quello dell'Educazione, della Sanità, degli Affari Sociali, che eviti interventi e visioni frammentate oltre che un grave dispendio di energie e risorse economiche³⁵. Un altro limite allo sviluppo di sistemi scolastici inclusivi è l'investimento insufficiente e non qualificato di risorse, economiche sicuramente, ma anche umane. A tal proposito, sempre secondo il World Report on Disability, in El Salvador nel 2006, è stato condotto uno studio sulla capacità di creare opportunità educative inclusive per gli studenti con disabilità, che ha restituito una situazione alquanto preoccupante per l'insufficienza di fondi in grado di garantire servizi educativi³⁶.

Quanto affermato fino ad ora, contribuisce a far scaturire all'interno della riflessione sullo sviluppo della scuola inclusiva due domande fondamentali: *quali* cambiamenti progettare e *come* realizzarli? L'Index for Inclusion propone una metodologia partecipativa di valutazione complessiva della scuola e del suo funzionamento con la finalità di apportare modifiche migliorative sia sul piano degli apprendimenti sia su quello della socializzazione, a partire dalla consultazione e dalla partecipazione degli attori chiave della scuola e del territorio. Il livello di trasformazione del sistema educativo dipende senza dubbio dal tipo di inclusione che si intende sviluppare. Nel panorama internazionale³⁷ è possibile individuare due posizioni polarizzate, quella radicale e quella moderata, cui aggiungere una terza che fa riferimento agli orientamenti dell'UNESCO³⁸. La posizione moderata contempla la permanenza di scuole speciali all'interno di un sistema inclusivo per un numero ridotto di bambini con disabilità particolari; la seconda, invece, punta ad una radicale “universalizzazione” della scuola inclusiva (che rischia di non tener adeguatamente conto delle effettive possibilità del contesto che, a volte, non appaiono nella condizione di poter sostenere una generalizzazione). La terza posizione, quella dell'UNESCO, si propone invece di superare il dibattito scuole speciali/scuole regolari per riflettere ed intervenire a favore di una trasformazione sostenibile della scuola in prospettiva inclusiva, tenendo conto delle condizioni contestuali, con la consapevolezza che l'inclusione è un processo fondato sulla storia educativa, sociale, culturale e politica di ogni Paese, per questo unica e con propri tempi e tappe di evoluzione.

Attraverso questi brevi riferimenti internazionali che hanno segnato la storia dell'evoluzione

³⁴ WHO (World Health Organization), The World Bank (2011), *World Report on Disability...op. cit.*

³⁵ Il problema del lavoro a compartimenti stagni delle diverse articolazioni dello Stato riguarda in modo diffuso in particolare i Paesi a sviluppo economico e sociale in cui esiste anche la complicazione determinata da interventi esterni che faticano a entrare in logiche di intervento di sistema. In El Salvador come si vedrà questo problema esiste.

³⁶ Un esempio di quanto appena affermato è rappresentato dalle “aule di appoggio” abilitate nelle scuole primarie per offrire servizi specifici agli studenti con bisogni educativi speciali. Nel 2005 solo il 10% delle scuole primarie a livello nazionale avevano attivato questa strategia di supporto per gli studenti che lo necessitavano.

³⁷ Cigman, R. (ed.) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children.* London and New York, Routledge.

³⁸ Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar...*, op. cit. p.

concettuale *dell'inclusive education* che a partire dai disabili si è aperta a tutti i bambini in età scolare in situazioni problematiche, è doveroso richiamare il movimento internazionale Education for All (EFA), coordinato dall'UNESCO, il cui scopo è di ridurre l'analfabetismo e rendere universale l'educazione per tutti e tutte contribuendo anche al perseguimento del secondo obiettivo di sviluppo del Millennio³⁹. Il Movimento fu inaugurato da 164 Paesi a Dakar nel 2000, durante il Forum Mondiale sull'educazione, sulla base della visione affermata 10 anni prima nella Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti (Jomtien, Thailandia, 1990).

Le linee guida redatte a Dakar hanno definito un'agenda basata sul perseguimento di sei obiettivi:

“EFA GOALS:

1. espandere e migliorare la cura e l'istruzione di tutti i bambini e le bambine, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati;
2. assicurare, entro il 2015, l'accesso all'istruzione primaria universale obbligatoria, gratuita e di buona qualità per tutti i bambini, in particolare per le bambine, i bambini che vivono in condizioni difficili e quelli che appartengono a minoranze etniche;
3. assicurare che i bisogni educativi di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatti attraverso un accesso equo a programmi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita;
4. raggiungere un aumento del 50% nell'alfabetizzazione degli adulti, specialmente delle donne - ed un accesso equo all'istruzione primaria e alla formazione continua per tutti gli adulti;
5. eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 ed arrivare alla piena parità di genere nel settore educativo nel 2015, con una particolare attenzione ad assicurare alle ragazze il pieno ed eguale accesso all'istruzione primaria e il raggiungimento di un'istruzione di buona qualità;
6. migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione ed assicurare a tutti l'eccellenza, così che risultati visibili e valutabili siano raggiunti da tutti, specialmente nel leggere, scrivere e contare e in altre abilità essenziali per vivere”⁴⁰.

Rileggere questi obiettivi, alle soglie del 2015, crea un certo disagio perché i dati pervenuti attraverso i rapporti internazionali non restituiscono risultati incoraggianti a livello mondiale. Questa constatazione contribuisce a mettere in discussione non tanto o non solo le politiche educative, quanto piuttosto l'attuale assetto del sistema economico e politico che inevitabilmente ha delle ricadute sugli aspetti di ordine sociale, culturale e quindi anche educativo, perché l'educazione è il risultato di un processo culturale contestualizzato.

Il Report Internazionale realizzato congiuntamente da UNESCO e UNICEF appena pubblicato (2015), *“Fixing the broken promise of Education for All – Findings from the Global Initiative on out of school children”⁴¹* (*Individuare le promesse mancate dell'Educazione per tutti – Risultati dell'Iniziativa Globale sull'esclusione dei bambini dalla scuola*) dimostra che 121 milioni di bambini ed adolescenti non hanno mai iniziato la scuola o l'hanno abbandonata e che, quindi, gli obiettivi perseguiti dal programma Education for All non sono stati raggiunti entro il 2015. I dati dimostrano che, dal 2007, non c'è stata una riduzione di questo fenomeno. I bambini che vivono in situazione di

³⁹ Nel settembre 2000, con l'approvazione unanime della Dichiarazione del Millennio, 191 Capi di Stato e di Governo hanno sottoscritto un patto globale di impegno congiunto tra Paesi ricchi e Paesi poveri. Dalla Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite sono nati otto obiettivi (MDG) che costituiscono un patto a livello planetario fra Paesi ricchi e Paesi poveri, fondato sul reciproco impegno a fare ciò che è necessario per costruire un mondo più sicuro, più prospero e più equo per tutti. Si tratta di otto obiettivi cruciali da raggiungere entro il 2015: 1.Sradicare la povertà estrema e la fame. 2.Rendere universale l'educazione primaria. 3. Promuovere l'uguaglianza di genere e l'empowerment delle donne. 4.Ridurre la mortalità infantile. 5. Migliorare la salute materna. 6. Combattere l'AIDS, la malaria e le altre malattie. 7. Assicurare la sostenibilità ambientale. 8. Sviluppare una partnership globale per lo sviluppo.

⁴⁰ Si tratta degli obiettivi che il Movimento Education For All si è proposto di raggiungere entro il 2015.

⁴¹ UNESCO, UNICEF (2015) *“Fixing the broken promise of Education for All – Findings from the Global Initiative on out of school children”*, New York, UNESCO, UNICEF. Il report è stato sponsorizzato dalla Global Partnership of Education, l'iniziativa lanciata dalla Banca Mondiale per un EFA fast track, ossia un percorso accelerato verso l'educazione per tutti, cui ha aderito anche l'Italia attraverso l'impegno della Cooperazione Italiana.

conflitto, sfruttamento di lavoro minorile e subiscono forme di discriminazione determinate da motivi etnici, di genere e disabilità risultano essere le categorie maggiormente emarginate.

Una grande preoccupazione riguarda il fatto che i risultati ottenuti nell'accesso all'educazione vengano inficiati gravemente dalla mancanza di un investimento importante in termini di politiche e risorse da parte dei Paesi. Se le attuali tendenze continueranno in questa direzione, milioni di bambini (più femmine che maschi) non entreranno mai in una classe. Il numero di minori in età scolare fuori dal sistema educativo è diminuito del 42% dal 2000 al 2012. Sicuramente si tratta di un dato importante ma non sufficiente, poiché ancora 58 milioni di bambini (tra i 6 e gli 11 anni) sono fuori dalla scuola e, secondo questo trend, il 43% di questi non avrà mai accesso all'educazione. Per quanto riguarda il fenomeno degli adolescenti drop-out, nel Report si stima che circa 63 milioni di adolescenti (tra i 12 e i 15 anni) siano esclusi dal sistema educativo. In generale, un adolescente su 5 è fuori dal sistema mentre nel caso della scuola primaria il rapporto cala ad 1 bambino su 11: quindi, con l'aumento dell'età si incrementa anche il rischio di non iniziare mai la scuola o di abbandonarla. La scuola secondaria inferiore è considerata obbligatoria in diversi Paesi, ma non in tutti ed è cruciale per un ulteriore sviluppo delle competenze di base necessarie per un lavoro ed una vita produttiva: in tal senso è alla base della prospettiva dello sviluppo economico e sociale di ogni Paese. Le maggiori barriere all'accesso scolastico vanno identificate nella scarsità o mancanza totale di risorse finanziarie, in situazioni di conflitto armato, nella discriminazione di genere, nella presenza di lavoro minorile e in ostacoli sociali e istituzionali che si frappongono all'inclusione dei bambini disabili. Emerge l'importanza di realizzare esperienze di educazione non-formale, oggi, spesso offerte da organizzazioni non governative, indispensabili in alcuni contesti per garantire il diritto all'educazione di base. Inoltre, è stato dimostrato che questa forma alternativa di educazione rappresenta, spesso, un mezzo per riavvicinare o avvicinare per la prima volta i bambini alla scuola regolare istituzionale, o per cercare altre opportunità che vadano verso lo stesso obiettivo. In quest'ottica una delle raccomandazioni è proprio quella di ampliare a livello mondiale il riconoscimento dell'educazione non formale e/o delle strategie di apprendimento flessibili.

I dati evidence-based presentati sopra non hanno senso in se stessi e nemmeno sono sufficienti per capire profondamente i contesti, ma sono assolutamente necessari ai governi ed anche alle Organizzazioni Internazionali per riflettere e per conoscere il fenomeno dell'esclusione dalla scuola e soprattutto, sono funzionali per progettare soluzioni adeguate alla realtà: investire nella ricerca (coinvolgendo il più possibile le strutture di indagine sociale presenti nei contesti), per raccogliere ed analizzare i dati relativi ai bisogni dei bambini e dei giovani che si trovano in situazione di svantaggio, è fondamentale anche per individuare le risorse e definire gli interventi possibili e sostenibili all'interno dei diversi contesti.

I contenuti di questa parte del presente lavoro, anche alla luce dei dati relativi al bilancio sui risultati riferiti agli obiettivi EFA, rappresentano un invito chiaro e determinato a continuare la battaglia per il diritto all'educazione, una battaglia che il premio Nobel per la pace 2014 Malala Yousafzai ha espresso con le seguenti parole presso l'Assemblea delle Nazioni Unite a New York il 12 luglio 2013: “ [...] *Cerchiamo quindi di condurre una gloriosa lotta contro l'analfabetismo, la povertà e il terrorismo, dobbiamo imbracciare i libri e le penne, sono le armi più potenti. Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo. L'istruzione è l'unica soluzione. L'istruzione è la prima cosa. Grazie*”⁴².

⁴² Citazione tratta dal discorso integrale che Malala Yousafzai - la giovane pakistana colpita alla testa e al collo da un colpo di pistola esploso da un talebano il 9 ottobre del 2012 - ha tenuto il 12 luglio 2013 nella sede di New York delle Nazioni Unite, nel giorno del suo sedicesimo compleanno, durante l'Assemblea della Gioventù. Il testo integrale del discorso è consultabile al seguente indirizzo www.minori.it/minori/il-discorso-allonu-di-malala-yousafzai.

1.2 L'approccio culturale all'inclusione e alla disabilità: teorie ed esperienze

Per identificare e comprendere meglio i possibili approcci culturali alla base delle diverse interpretazioni dei concetti di disabilità e inclusione, è necessario ripercorrere brevemente l'evoluzione del significato di disabilità e delle rappresentazioni culturali e sociali del disabile che hanno caratterizzato periodi significativi della nostra storia. Le condizioni contestuali sono certamente cambiate nel corso dei secoli sul piano legislativo, istituzionale, nazionale ed internazionale, sia per quanto riguarda i servizi del welfare, volti a promuovere e garantire l'inclusione sociale delle persone con disabilità e di tutti coloro che si trovano in situazione di svantaggio dando luogo ad interpretazioni culturali e sociali ovviamente diversificate, ma nello stesso tempo, mettendo in campo una serie di variabili, spesso contraddittorie tra loro, che continuano a caratterizzare il dibattito. E' ancora possibile, ai nostri giorni, individuare nelle esperienze personali e sociali di molte persone disabili le tracce di vissuti caratterizzati dalla presenza di violenza, rifiuto, emarginazione: sono tracce, che rievocano immagini apparentemente superate di uomini e donne discriminati, stigmatizzati, oppressi, che ancora troppo sovente appaiono nei nostri media. In particolare oggi, in un momento sociale sconvolto dalla crisi economica, ma anche da quella culturale ed identitaria della maggior parte dei popoli, si riaffacciano con rinnovato potere "seduttivo" paure conscie e inconscie per tutto ciò che è diverso dal noto, dal normale, dalla quotidianità consueta. Quindi, i confini tra il passato e il presente in termini di traguardi raggiunti nell'ambito dei diritti umani sono molto più fragili di quello che superficialmente pensiamo e per questo è necessario mantenere alta l'attenzione, sviluppare senso critico, promuovere un atteggiamento dialogico verso la realtà, in grado di restituire la sua complessità, strutturalmente contraddistinta da infinite differenze e contraddizioni.

La storia⁴³ insegna che l'inserimento e l'integrazione sociale del bambino disabile sono sempre stati collegati al livello di emancipazione sociale e culturale di una società. Solo a partire dagli anni '60 sono stati attuati interventi di carattere legislativo, sociale e pedagogico in favore delle persone con disabilità, attraverso un lungo e complesso processo che si è articolato in diverse fasi, che potremmo diacronicamente intitolare ai concetti di esclusione, poi di separazione, successivamente di integrazione fino a tendere in questi ultimi vent'anni all'inclusione. Le tappe storiche ripercorse in questa sezione del lavoro sono l'esito di una ricostruzione temporale effettuata attraverso la letteratura sul fenomeno sociale e culturale della disabilità e dell'inclusione e, quindi, ha un valore solo orientativo. Carlo Lepri nel suo "Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili"⁴⁴ offre importanti spunti di riflessione a partire, appunto, da una rivisitazione delle rappresentazioni: culturali del fenomeno della disabilità. Sia la società greca sia quella romana⁴⁵ praticavano il rifiuto, l'eliminazione, la soppressione socialmente condivisa degli individui che presentavano deformità, irregolarità, in una parola, anormalità. L'atteggiamento di queste società, espressione della necessità di rimettere ordine nella natura, di rimediare all'errore naturale, predominerà in Europa fino alla diffusione del Cristianesimo. Per altro, l'interpretazione della disabilità come "errore della natura", costituisce una rappresentazione sociale che si è ciclicamente riproposta nella cultura Occidentale fino alla Seconda Guerra mondiale. In questo contesto non è possibile tacere lo sterminio nazista di oltre 70.000 persone disabili all'interno dei campi di concentramento: l'interpretazione dei disabili, come "vite indegne di essere vissute" è alla base delle leggi razziali promulgate in Europa⁴⁶. Come si è detto, una nuova rappresentazione sociale della disabilità si sviluppa con l'affermarsi del Cristianesimo, in Europa, a partire dal V secolo. La nascita della persona disabile è la conseguenza del peccato commesso da qualcun altro, rappresenta la via per redimersi dalla trasgressione della "regola", attraverso esperienze di espiatione e sofferenza di chi ha commesso il peccato; offre, inoltre, l'opportunità ad altri di salvare se stessi attraverso l'adozione di

⁴³ Canevaro A., Goussot A.(2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carrocci.

⁴⁴ Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.

⁴⁵ Mancuso V. (2002), *Il dolore innocente*, Milano, Mondadori. Si veda anche Plutarco (2010), *Vite parrallele*, Torino, Utet e Flacelière R. (1996), *La vita quotidiana in Grecia nel secolo di Pericle*, Milano, Rizzoli.

⁴⁶ Canevaro A., Goussot A.(2000), *La difficile...* op.cit. p.47.

atteggiamenti caritatevoli. Nascono quindi le strutture di carità, private e prevalentemente religiose che accolgono ed assistono le persone in condizione di disabilità. La rappresentazione del disabile “figlio del peccato” segnerà tutto il Medioevo e avrà influenza anche in epoche più recenti⁴⁷.

Si passa dall'eliminazione fisica della persona disabile alla pratica di “accettazione condizionata”, in funzione di una redenzione salvifica di chi accoglie colui e/o colei che non rappresentano più un “errore della natura” cui porre rimedio, ma “il segno della divinità che va accolta e assistita pietosamente”⁴⁸. A partire dal '600 si intensifica progressivamente l'interesse per le varie forme di deficit e malformazioni e con l'Età dell'Illuminismo si apre il periodo delle classificazioni e delle tassonomie elaborate dagli scienziati.

E' in questo momento storico e culturale, in cui si cerca di approfondire il rapporto dell'uomo con la società in particolare, il rapporto tra natura e cultura che va collocato il ritrovamento del ragazzo selvaggio nelle foreste dell'Aveyron (1798), cui lo studioso Itard rivolge la sua azione educativa, non catalogando la condizione di Victor come quella di un malato, bensì come frutto specifico di un condizionamento ambientale. Infatti, “sarà l'epoca dei Lumi a dare una svolta alla conoscenza della realtà dei “selvaggi” introducendo un diverso modo di interpretare il fenomeno dell'immaginario collettivo. L'attenzione culturale e scientifica si rivolge al problema della diversità intesa non più come realtà da nascondere ma come oggetto di studio, di riflessione e di sperimentazione”⁴⁹.

L'esperienza che coinvolge Itard e Victor segna una svolta importante nella storia della pedagogia perché esclude l'idea che l'educazione debba essere riservata solo alle persone “normali” ed apre la prospettiva di una possibile educabilità delle persone con disabilità, superando un approccio solo medicalizzante. Ciò nonostante, l'800 inaugura una stagione che si focalizza sulla ricerca ossessiva della normalità che interessa l'individuo in tutti i suoi aspetti ed in cui il disabile corrisponde ancora alla figura di un malato.

La prospettiva dell'adattamento sociale porta a compiere discriminazioni sulla base della misurazione dell'intelligenza e a distinguere i bambini tra “normali, anormali da scuola e anormali da ospizio”. Nascono così le prime classi speciali e differenziali, espressione di una *cultura della separazione* che segna il confine tra l'essere in condizione di normalità - o no - secondo standard sociali condivisi, esigenze economiche e politiche in auge. Questa cultura della separazione è ancora molto presente in Europa e nel mondo, soprattutto nei Paesi del Sud dove spesso i processi inclusivi non trovano condizioni contestuali favorevoli al loro sviluppo.

Nonostante l'Italia sia stato il primo Paese ad intraprendere la strada dell'integrazione, oggi non pochi dirigenti, amministratori e professionisti dell'educazione, scoraggiati di fronte ai limiti e alle difficoltà sperimentate nel vivere l'esperienza dell'inclusione dei disabili e spaventati di fronte alle nuove sfide poste dall'inclusione scolastica di numerosi studenti stranieri, sono tentati di ricorrere a facili soluzioni. L'ipotesi di costituire classi speciali per alunni immigrati risponde ad una logica compensatoria e normalizzante che non valorizza sufficientemente la possibilità per i giovani di partecipare ad un contesto educativo ricco di differenze e capace di fornire opportunità, sia sul piano dell'apprendimento sia su quello della socializzazione. Si tratta di una prospettiva non priva di ostacoli e difficoltà che inevitabilmente comporta un nuovo assetto sul piano organizzativo, pedagogico, didattico ed anche su quello delle competenze degli insegnanti: competenze che necessitano di essere aggiornate soprattutto nel settore della didattica, in prospettiva interculturale, tenendo conto delle specificità dei contesti.

La rappresentazione sociale e culturale del disabile-malato resisterà nell'immaginario collettivo per tutto l'800 fino alla seconda metà del 900, continuando a cercare di dare risposte prevalentemente assistenzialistiche/sanitarie e di educazione speciale. Dopo la Seconda Guerra Mondiale, il ruolo delle famiglie con figli disabili assume maggiore importanza, anche perché i genitori diventano sempre più consapevoli dei limiti degli istituti assistenziali che accolgono i loro figli e che presentano spesso inadeguatezze rispetto ai bisogni. In questa fase il desiderio della maggior parte dei genitori è ancora quello di proteggere i figli, separandoli sempre di più da contesti di normalità e offrendo a loro luoghi

⁴⁷ *Ibidem*, p.53

⁴⁸ *Ibidem*, p.54.

⁴⁹ Goussot A. (2000), *Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche*, Roma, Carrocci in Canevaro A., Goussot A. (a cura di) (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carrocci, p.57.

di protezione e di qualità in un contesto di isolamento. La rappresentazione del disabile-malato che ha bisogno di cure si confonde con quella del disabile-bambino da proteggere: non viene quindi riconosciuta al soggetto con disabilità la possibilità di evolvere, svilupparsi, esercitare un ruolo attivo all'interno della società: la disabilità viene concepita come un problema individuale.

Da quanto appena indicato, è possibile individuare, per lungo tempo, un **approccio medico/assistenziale** alla disabilità: in tale ottica il problema viene individuato nella persona che presenta la menomazione, sulla base della convinzione che sia questa stessa condizione di malattia a determinare l'esclusione sociale e la necessità di ricevere delle cure mediche ed assistenziali. Secondo la ricostruzione di Dario Ianes⁵⁰, a partire dagli anni '60, lo Stato ritiene suo dovere interessarsi agli alunni "handicappati gravi", implementando politiche che rafforzano e diversificano le strutture speciali, favorendo la realizzazione di classi speciali o differenziali all'interno delle scuole comuni. La disabilità è concepita ancora come una malattia di cui farsi carico socialmente e l'approccio è di tipo medico, basato su alcuni punti fondamentali: l'attenzione si concentra sul deficit con il quale viene identificato l'individuo; l'insegnante non si sente adeguato e ricorre allo specialista; la comunità scolastica non è coinvolta nella risposta educativa rivolta all'alunno disabile e tende a delegare il problema a esperti che attribuiscono etichette al bambino disabile; la certificazione della disabilità non è il risultato di un lavoro collegiale basato sull'assunzione di responsabilità, ma è solo il mezzo per accedere a strutture speciali⁵¹. A partire da metà degli anni '60 e dai primi anni '70 sull'onda del fermento culturale e sociale che accompagna il movimento di contestazione a livello internazionale, la prospettiva individuale, assistenziale, medicalizzante e segregante della disabilità viene messa progressivamente in discussione ed emerge un approccio nuovo, che pone l'attenzione sulle diverse tipologie di barriere all'accessibilità presenti nei vari contesti di vita e che considera sempre di più la disabilità come il risultato di una costruzione sociale. Agli inizi degli anni '70 si sviluppa la teorizzazione di un **modello sociale della disabilità**, così come coniata nel 1981 da Mike Olivier⁵², caratterizzato:

1. dalla differenza tra menomazione (condizione biologica) e disabilità (condizione sociale);
2. dalla distinzione con il modello medico che individua i limiti nel deficit della persona;
3. dalla rilevanza della condizione di oppressione lamentata e sperimentata dalle persone disabili nella società⁵³.

Durante gli anni '70, le associazioni di persone disabili iniziano a rivendicare i loro diritti⁵⁴ sostenute spesso dalle figure educative presenti nei servizi che alla luce della nuova prospettiva mettono in crisi il proprio ruolo. Il nuovo approccio culturale alla disabilità evidenzia come questa sia il risultato dell'incontro della persona con deficit con il contesto sociale che si presenta come inadeguato ad accoglierla dal punto di vista ambientale, sociale, culturale ostacolando una piena partecipazione dell'individuo disabile alla vita sociale e un pieno sviluppo delle proprie potenzialità. In Italia, questo approccio favorisce le condizioni per superare la separazione tra i servizi educativi speciali e quelli ordinari. Infatti, il clima culturale porta ad un acceso dibattito pedagogico sulla necessità di garantire la democratizzazione dell'insegnamento, ossia un ugual diritto all'istruzione, al perseguimento degli obiettivi dell'apprendimento e della cittadinanza di tutti. Si contesta fortemente la scuola tradizionale eccessivamente nozionistica, burocratica ed elitaria, incapace di promuovere lo sviluppo culturale di tutti indipendentemente dalle diversità individuali e di gruppo.

Le forti critiche avanzate alla scuola pubblica, succube di logiche economiche e politiche, grazie a grandi educatori impegnati nel processo di trasformazione del sistema scolastico, come Don

⁵⁰ Associazione TreeLLLE, *Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Oliver M. (1996), *Understanding disability: From theory to practice*, Basingstoke Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

⁵³ Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi...*, *op. cit.* p.71.

⁵⁴ Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carrocci. Si veda anche Burchardt T.(2004), *Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability*, «Disability & Society».

Lorenzo Milani con la scuola di Barbiana, conducono al superamento delle scuole speciali e *all'inserimento degli studenti disabili nelle scuole ordinarie*, senza però riuscire ad apportare modifiche sostanziali interne al contesto scolastico. Siamo di fronte al fenomeno *dell'inserimento scolastico* che, a causa della persistenza di barriere architettoniche, culturali e della mancanza di strumenti legislativi e didattici adeguati, spesso si manifesta come un *inserimento selvaggio* da cui inizia un progressivo processo di avvicinamento verso il concetto di integrazione scolastica, sostenuto in particolare dalla Legge 517/77 in cui avviene sicuramente un salto di qualità dell'offerta educativa agli studenti disabili.

Con questi nuovi dispositivi legislativi viene promossa una visione sistemica dell'integrazione, con il coinvolgimento istituzionale di vari soggetti (socio-sanitari, educativi, comunali) che si assumono delle responsabilità e con i quali la scuola è chiamata ad interagire. Si procede all'individuazione di strumenti e procedure istituzionali che le scuole devono seguire: modalità di individuazione dell'alunno come persona disabile e progettazione dell'intervento educativo attraverso le pratiche di elaborazione di diagnosi funzionali, di profili dinamici funzionali, di piani educativi individualizzati.

L'idea alla base dell'integrazione è che sia l'allievo a doversi adeguare al contesto attraverso un insieme di mediazioni, tra cui, in particolare, quella dell'insegnante di sostegno. Soprattutto nei casi di disabilità severa, all'interno del processo di integrazione, gli studiosi hanno rilevato spesso la prevalenza del modello medico "[...] per cui l'allievo va tutelato sulla base di un intervento speciale [...] nella convinzione che il soggetto sia speciale e vada sostenuto da interventi prevalentemente tecnici (medici e riabilitativi) o assistenziali, per altro purtroppo vincolati alla disponibilità di risorse"⁵⁵.

L'approccio sociale alla disabilità, che ha facilitato i cambiamenti sopradescritti, a partire dagli anni '90 viene messo parzialmente in discussione: infatti, la lettura sociale della disabilità non è sufficiente per spiegare il fenomeno che presenta anche componenti individuali oltre che sociali e politici. **Il modello bio-psico-sociale** della disabilità introdotto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso l'ICF "*International Classification of Functioning, Disability and Health*"⁵⁶, pubblicata nel 2001, afferma che la salute non può essere vista come assenza di malattia, ma va percepita come realizzazione del proprio funzionamento nei vari contesti di vita. Secondo questo modello, il funzionamento o la disabilità di una persona è la risultante di diversi fattori: condizioni fisiche e dotazione biologica, fattori contestuali (ambientali e personali). Nella dinamica dialogica di questi fattori c'è il corpo con proprie strutture e funzioni, capace di svolgere attività personali e di sviluppare partecipazione sociale. L'approccio dell'ICF è una sintesi del modello medico e di quello sociale, nella misura in cui mette in evidenza la natura dinamica e reciproca delle interazioni dell'individuo nel e col proprio ambiente⁵⁷. Secondo tale modello, una persona che presenta un'alterazione nei livelli funzionali o strutturali del proprio corpo interagendo con l'ambiente potrà vivere due condizioni sintetizzabili nel seguente modo:

1. una perdita o limitazione del livello di attività e partecipazione sociale, qualora l'ambiente presenti delle barriere: il soggetto vive una situazione di disabilità;
2. buon livello di attività e partecipazione sociale grazie all'introduzione di fattori facilitanti all'interno del contesto, che lo rendono adeguato all'interazione con la persona e garantiscono il suo funzionamento. In questo caso il soggetto non si trova a vivere una situazione di disabilità.

L'approccio olistico dell'ICF si concentra sulla qualità della vita della persona nel suo complesso, ponendo fine sia all'automatismo menomazione/disabilità/handicap, sia alla contrapposizione tra il modello medico e quello sociale. L'applicazione degli standard proposti dall'ICF offre l'opportunità di studiare, classificare ed interpretare le disabilità condividendo parametri di lettura e un linguaggio

⁵⁵ Pavone M. (2012), *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, Napoli, Liguori Editore in Caldin R., D'Alonzo L. (a cura di) (2012), *Questioni, Sfide e Prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori Editore.

⁵⁶ World Health Organization (2001), *International classification of functioning, disability and health*, Geneva, Switzerland.

⁵⁷ Ghedin E. (2009), *Ben-Essere Disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori Editore.

comune in contesti diversi, facilitando lo scambio e il confronto tra Paesi, alla luce delle relative differenze culturali e sociali. In base a quanto appena detto, il modello proposto dall'ICF offre degli input importanti per passare da una logica dell'integrazione scolastica a quella dell'inclusione. Infatti, secondo quest'ultima prospettiva la priorità, per avviare processi inclusivi educativi, è quella di intervenire sul contesto affinché questo diventi accogliente, facilitante, competente, in grado di rispondere alle necessità educative di tutti gli studenti, indipendentemente dalle condizioni problematiche (fisiche o sociali) che li caratterizzano. La scuola per diventare inclusiva, effettua un cambiamento sia interno (dal punto di vista organizzativo, pedagogico, didattico e delle competenze delle figure educative etc.) sia nella relazione con l'esterno, cercando di costruire alleanze con gli attori del territorio. I processi di inclusione scolastica si collocano, quindi, in una comunità socio-educativa che oltrepassa i confini della scuola per incontrare i molteplici contesti per costruire reti di supporto e alleanze fruttuose.

Il passaggio dalla logica dell'integrazione a quella dell'inclusione amplia il significato del concetto di bisogni educativi speciali, dunque non più riferiti ai soli alunni con disabilità, ma a tutti gli studenti. In questa ottica il corpo docente cerca risposte educative adeguate alle singole diversità, attraverso l'utilizzo consapevole ed equilibrato di interventi didattici basati sia sull'individualizzazione sia sulla personalizzazione. La prospettiva inclusiva sostiene la visione di una scuola che sia un diritto per tutti, inoltre, seppur attraverso pratiche e normative che, nel tempo, si sono rivelate progressivamente inadeguate alle esigenze reali degli studenti, ha rappresentato lo sfondo valoriale comune sia alle prime esperienze pionieristiche di inserimento scolastico (segnate da non poche criticità), sia a quelle successive relative all'integrazione.

L'approccio alla disabilità ed all'inclusione fondato sui diritti ha affrontato tra le varie problematiche, quelle in particolare legate all'uguaglianza e alla cittadinanza delle persone disabili, questioni che, sulla scia dell'attivismo politico, a partire dagli anni '60, sono state oggetto di interesse anche da parte del mondo accademico e della politica.

La Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con disabilità afferma la dignità di queste ultime, oltre che il diritto all'uguaglianza di tutte le libertà fondamentali⁵⁸ e definisce la disabilità come il risultato dell'interazione tra menomazioni e barriere sociali, attitudinali e ambientali che impediscono o limitano la partecipazione⁵⁹. Quanto appena affermato rispecchia pienamente l'assunto del modello sociale alla disabilità secondo cui quest'ultima, come già detto precedentemente, è il risultato dell'interazione tra il soggetto e le barriere sociali che incontra nel contesto di vita. La Convenzione è la più recente dichiarazione internazionale dei diritti delle persone disabili⁶⁰ e, come sottolinea Lorella Terzi, non aggiunge diritti nuovi a quelli già previsti nei documenti che l'hanno preceduta, piuttosto ha l'obiettivo di riaffermarli e di "introdurre nuove misure che obblighino i governi alla loro attuazione"⁶¹. La prospettiva dell'uguaglianza dei diritti è stata ripresa anche da altri documenti di politica sociale di altri Paesi come il Disability and Discrimination Act del 1995 o il Equality Act del 2010 in Gran Bretagna e l'American with Disability Act del 1990 negli Stati Uniti. Nonostante il riconoscimento dell'importanza di tutelare i diritti delle persone con disabilità, in pratica "I diritti delle persone disabili continuano ad essere negletti e apertamente violati" in molti Paesi⁶².

La condizione di grave disagio sociale in cui verte ancora una larga parte delle persone con disabilità è stata oggetto di interesse e riflessione da parte del *capability approach*, attribuibile al Premio Nobel per l'economia Amartya Sen. Questo approccio, infatti, si focalizza sui concetti di benessere, povertà e sviluppo umano, sulla giustizia dei sistemi sociali e istituzionali, promuovendo

⁵⁸ ONU (2006), *Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone con disabilità*, New York. Si veda Art.1 della Convenzione.

⁵⁹ *Ibidem*, si veda Introduzione Clausola C.

⁶⁰ Lorella Terzi sottolinea che "Il Diritto all'uguaglianza delle opportunità di partecipazione sociale è stato già introdotto nel 1982 con il Programma di Azione ONU per le Persone Disabili e sul successivo documento sulle regole standards per l'Uguaglianza delle Opportunità delle Persone Disabili adottato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1983" in Terzi L., (2013), *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach* in *Italian Journal of Disability Studies* (2013), Vol.1, N.1., ANICIA.

⁶¹ UNICEF, (2012), *The Rights of Children with Disabilities to Education: A rights-Based Approach to Inclusive Education*, Geneva, UNICEF, p.24.

⁶² *Ivi*.

una visione olistica in grado di considerare tutte le dimensioni del benessere individuale e quelle provenienti dal contesto sociale. Le politiche sociali dovrebbero facilitare l'espansione delle *capabilities* delle persone, ossia la loro libertà di raggiungere i *beings e doings* ritenuti importanti per la qualità di vita della persona. Il focus di Sen è sulle opportunità che l'individuo ha per raggiungere alcuni stati che rappresentano i *functionings*, ossia i funzionamenti della persona. Secondo questo approccio, i beni e le risorse sono uno strumento per generare i *funzionamenti* e le *capabilities*, ossia la libertà di scegliere, l'opportunità pratica per far evolvere la propria vita, nella prospettiva di benessere generale. L'approccio basato sulle *capabilities* guarda alla relazione tra le risorse che le persone hanno e ciò che possono fare con esse⁶³. Per Sen, la povertà e o la deprivazione consistono principalmente nella mancanza di possibilità di raggiungere un livello soddisfacente nei vari ambiti della vita dell'individuo.

Il pensiero di Sen ha rappresentato e rappresenta un contributo importante alle teorie e alle politiche di sviluppo "perché considera quest'ultimo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti"⁶⁴. Collocare la riflessione sulla disabilità all'interno di questo approccio, rende possibile pensare alla menomazione e alla disabilità sicuramente come a importanti caratteristiche per considerare il benessere personale; tuttavia, il focus principale è sulla *capability*, sull'opportunità di scegliere ciò che interessa e che può fare la differenza nella dimensione esistenziale della persona. La disabilità può essere considerata come deprivazione delle *capabilities* o come deprivazione dei funzionamenti⁶⁵, ossia quando l'individuo è deprivato delle opportunità pratiche a causa della combinazione di più fattori: "a) la natura di una menomazione e altre caratteristiche (età, genere, etnia), b) le risorse disponibili all'individuo, c) l'ambiente"⁶⁶. Secondo questa interpretazione sicuramente la menomazione è un prerequisito della disabilità, ma rimane uno dei molteplici fattori da considerare, insieme a quelli sopraelencati.

Nel "capability approach" è possibile individuare elementi comuni con altri modelli culturali sulla disabilità, in particolare sia con quello dell'ICF, sia con quello fondato sui diritti umani. Il Capability Approach condivide con entrambi la prospettiva inclusiva e di empowerment oltre che l'approccio olistico al benessere della persona, occupandosi infatti di tutte le sfere della sua vita. Con l'ICF il capability approach condivide il concetto di base dei funzionamenti, come sottolinea Ghedin, ampliandoli ulteriormente, includendo infatti attività e stati desiderabili della persona, oltre che i funzionamenti correlati direttamente alla salute, all'attività e alla partecipazione, in diversi ambiti della vita. Inoltre condivide un concetto simile di disabilità che fa riferimento alla deprivazione di funzionamenti⁶⁷.

Secondo Sen e Nussbaum il Capability Approach ha elementi in comune con la prospettiva fondata sui diritti umani⁶⁸. In particolare, come sottolinea Sen "ogni affermazione di diritti umani si basa sull'importanza delle corrispondenti libertà individuali"⁶⁹ ed è questa centralità delle libertà a caratterizzare il "capability approach" che, secondo Nussbaum, può essere considerato come "una delle prospettive dei diritti umani"⁷⁰. Questo modello propone un'interpretazione del concetto di disabilità che si relaziona alle opportunità di scelta degli individui; inoltre definisce il concetto di uguaglianza in termini di uguaglianza di *capability*, ossia uguaglianza di opportunità reali di partecipazione sociale; in altre parole, "significa fornire un concetto di cittadinanza, o uguaglianza civica in accordo con la posizione delle persone disabili"⁷¹.

⁶³ Sen A.K. (1999), *Development as freedom*, New York, Knop.

⁶⁴ Sen A.K. (1987), *The Standard of Living*, Tanner Lectures, in Hawthorn G. (a cura di), *The Standard of Living*, Cambridge University Press, Cambridge; trad.it. 1993, *Il tenore di vita*, Marsilio, Venezia.

Sen A.K. (1999), *Development as freedom...* op. cit.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Sen A. (2004), *Elements of a Theory of Human Rights. Philosophy and Public Affairs*, 32, 4, 315-356. Sen, A. (2012), *The Global Reach of Human Rights*, Journal of Applied Philosophy, 29, 2, 91-100. Nussbaum M. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge, MA, Cambridge University Press. Nussbaum M. (2006), *Frontiers of Justice*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.

⁶⁹ Sen, A. (2012), *The Global Reach of Human Right...*, op. cit. p.95.

⁷⁰ Nussbaum M. (2006), *Frontiers of Justice...*, op. cit. p.191

⁷¹ Terzi L., (2013), *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach in Italian Journal of Disability Studies* (2013), Vol.1, N.1., ANICIA, p.43.

Il contributo apportato dall'approccio dei diritti alla disabilità è innegabile; infatti, "Attraverso l'affermazione dell'universalità, inalienabilità e indiscutibilità dei diritti alla partecipazione sociale delle persone disabili, le dichiarazioni internazionali e le legislazioni nazionali hanno indubbiamente avanzato le richieste politiche dei movimenti delle persone disabili e hanno contribuito al contempo allo smantellamento di molte forme di discriminazione verso le persone disabili"⁷².

Nonostante quanto appena affermato, di fatto, la maggioranza delle persone con disabilità vive una situazione di emarginazione sociale ancora molto grave. I limiti di questa prospettiva possono essere individuati nei seguenti tre aspetti critici: 1. il concetto di diritti umani è considerato eccessivamente retorico, quindi privo di ogni effetto pratico"⁷³; 2. l'implementazione pratica dei diritti umani risulta ancora molto limitata o comunque inefficace; 3. mentre le dichiarazioni internazionali affermano il diritto fondamentale della dell'uguaglianza sociale delle persone disabili, le esperienze di vita, al contrario, sono segnate dalla mancanza di opportunità nell'esercitazione di questo diritto.

A tal proposito, il contributo che può offrire il capability approach a integrazione di quello dei diritti è quello di specificare il "contenuto" dei diritti⁷⁴ e di supportare la determinazione delle condizioni strutturali necessarie per l'attuazione dei diritti delle persone con disabilità. Come spiega McCowan " [...] il diritto non viene stipulato come diritto a una risorsa, per esempio una clinica medica, ma come diritto alla possibilità di essere in buona salute, una possibilità che dipende dal possesso delle informazioni e delle condizioni economiche e sociali necessarie per usufruire di queste e altre risorse"⁷⁵. Nel determinare le condizioni necessarie per l'attivazione del diritto alla partecipazione civica, l'approccio richiede il coinvolgimento di altri attori della società civile e quindi l'azione va al di là di quella delineata dall'approccio basato sui diritti umani più strettamente legata ai governi. Come richiama Lorella Terzi in un suo articolo, il "capability approach" sembra rispondere in un certo senso allo slogan delle persone disabili "nulla su di noi senza di noi". Sicuramente l'approccio fondato sui diritti umani fornisce un assetto concettuale e normativo che beneficia di approvazione e riconoscimento largamente diffuso a livello sia politico sia accademico. Il capability approach è relativamente nuovo e comunque le dichiarazioni internazionali hanno ancora una forte capacità di mobilitare l'azione politica per abbattere le barriere che impediscono l'uguaglianza civica delle persone con disabilità⁷⁶. Entrambi gli approcci quindi sono fondamentali per assicurare il benessere dei soggetti disabili.

Lo sviluppo dei diversi approcci culturali alla disabilità fin qui esposti non possono essere collocati rigidamente su una scala cronologica o gerarchica, perché spesso i confini tra gli uni e gli altri sono molto labili, talvolta si tratta di prospettive che si integrano e convivono all'interno di stessi contesti; si affermano con caratteristiche differenti a seconda dei Paesi, delle sensibilità culturali e dei processi sociali attivi in un dato momento storico. Sono approcci che si contaminano reciprocamente. Sulla base di quanto dibattuto, non è possibile definire quale sia il migliore approccio alla disabilità, perché sia quello sociale, sia quello bio-psico-sociale, sia quello basato sui diritti umani e sulle capability esprimono valori e prospettive in parte comuni e in parte complementari nella loro originalità. All'interno di queste prospettive la persona con disabilità ha l'opportunità di emanciparsi socialmente e di vivere una vita dignitosa come dovrebbe essere quella di tutti gli esseri umani. Gli approcci elencati (escluso quello medico, effettivamente riduttivo nella sua interpretazione) rappresentano dei modelli culturali e approcci di riferimento per la realizzazione di processi di inclusione sociale e scolastica, validi non solo per la categoria delle persone con disabilità, ma per tutti coloro che si trovano in molteplici situazioni di svantaggio sociale.

⁷² *Ibidem*, p.52.

⁷³ *Ibidem*, p.53.

⁷⁴ Mc Cowan T. (2011), *Human Rights, capabilities and the normative basis of 'Education for All'*, Theory and Research in Education, 9, 3, 283-298.

⁷⁵ *Ibidem*, p.292.

⁷⁶ Terzi L., (2013), *Disabilità e Uguaglianza Civica...*, op. cit.

1.3 *La prospettiva della scuola inclusiva in Europa e in America Latina: alcuni dati su cui riflettere*

Gli approcci culturali alla disabilità e all'inclusione sono interpretati dalle politiche educative e sociali dei differenti Paesi in maniera molto diversa, per cui appare opportuno integrare la riflessione sugli approcci teorici sopra descritti con un breve focus sulla realtà scolastica europea, di cui l'Italia è parte, ed un approfondimento del contesto socio-educativo latino americano, cui appartiene lo stato de El Salvador, dove è stata condotta la ricerca.

Come riportato dal documento, *“Principi guida per promuovere la Qualità della Scuola Inclusiva. Raccomandazioni politiche”* a cura dell'Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni disabili del 2009, nei contesti europei si assiste ormai ad un più ampio riconoscimento dell'inclusione scolastica (così come denominata nella carta del Lussemburgo del 1996 *“Una scuola per tutti”*) nonostante si rilevino tuttora molte differenze nei contesti nazionali. Come sottolineato nel rapporto la presenza degli studenti con disabilità nella scuola dell'obbligo va dall'1% al 19% secondo la media complessiva dei Paesi Europei, mentre la percentuale di disabili iscritti nelle classi e scuole speciali oscilla tra l'1% e il 5%. La scelta di offrire servizi educativi attraverso il sistema scolastico ordinario o separato implica differenze nelle procedure di accertamento della disabilità, nelle modalità di finanziamento, nelle politiche amministrative adottate. In base alle varie ricerche e progetti realizzati fino ad oggi nei diversi contesti nazionali, in Europa si possono rilevare tre diverse risposte all'istruzione dei disabili:

- 1) il primo tende ad una piena inclusione dei disabili nelle scuole comuni: si tratta di un approccio “unidirezionale” assunto o in via di assunzione in particolare dai Paesi del Sud dell'Europa, come Italia, Grecia, Portogallo, Spagna, Cipro e della penisola Scandinava, come Svezia, Norvegia ed infine Islanda⁷⁷;
- 2) il secondo prevede la co-esistenza di servizi specializzati e ordinari che funzionano separatamente ma che prevedono relazioni, scambi e agiscono in una prospettiva di continuità: si tratta di un approccio “multi-direzionale” cui appartengono Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia⁷⁸;
- 3) il terzo invece consiste nell'implementazione di due sistemi educativi completamente separati: si tratta di un approccio “bi-direzionale”. Alcuni dei Paesi che hanno operato per lungo tempo secondo questa prospettiva, sono in una fase di trasformazione orientata all'approccio multi-direzionale: è il caso di Germania e Olanda, mentre Svizzera e Belgio mantengono ancora una prospettiva bi-direzionale⁷⁹.

Il dibattito che è stato alla base (e per alcuni aspetti continua ad esserlo) dei diversi approcci assunti dai Paesi in merito alla disabilità si gioca fondamentalmente su due posizioni polarizzate: infatti, alcuni Stati sostengono un approccio in ambito educativo ancora fortemente condizionato dal modello medico, altri invece sostengono un approccio ispirato al modello sociale della disabilità che implica cambiamenti importanti e complessi nel sistema scolastico e che pone diversi quesiti e non poche difficoltà. Alcuni Paesi hanno infatti adottato una gestione decentralizzata del sistema educativo, altri considerano il sistema differenziato come una risorsa per la scuola ordinaria (Germania, Finlandia etc.). Inoltre, è importante sottolineare come le famiglie rivendichino sempre di più la facoltà di scegliere la tipologia di sistema educativo cui affidare i propri figli e come questa facoltà di decidere sia progressivamente diventata parte dei cambiamenti legislativi di vari Paesi, tra cui Austria, Paesi Bassi, Regno Unito, in cui è avvenuta una decentralizzazione delle responsabilità rispetto alle varie istituzioni locali⁸⁰.

Al di là dei diversi approcci sopraelencati, si rileva una situazione di evoluzione delle politiche

⁷⁷ C.Meijer, V.Soriano, A. Watkins (2003), *L'integrazione dei disabili in Europa*, Quaderni di Eurydice, 23.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ *Ibidem*.

educative costante in tutti i Paesi rispetto all'integrazione scolastica, sulla base anche dei numerosi documenti europei che hanno contribuito a sostenere e a definire il percorso verso una scuola inclusiva. Nella dichiarazione di Lisbona del 2007, ad esempio, alcuni giovani con disabilità hanno affermato che “(...) vediamo molti benefici nella scuola inclusiva (...) abbiamo bisogno di interagire con amici con e senza disabilità. La scuola inclusiva è un beneficio per noi e per tutti”. E' importante ricordare anche che la maggior parte dei Paesi Europei hanno ratificato la Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone disabili all'interno della quale l'art.24, in particolare, ha evidenziato l'importanza fondamentale dell'integrazione scolastica. Tutti i Paesi Europei, inoltre, hanno ratificato “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education”⁸¹, i cui principi dovrebbero essere alla base delle politiche scolastiche non solo per l'educazione dei disabili, ma per tutti, promuovendo una prospettiva educativa inclusiva più ampia che si incarichi di garantire pari opportunità, accessibilità, rispetto per le differenze e qualità dell'istruzione per tutti.

Nonostante il tentativo di comparare i diversi sistemi scolastici sui temi dei bisogni educativi speciali e della disabilità, il risultato emergente è sicuramente di complessa lettura e, come sottolineato dall'OCSE, mette in luce diverse problematiche tra le quali, in particolare, quella legata alle molteplici definizioni e alle differenti valenze assunte dai Bisogni Educativi Speciali (BES), all'interno dei vari contesti nazionali. Le cifre degli alunni con BES variano da un Paese all'altro e sono comprese tra l'1% e il 10%, riflettendo le diversità esistenti sulla loro identificazione riscontrabili in ambito legislativo, applicativo, finanziario. In alcuni Paesi la presenza di studenti disabili inseriti in classi o scuole speciali è inferiore all'1%, in altre superiore al 6%. I BES possono infatti essere intesi come disabilità “tradizionali”, ossia riconducibili a deficit mentali, fisici e sensoriali, oppure come disturbi specifici dell'apprendimento e difficoltà comportamentali; infine possono essere attribuiti a quegli alunni che si trovano in situazione di svantaggio di tipo sociale e/o culturale⁸². Così come per i BES, anche le definizioni di disabilità possono variare da Paese a Paese. Per ovviare queste difficoltà di tipo metodologico, si è utilizzato un approccio basato sulla definizione dei BES, presente in ISCED-97 – International Standard Classification of Education (Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione), secondo il quale i Bisogni Educativi Speciali si presentano nel momento in cui si attivano risorse aggiuntive nel supportare gli alunni con difficoltà⁸³. Questo approccio ai BES raggruppa vari target con problematiche diverse tenendo conto, come affermato precedentemente, che i BES hanno definizioni ed interpretazioni eterogenee.

L'OCSE definisce tre grandi categorie sovranazionali cui ricondurre le numerose categorizzazioni utilizzate nei vari Paesi: gruppo A) BES come disabilità; gruppo B) BES come difficoltà; gruppo C) BES come svantaggio. Nel gruppo A) rientrano coloro che presentano dei deficit definibili in termini medico sanitari; nel gruppo B) rientrano coloro che hanno difficoltà emotive e comportamentali o disturbi specifici dell'apprendimento; al gruppo C) appartengono coloro con deficit di apprendimento, legati al back ground socio-economico e culturale di provenienza⁸⁴.

Rispetto alla funzione delle scuole speciali e al loro cambiamento in prospettiva inclusiva, è stato spesso rilevato come questi istituti si trasformino in centri di ricerca in grado di offrire formazione agli insegnanti e ad altri professionisti del settore, di condividere materiali e metodologie didattiche di sostenere processi inclusivi nel mondo del lavoro (Austria, Norvegia, Danimarca, Svezia, e Finlandia). Nei Paesi nei quali il sistema scolastico differenziato è ancora prevalente, le scuole speciali esercitano un ruolo importante nel processo di integrazione promuovendo - o meno - relazioni di cooperazione tra il sistema scolastico ordinario e quello specializzato⁸⁵. Grazie agli studi e ai progetti di ricerca realizzati nei vari Paesi è possibile delineare alcune tendenze comuni:

- 1) i Paesi ad approccio bi-direzionale si stanno sempre più orientando verso la prospettiva della continuità tra servizi educativi ordinari e speciali;

⁸¹ UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO.

⁸² Associazione TreeLLLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...*, op. cit.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ C.Meijer, V.Soriano, A. Watkins (2003), *L'integrazione dei disabili in Europa...*, op. cit.

- 2) le scuole speciali nel processo di trasformazione del sistema educativo tendono a diventare Centri Risorse per il sistema educativo ordinario;
- 3) i Paesi cercano di migliorare il sistema di finanziamento per garantire servizi educativi di qualità, anche per gli alunni con disabilità;
- 4) la facoltà di scelta dei genitori rispetto alla preferenza di sistemi educativi ordinari o specializzati separati assume sempre più importanza;
- 5) l'adozione del Piano Educativo Individualizzato è considerato contemplato tra le prassi pedagogiche-didattiche;
- 6) l'abbandonare il paradigma medico della disabilità per prediligere un approccio che valorizzi le componenti sociali e pedagogiche.

Al fine di realizzare un'effettiva trasformazione dei sistemi educativi in prospettiva inclusiva, all'interno della pubblicazione "Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva. Raccomandazioni politiche", sono state offerte alcune raccomandazioni significative, soprattutto dal punto di vista delle politiche e delle pratiche legate all'inclusione scolastica, tra cui:

- ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità educative di tutti gli alunni;
- offrire istruzione e formazione ai docenti sull'integrazione scolastica e sulla preparazione degli insegnanti, affinché lavorino nelle classi comuni;
- potenziare la cultura organizzativa e i valori etici che promuovano l'integrazione scolastica;
- realizzare strutture di sostegno organizzate per promuovere l'integrazione;
- promuovere sistemi di finanziamento flessibili;
- favorire politiche socio-educative e legislazioni che promuovano l'integrazione

In generale, possiamo concludere che, in Europa, sta maturando un impegno diffuso nel promuovere l'integrazione scolastica e ciò è supportato anche dal dato relativo al calo del numero di studenti iscritti in scuole speciali, con l'obiettivo prioritario di promuovere la qualità della scuola inclusiva.⁸⁶

Nell'introdurre l'analisi del contesto Latino Americano, è bene sottolineare come le caratteristiche sociali ed economiche dei diversi Paesi abbiano conseguenze importanti sulla qualità generale dei servizi educativi, mettendo in luce la difficoltà oggettiva di rispondere adeguatamente a tutti gli studenti che si trovano in qualsiasi situazione di svantaggio.

L'America Latina è una delle aree geografiche in cui l'inclusione sociale e educativa sono oggetto di preoccupazione delle politiche pubbliche. L'investimento nelle politiche sociali è aumentato di 5 punti dal 1990 raggiungendo il 18% del PIL, risultato ancora insufficiente rispetto ai Paesi OCSE (il cui il dato è intorno al 25%), anche se ha comunque implicato la riduzione degli indici di povertà e disegualianza nella distribuzione delle risorse economiche⁸⁷. Alle disegualianze strutturali della regione è doveroso aggiungere la crescente diversità culturale che genera maggiore complessità nei processi di esclusione e frammentazione sociale⁸⁸. Insieme alla sfida di combattere le disegualianze rimane in sospeso anche la soluzione al problema dell'esclusione sociale, politica e culturale di gran parte della popolazione, soprattutto delle popolazioni indigene che rivendicano maggiori diritti, partecipazione sociale e riconoscimento di uno spazio nelle politiche pubbliche affinché considerino la loro diversità culturale e linguistica. L'educazione è senza dubbio un potente strumento per progredire verso società più inclusive, ma da solo non è sufficiente; infatti, non è in grado di compensare né le disegualianze di origine né di offrire opportunità per innescare processi di mobilità sociale. L'esclusione in educazione è un fenomeno di grandi proporzioni che non riguarda solamente chi è fuori dalla scuola, ma anche chi è dentro e vive spesso condizioni di emarginazione e/o segregazione (per etnia, genere, provenienza sociale) o chi non raggiunge risultati soddisfacenti perché riceve un'educazione di qualità inferiore. Vige consenso rispetto al fatto che il diritto

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Blanco R., Hernandez L., Marchesi A. (a cura di) (2013), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI.

⁸⁸ López N. (2008), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, UNESCO.

all'educazione vada oltre l'accesso scolastico e che educazione significhi diritto a un'educazione di uguale qualità per tutti, capace di promuovere il massimo sviluppo di ciascuno e di garantire le stesse condizioni di apprendimento: si tratta quindi di adottare in maniera generalizzata la prospettiva dell'inclusione, la quale ancora risulta focalizzata prioritariamente sui bambini con disabilità, che rappresentano solo una delle categorie escluse o a rischio di esclusione. I principali gruppi destinatari dei processi inclusivi variano da Paese a Paese anche se le categorie più diffuse sono rappresentate da: bambini e bambine con disabilità, popolazioni indigene e afro-discendenti, rifugiati perché vittime di violenza, popolazioni rurali isolate o studenti che abbandonano il sistema educativo.

In generale, è possibile affermare che si è rilevato un miglioramento del livello di accesso scolastico sebbene con risultati diversi tra le varie nazioni. Una riflessione che accomuna i diversi contesti rivela che i gruppi sociali più vulnerabili sono rappresentati, in particolare, da due categorie: coloro che non hanno avuto accesso ai servizi educativi della prima infanzia e coloro che non hanno frequentato la scuola secondaria superiore, la quale offre la possibilità di uscire da condizioni di povertà e favorisce la mobilità sociale⁸⁹.

L'educazione primaria rappresenta il livello scolastico in cui si sono raggiunti più risultati, garantendo quindi una condizione di maggiore equità tra gli studenti. La percentuale di immatricolati in America Latina è circa del 90%, di cui solo la metà termina l'intero percorso scolastico. Il 4% circa risulta escluso dal processo di scolarizzazione principalmente per due motivazioni: entrata tardiva e abbandono precoce⁹⁰ (UNESCO, 2011). Non si registrano differenze significative per ragioni legate a questioni di genere, livello socio-economico, zona geografica di residenza o appartenenza etnica⁹¹. L'unica differenza da evidenziare riguarda i bambini disabili di entrambi i sessi, la cui percentuale di esclusione dal sistema scolastico aumenta nei livelli educativi successivi. Un esempio di quanto appena affermato riguarda il Messico, in cui solo il 62% dei minori disabili dai 6 ai 14 anni è scolarizzato mentre il 91,3% della popolazione in età scolare risulta immatricolata. In Brasile l'88,6% dei bambini con disabilità frequenta la scuola e il 94,5% risulta immatricolato⁹².

I dati relativi alla scuola secondaria dimostrano che, nel percorso formativo dei giovani, questa tappa rappresenta il primo passo per uscire dalla povertà; infatti essa è fondamentale per sviluppare competenze basiche per accedere al mondo del lavoro e per esercitare un ruolo di cittadinanza attiva; aver ultimato la scuola secondaria, purtroppo, non garantisce una prospettiva di mobilità sociale. A conferma di quanto appena detto, è stato possibile rilevare in alcuni Paesi segnali di vulnerabilità alla povertà e all'esclusione tra chi non completa la scuola secondaria⁹³. Nonostante la secondaria inferiore sia obbligatoria nella maggior parte dei Paesi, la percentuale media di scolarizzazione è di circa l'85% con differenze importanti tra Paesi: percentuali che variano dal 100% al 50%⁹⁴.

I fattori di esclusione dalla scuola secondaria risultano essere:

- 1) gli ostacoli economici;
- 2) la lontananza geografica dai centri scolastici;
- 3) il ritardo nella partecipazione o abbandono della scuola secondaria.

In questa fase del percorso scolastico si accentuano le differenze per livello socio-economico, luogo di residenza, etnia e genere. Le percentuali di scolarizzazione degli studenti indigeni sono minori rispetto a quelle degli altri studenti nella maggior parte dei Paesi dell'America Latina, tranne dove vi è una copertura quasi totale. In alcuni casi le differenze sono lievi, in altre superiori al 10%⁹⁵. Nell'educazione secondaria e tecnico-professionale sono gli uomini a trovarsi in una condizione di

⁸⁹ Blanco R. (2013), *Inclusion educativa en America Latina: caminos recorridos y por correr*, Madrid, OEI in Blanco R., Hernandez L., Marchesi A. (a cura di) (2013), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI.

⁹⁰ UNESCO (2010), *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*, París, UNESCO.

⁹¹ OEI (2012), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, Madrid, OEI.

⁹² Blanco R. (2013), *Inclusion educativa en America Latina: caminos recorridos y por correr...*, *op. cit.*

⁹³ Cepal (2008), *Panorama social de América Latina 2008*, División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la Cepal. Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas.

⁹⁴ OEI (2012), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica...*, *op. cit.*

⁹⁵ OEI (2010a), *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento final.

maggior disegualianza. In Nicaragua e Guatemala dove c'è una tasso di scolarizzazione intorno al 90%, la percentuale di coloro che concludono il ciclo è rispettivamente del 62% e 40%⁹⁶. La percentuale degli studenti con famiglie aventi basse entrate economiche che finisce la scuola secondaria è solo del 2% a confronto del 12% di coloro che invece provengono da famiglie maggiormente benestanti. Nelle zone urbane, il 96% degli studenti conclude la scuola primaria mentre nell'area rurale questa percentuale è di circa l'85%⁹⁷. Gli studenti di famiglie con reddito basso e che vivono in zone rurali iniziano la scuola più tardi rispetto agli altri, spesso per via della lontananza dai centri scolastici, per problemi di salute e nutrizione, per ostacoli economici o mancanza di consapevolezza da parte dei genitori sull'importanza di iniziare il percorso di studi nei tempi opportuni. In Colombia, per esempio, il 42% dei minori provenienti da famiglie povere si immatricola con almeno due anni di ritardo, a confronto dell'11% degli studenti provenienti da contesti famigliari più fiorenti dal punto di vista economico⁹⁸. Le probabilità che i bambini entrati in ritardo nella scuola la abbandonino giunti al terzo grado della scuola primaria può essere quattro volte superiore rispetto a coloro che, invece, si sono iscritti in età regolare⁹⁹. La percentuale degli studenti ripetenti si è ridotta dal 12% all'8% rimanendo comunque alta in alcuni Paesi. La condizione dell'essere ripetente, più che avere un impatto in termini economici sul sistema scolastico, ha un effetto negativo sull'autostima dei bambini e sulle loro relazioni sociali; inoltre, non si rileva alcun beneficio sui livelli di apprendimento.

Nell'educazione secondaria, gli indici di ritardo scolastico e di non conclusione dello studio sono più elevati che nella scuola primaria, dove le differenze appaiono più condizionate da motivi di tipo socio-economico, area geografica di provenienza e origine etnica, si rileva quindi una forte stratificazione sociale. La percentuale di studenti in ritardo nell'immatricolazione e provenienti dalle zone rurali è il doppio rispetto a quella delle zone urbane (32,4% versus 15,8%). La percentuale di coloro che concludono il ciclo della scuola secondaria è più bassa rispetto a quella di coloro che frequentano la scuola primaria. La percentuale di giovani con età compresa tra i 20 e i 24 anni che ha concluso questo ciclo scolastico è tra il 40% e il 60%, mentre nella maggior parte dei Paesi Europei e della OCSE questa percentuale raggiunge quasi il 100%¹⁰⁰.

In base a quanto appena detto, è evidente che resti ancora molto da fare per garantire a tutti gli studenti un pari accesso all'educazione primaria e secondaria e far sì che tutti siano nelle condizioni di concludere i propri percorsi scolastici. Nonostante ciò, la sfida più importante rimane quella di ridurre le differenze nell'apprendimento, infatti il maggiore accesso, raggiunto negli ultimi anni in larga parte del continente latino americano, non ha corrisposto ad un incremento della conoscenza e delle competenze per partecipare, in uguali condizioni, all'attuale società della conoscenza, a un lavoro più dignitoso e ad essere cittadini a pieno diritto¹⁰¹. Le valutazioni realizzate all'interno dei differenti sistemi educativi sottolineano un basso rendimento accademico e una grande disegualianza tra i vari gruppi sociali. Una percentuale compresa tra il 30% e il 65% degli studenti latino americani, che ha partecipato alla valutazione PISA 2009, non ha raggiunto i livelli minimi di apprendimento per affrontare la formazione superiore, il lavoro e l'assunzione di ruoli di cittadinanza attiva. Dalle ricerche svolte, il livello socio-economico e culturale delle famiglie è il fattore che genera maggiori differenze nei risultati di apprendimento.

Il bilancio precedente permette di trarre alcune conclusioni:

- 1) indipendentemente dalle differenze tra Paesi è possibile affermare che l'educazione non sta riuscendo a risolvere la situazione di svantaggio in cui vertono molti degli studenti che iniziano la scuola. E' evidente, infatti, che coloro che provengono da nuclei famigliari meno abbienti abitano in zone rurali, appartengono ad etnie locali o afro-discendenti, vivono in

⁹⁶ OEI (2012), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica...*, *op. cit.*

⁹⁷ Blanco R. (2013), *Inclusion educativa en America Latina: caminos recorridos y por correr...*, *op. cit.*

⁹⁸ UNESCO (2012), *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2012*, París, UNESCO.

⁹⁹ UNESCO / UIS (2012), *Compendio mundial de educación 2012. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal, Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

¹⁰⁰ OEI (2012), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica...*, *op. cit.*

¹⁰¹ Blanco R. (2013), *Inclusion educativa en America Latina: caminos recorridos y por correr...*, *op. cit.*

situazione di disabilità, non beneficiano delle stesse opportunità degli altri studenti rispetto a tutti gli indicatori educativi generalmente considerati. Inoltre, la forbice delle differenze si amplia durante il percorso scolastico, accentuandosi nella scuola secondaria e post secondaria;

- 2) non tutti i minori esclusi dal sistema educativo sono ugualmente visibili. E' noto come, per esempio, la valutazione degli apprendimenti degli studenti con disabilità sia ad un livello puramente iniziale e non si abbiano a disposizione informazioni disaggregate utili per identificare le lacune di questo gruppo rispetto a coloro che non presentano disabilità. In generale, la mancanza di informazioni su questo target rende difficile la definizione, lo sviluppo di politiche sociali e la stima delle risorse necessarie per rispondere ai loro bisogni educativi;
- 3) un terzo elemento da evidenziare è la convergenza di più fattori di esclusione che si potenziano reciprocamente collocando un'importante percentuale della popolazione in una grave situazione di disuguaglianza ed esclusione. I gruppi maggiormente discriminati precedentemente descritti presentano indici di povertà più alti e, qualora vivano in zone rurali, hanno minori opzioni per accedere all'educazione secondaria.

I processi di esclusione sono il risultato della combinazione di più fattori, alcuni di natura esterna ai sistemi educativi, legati quindi alle caratteristiche sociali, economiche dei differenti contesti, altri invece interni alla scuola.

Per quanto riguarda le barriere all'inclusione, esterne ai sistemi educativi, di seguito se ne elencano le principali:

- le condizioni socio-economiche ed educative delle famiglie risultano influire in maniera determinante sul livello di scolarizzazione dei figli. Per esempio, la percentuale di studenti che concludono l'educazione secondaria, i cui padri hanno realizzato studi superiori, è di circa il 91,4%, percentuale che si abbassa notevolmente fino al 31,7% nel caso in cui i genitori non abbiano completato la scuola primaria¹⁰²;
- l'America Latina è l'area geografica fra i Paesi in via di sviluppo, con maggiori iniziative di sostegno alle famiglie nel far accedere e permanere i propri figli nel processo scolastico. Tale sostegno si concretizza attraverso l'implementazione di varie strategie, quali il trasferimento di risorse finanziarie, la realizzazione di campagne di sensibilizzazione, l'offerta di trasporti, la distribuzione di cancelleria scolastica, di borse di studio, di sussidi e l'offerta di servizi sanitari e/o alimentari. I programmi più diffusi risultano essere quelli che prevedono i trasferimenti condizionati di risorse economiche, che consistono nel distribuire alle famiglie con scarse possibilità finanziarie determinate quantità di denaro vincolate all'uso dei servizi sociali, come educazione e salute. Le principali critiche a questi programmi riguardano l'eccessiva importanza attribuita ai criteri di accesso perché questi, frequentemente, generano una distinzione tra "poveri meritevoli" e "poveri non meritevoli" di assistenza, spesso generando situazioni contraddittorie rispetto alla finalità dei programmi stessi, impegnati a garantire a tutti una vita dignitosa;
- il lavoro minorile sicuramente rappresenta una delle barriere principali all'accesso scolastico. Tale fenomeno è spesso determinato dalle condizioni di povertà delle famiglie, in cui i minori per contribuire all'economia familiare iniziano a lavorare, abbandonando la scuola o continuando a frequentarla con risultati di apprendimento inferiori rispetto ai coetanei che non lavorano;
- infine, le condizioni di vita, salute e alimentazione condizionano enormemente la partecipazione dei minori alla vita scolastica. La denutrizione colpisce soprattutto i bambini che vivono in situazione di povertà e nelle zone rurali. Messico e Brasile hanno ridotto significativamente le differenze relative alla condizione di denutrizione vigente tra le aree rurali e urbane adottando una combinazione di provvedimenti, come l'aumento del livello educativo delle madri, l'accesso ai servizi di salute materno-infantile, la depurazione

¹⁰² Hopenhayn M. (2008), *Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana*, Pensamiento Iberoamericano, n.º 3, septiembre, Madrid.

dell'acqua, la distribuzione di alimenti con proprietà particolarmente nutrienti e trasferimenti di risorse economiche a beneficiari specifici. In Perù, Bolivia e Guatemala i risultati, invece, sono stati notevolmente inferiori.

Per quanto riguarda le barriere interne al sistema educativo è importante segnalare i seguenti ostacoli:

- i crescenti processi di privatizzazione e indebolimento della scuola pubblica. Gli ostacoli economici sono i primi a generare esclusione e costituiscono un aspetto sensibile in alcuni Paesi in cui la tendenza a privatizzare l'educazione sta colpendo la scuola pubblica;
- la frammentazione sociale e culturale dei Paesi Latino Americani si riproduce nei sistemi educativi dando luogo a contesti molto differenziati, dove esistono scuole omogenee per le caratteristiche dei propri studenti e di gravi diseguaglianze rispetto alle risorse, processi pedagogici e risultati accademici;
- le scuole pubbliche, soprattutto quelle che si trovano in contesti molto svantaggiati, spesso a una quantità minore di risorse economiche e con personale meno qualificato, nonostante ne risulti una maggiore necessità. La condizione di svantaggio con cui arrivano a scuola si somma alla mancanza di qualità dell'offerta educativa a cui hanno accesso, traducendosi in una diseguaglianza nei percorsi educativi e nei risultati di apprendimento¹⁰³. Diversi studi condotti dall'UNESCO hanno dimostrato che la scuola può contribuire a ridurre le differenze sul piano dei risultati dell'apprendimento associate a diseguaglianze sociali. La scuola può contribuire a rompere il determinismo sociale sviluppando una serie di condizioni favorevoli, come quelle di un buon clima scolastico, docenti competenti, collaborazione scuola-famiglia-territorio;
- la frammentazione dei sistemi educativi, oltre a riprodurre diseguaglianze sociali e culturali, limita l'incontro tra studenti provenienti da diversi contesti a livello sociale, culturale e per differenti esperienze di vita, ostacolando quindi una delle principali finalità della scuola: contribuire alla coesione sociale e al consolidamento della democrazia e della cittadinanza. L'omogeneità degli studenti ha un impatto negativo anche sui risultati accademici; infatti, differenti studi hanno dimostrato che i gruppi eterogenei favoriscono non solo le relazioni interpersonali, ma anche il rendimento accademico grazie all'apprendimento tra pari¹⁰⁴;
- i processi discriminatori ancora molto diffusi. In particolare, rispetto ai disabili è importante disporre di informazioni sulla quantità di persone scolarizzate a seconda delle differenti disabilità, sulla percentuale di coloro che accede alla scuola regolare, sui propri percorsi educativi, sui livelli di apprendimento e se sta ricevendo il sostegno e le risorse necessarie;
- la rigidità e la mancanza di pertinenza del curriculum e dei processi di insegnamento. La tendenza ad omogenizzare la risposta educativa, attraverso l'offerta di saperi e metodi di insegnamento, è ancora prevalente e si riflette anche nella tipologia di testi e materiali didattici e in una metodologia didattica ancora prevalentemente trasmissiva, in cui non vengono valorizzate le esperienze degli studenti, il loro background esperienziale, culturale e valoriale;
- i sistemi di valutazione della qualità dell'educazione applicati in America Latina contribuiscono a generare esclusione, specialmente in quei Paesi dove i risultati si associano a determinati incentivi (sovvenzioni alla scuola o salari dei docenti), o quando si usano le informazioni per stabilire un paragone tra istituti scolastici, così che i genitori possano scegliere la scuola. Questa pratica implica che i centri scolastici, stigmatizzati per avere raggiunto punteggi inferiori di valutazione, tendono a escludere quegli studenti che potrebbero abbassare il livello di qualità o che implicherebbero maggiori difficoltà o costi nell'educazione¹⁰⁵;

¹⁰³ Cepal (2010), *Panorama social de América Latina 2008*, División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la Cepal. Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas.

¹⁰⁴ OREALC / UNESCO (2008), *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO

¹⁰⁵ Blanco, R. (2008), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*, in *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes*. Santiago de Chile, OEI, pp. 13-53.

- l'uso di prove standardizzate che non tengono conto delle differenze, penalizzando gli alunni più svantaggiati. Inoltre, non si considerano i fattori legati all'insegnamento e alle caratteristiche dei contesti educativi che possono limitare l'apprendimento e la partecipazione degli alunni;
- due delle principali barriere all'apprendimento degli studenti riguardano: la mancanza di competenze adeguate, nei docenti capaci di far fronte alla crescente diversità degli studenti in contesti sociali e culturali fortemente complessi e la distribuzione squilibrata di docenti qualificati tra le scuole. Diversi studi effettuati in quest'area geografica hanno evidenziato che tra il 50% e il 75% dei docenti reclamano maggiore formazione per insegnare in contesti socio-culturalmente diversi e che vedono una forte presenza di categorie di esclusi¹⁰⁶. I docenti manifestano che non ricevono la formazione necessaria per rispondere alle necessità educative speciali di numerosi studenti. Inoltre, si rileva una maggiore presenza di docenti meno qualificati nelle zone più povere, rurali ed isolate che aumentano le differenze nell'accesso alla conoscenza. A quanto appena detto, si aggiungono le difficili condizioni in cui lavorano molti docenti, tra cui classi molto numerose, salari bassi, necessità di lavorare in più scuole, mancanza di tempo per formarsi, riunirsi con i colleghi e le famiglie e preparare le lezioni. Al contempo, si rileva una progressiva integrazione di tematiche legate all'inclusione nella formazione iniziale e in percorsi di specializzazione. La scarsità di docenti che domina la lingua orale e scritta ed abbia rispetto per la cultura di origine degli studenti è un fattore determinante nella mancanza di pertinenza dell'educazione, che si traduce nell'abbandono precoce della scuola e in un minore raggiungimento di risultati scolastici.

Il panorama sopra descritto dimostra un contesto caratterizzato da luci e ombre, in cui si rilevano sia progressi in ambito educativo sia la permanenza di importanti differenze alla base di enormi sfide per le politiche socio-educative, nel garantire il diritto ad un'educazione di qualità e all'uguaglianza nell'accesso alla conoscenza per tutti. Perseguire questi obiettivi implica, inevitabilmente, di effettuare modifiche a livello di sistema socio-politico che riguardano le diverse componenti, i livelli del sistema educativo e i cambiamenti culturali che riguardano la società nel suo complesso. Tra questi segnaliamo:

- l'aumento della copertura e del miglioramento della qualità dell'educazione della prima infanzia, offerta ai gruppi maggiormente vulnerabili e a quelli esclusi dal sistema educativo;
- il potenziamento dell'avanzare negli studi e dell'universalizzazione della conclusione dell'istruzione primaria e secondaria;
- l'eliminazione delle differenti forme di discriminazione per rendere effettivo il diritto all'educazione
- il miglioramento della qualità dei processi educativi e del contesto di apprendimento per colmare le differenze di accesso e nell'appropriamento della conoscenza
- l'investimento maggiore nella formazione dei docenti e nello sviluppo di politiche che integrino la formazione iniziale e in servizio, l'inserimento lavorativo e le condizioni adeguate di lavoro;
- lo sviluppo di sistemi di sostegno alle scuole e ai docenti nell'attenzione alla diversità degli alunni;
- il rafforzamento della sinergia di azione dei sistemi di protezione e la promozione sociale, prendendo atto del fatto che le sole politiche educative non sono sufficienti per ridurre il fenomeno dell'esclusione in ambito educativo. E' infatti necessario sviluppare politiche intersettoriali;
- la democratizzazione dell'accesso alla tecnologia, in particolare all'uso delle TIC;
- l'aumento dell'investimento nell'educazione pubblica e nel rendimento più equo della spesa pubblica considerando quindi investimenti puntuali per includere chi è escluso;
- lo sviluppo di sistemi integrali di informazioni distinte per fattori di esclusione, in modo da poter individuare meglio i gruppi più vulnerabili ed esclusi e le loro caratteristiche.

¹⁰⁶ Blanco R. (2013), *Inclusion educativa en America Latina: caminos recorridos y por correr...*, op. cit.

1.4 Quale docente per una società inclusiva? Possibili risposte formative e competenze per l'insegnante nella scuola dell'inclusione.

Quale docente per una società inclusiva globale? Quali competenze essenziali? Queste sono alcune delle domande ricorrenti nel mondo accademico, politico, educativo e culturale alle quali risulta urgente offrire una risposta in termini di competenze, tenendo conto della complessità dei contesti nei quali i professionisti dell'educazione oggi sono chiamati a lavorare, con la consapevolezza di operare in una realtà educativa istituzionale che ripropone fortemente le problematiche e le sfide socio-culturali presenti nel contesto extra-scolastico.

La risposta a tali domande non potrà avere un'impronta di tipo assolutistico, statico bensì dinamico, evolutivo; dovrà essere una risposta capace di adattarsi alle diversità incontrate nei contesti facendo riferimento a una prospettiva educativa condivisa che ha come finalità principale quella di garantire un'educazione di qualità per tutti, in tutto il mondo.

Numerose ricerche e progetti a livello internazionale hanno contribuito a suggerire indicazioni utili per definire il profilo del docente nella prospettiva della scuola inclusiva, generando un dibattito ancora aperto sul ruolo e sulla tipologia delle figure educative coinvolte nell'intervento scolastico, dando luogo a diverse e, talvolta, contrastanti opinioni sul tema. Infatti, c'è chi ancora rimarca una netta differenza e separazione tra il ruolo del docente curricolare e quello di sostegno, affidando principalmente a quest'ultimo l'esito del percorso educativo degli alunni con difficoltà; c'è chi, invece, promuove un contesto educativo contaminato di professionalità diverse, capaci di interagire e dialogare per offrire risposte integrate in cui i ruoli dei docenti di classe e di quelli specializzati nel sostegno assumono pari importanza nel conseguire processi di integrazione e/o inclusione all'interno della scuola.

In questa sede, tra i vari contributi internazionali, ci pare opportuno segnalare il rapporto dell'European Agency for Development in Special Needs Education "La Formazione docente per l'Inclusione. Profilo dei docenti inclusivi" che, attraverso un progetto di ricerca condotto in 25 Paesi Europei ha cercato di delineare il profilo del docente inclusivo, identificando quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento, sulla base dei quali sviluppare le competenze necessarie al docente nella prospettiva dell'inclusione:

- 1) il primo valore riguarda il considerare la differenza tra gli alunni come una risorsa che ogni docente può valorizzare in base alle proprie conoscenze sviluppate sui temi dell'integrazione e dell'inclusione;
- 2) il secondo si colloca all'interno della prospettiva "utopica" dell'azione educativa e viene individuato nella capacità del docente di sostenere sempre gli alunni, nutrendo aspettative positive sull'esito scolastico di tutti gli studenti, indipendentemente dalla gravità delle difficoltà personali e contestuali iniziali. A tal proposito, i docenti dovrebbero saper promuovere l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli alunni ed utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee;
- 3) il terzo valore è individuato nel lavoro con gli altri, inteso come capacità di collaborazione dei docenti con i genitori degli studenti, con gli altri professionisti dell'educazione e con le altre figure educative presenti nella scuola;
- 4) il quarto valore è legato all'importanza dell'aggiornamento professionale delle figure educative che riconosce nell'insegnamento un'esperienza di apprendimento per i docenti della quale sono responsabili per tutto l'arco della vita. E' assolutamente importante, quindi, che i docenti si percepiscano come "praticanti riflessivi" per i quali la formazione iniziale è alla base del successivo aggiornamento e sviluppo professionale¹⁰⁷.

Anche il World Report on Disability sottolinea che la formazione degli insegnanti è cruciale nel

¹⁰⁷ European Agency for development in Special Needs Education (2012), *La formazione docente per l'Inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, www.european-agency.org.

renderli sicuri e competenti di fronte a bambini con esigenze differenti¹⁰⁸. Lo studio evidenzia chiaramente che l'acquisizione di competenze in ambito formativo è influenzato fortemente dal sistema di valori, principi e comportamenti che caratterizzano i singoli insegnanti.

I principi individuati nel progetto di ricerca dell'European Agency, considerati alla base dello sviluppo delle competenze del docente inclusivo (sia nel ruolo curricolare sia in quello di sostegno) risultano strategici non solo nella prospettiva di un intervento educativo rivolto a studenti in situazione di svantaggio, ma sono considerati importanti per migliorare le condizioni di apprendimento di qualsiasi alunno, indipendentemente dalle caratteristiche che lo contraddistinguono.

Tale considerazione non mira a sminuire l'importanza delle competenze specialistiche, particolarmente necessarie nei casi di disabilità gravi e complesse, piuttosto intende promuovere la corresponsabilizzazione delle varie figure educative coinvolte nell'azione inclusiva, attraverso l'acquisizione di valori e competenze che dovrebbero appartenere a qualsiasi tipologia di insegnante. Possiamo affermare che l'approccio con cui affrontare il tema della formazione dei docenti nella scuola dell'inclusione più che soffermarsi sulle caratteristiche isolate dei singoli ruoli e profili professionali, si preoccupa piuttosto di valorizzare - e dove necessario introdurre - i fattori che rendono il contesto educativo competente nel suo complesso. Tale risultato non coincide con la sommatoria delle varie professionalità coinvolte, ma è invece la risultante di sinergie e varietà di competenze educative che si incontrano e si integrano sul piano professionale dentro e fuori la scuola condividendo quei principi e quelle responsabilità che sono alla base di una proposta educativa davvero inclusiva per tutti.

Così come la prospettiva della scuola inclusiva si propone di trasformare radicalmente le condizioni di separazione, emarginazione, svantaggio in cui sono stati costretti per secoli i gruppi sociali più vulnerabili, affermando il principio del diritto all'educazione per tutti, allo stesso modo la formazione del docente inclusivo dovrebbe essere sviluppata sulla base di principi e competenze a carattere universale (pur tenendo sempre conto del contesto di riferimento). Una formazione cioè capace di aiutare i docenti a superare i confini riduttivi delle singole discipline e ad attribuire un senso alla conoscenza che vada oltre l'acquisizione di informazioni.

E' quanto mai necessario, di fronte alle sempre maggiori complessità dei contesti educativi, promuovere l'importanza l'interdisciplinarietà, la capacità di leggere le situazioni e di interpretarle, la competenza nell'organizzare, collegare e "significare" i saperi poiché, come direbbe Morin "un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario renderebbe ciechi, incoscienti e irresponsabili "[...] la conoscenza pertinente è quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto¹⁰⁹". Quanto appena indicato intende recuperare la prima finalità dell'insegnamento cui fa riferimento Montaigne, ossia impegnarsi per avere una "testa ben fatta" piuttosto che "una testa ben piena". Da qui l'importanza di saper contestualizzare, produrre un pensiero "ecologizzante", ossia capace di situare ogni evento, informazione o conoscenza in un ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale.

Oltre a quanto detto, il patrimonio di competenze basiche dell'insegnante dovrebbe comprendere anche la capacità di riflettere su come un evento modifichi il contesto, sull'impatto, ad esempio, che l'intervento educativo può avere nella vita di quello studente, nel suo ambiente di appartenenza sociale e culturale. Infine, una competenza quanto mai importante nella prospettiva di sviluppo dei popoli appare quella di affrontare l'incertezza, l'inatteso, l'inedito della sfida educativa che apre a percorsi inesplorati, mettendo al centro di ogni azione educativa la convinzione che "l'educazione deve contribuire all'auto formazione dell'individuo ad insegnare a diventare cittadino"¹¹⁰.

La capacità di adattabilità dell'insegnante, rispetto alla realtà richiamata da Morin, è una caratteristica valorizzata anche da Canevaro nell'accezione positiva della definizione delle professioni "deboli", volendo appunto mettere in rilievo la capacità di flessibilità dell'insegnante. Il termine "debole" si avvale di un significato negativo, quando le professionalità degli insegnanti diventano estremamente autoreferenziali, radicate nella propria esperienza quindi incapaci di aprirsi alla

¹⁰⁸ WHO (World Health Organization), The World Bank (2011), *World Report on Disability*, Geneva, WHO, p.222.

¹⁰⁹ Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, p.8.

¹¹⁰*Ibidem*, p.65

contaminazione di nuove professioni e competenze.

La competenza, secondo questa prospettiva, equivale a saper sviluppare capacità di adattamento, sulla base di un modello "flessibile", che, da un lato, evita all'insegnante di farsi travolgere dalle difficoltà contingenti e dall'altro, offre quella elasticità, con dei punti fermi, necessaria per fronteggiare l'imprevedibilità della realtà.¹¹¹

Prima di entrare nel merito del contributo che la pedagogia speciale ha dato e continua ad offrire ai percorsi formativi degli insegnanti all'intero di una scuola inclusiva, è utile condividere l'idea di formazione professionale docente che sta alla base di una scuola di qualità, di cui la scuola inclusiva dovrebbe essere espressione. Infatti, la qualità della formazione è strettamente legata a quella dell'offerta educativa: essa dipende dall'interpretazione culturale che la società attribuisce al ruolo dell'insegnante. Quest'ultimo potrà essere pensato come un insegnante con un profilo di "architetto/ingegnere o come manovale/esecutore: come protagonista consapevole (cogli allievi) degli itinerari formativi oppure come semplice esecutore di un progetto pedagogico deciso da altri¹¹²." Se la formazione dei docenti non viene progettata adeguatamente (legittimando talvolta l'immagine totalizzante del docente "tuttologo", talvolta quella limitante del tecnico di singole discipline), da essa deriverà necessariamente un insegnante "trasmettitore" di modelli formativi precostituiti, incapace di introdurre elementi di innovazione nell'esperienza scolastica.¹¹³

Allo stesso modo, se la formazione dei docenti viene pensata e realizzata secondo un progetto di elevata qualità pedagogica (capace cioè di assicurare competenze significative sui tre piani professionali del "sapere", "saper fare", "saper interagire"), da essa potrà uscire un insegnante in grado di assumere, individualmente e collegialmente, il ruolo di ingegnere dell'educazione e dell'istruzione¹¹⁴. È necessario, allora, garantire agli insegnanti una professionalità solida, capace di assicurare agli allievi un'esperienza di formazione di alto respiro valoriale e culturale, sia sul versante della socializzazione (attraverso l'apertura della scuola al coinvolgimento delle famiglie e alle risorse presenti sul territorio; l'attivazione di una scuola dei laboratori; la pratica della collegialità etc.), sia sul versante dell'apprendimento (attraverso l'utilizzazione delle procedure di programmazione-sperimentazione-verifica; la sapiente combinazione di una didattica dell'individuazione e quella della personalizzazione; la scelta di privilegiare lo sviluppo di competenze metacognitive piuttosto che l'acquisizione di informazioni nozionistiche etc.). Le definizioni e le rappresentazioni della figura e del ruolo del docente evolvono insieme al significato stesso di educazione all'interno della società, quindi è necessario contestualizzare il più possibile il ruolo dell'insegnante.

Una formazione di qualità è il risultato della sinergia di competenze professionali giocate su tre livelli di padronanze culturali e metodologico-didattiche che caratterizzano la figura e la funzione del docente: il livello delle competenze teoriche (il cosa "sapere"), il livello delle competenze operative (il cosa "saper fare"), il livello delle competenze interazionali (il come "saper interagire").¹¹⁵ Tali competenze sono alla base della qualità del profilo dell'insegnante, sia che questo impegni la propria professionalità nel ruolo del docente curricolare sia nella funzione di quello specializzato per il sostegno.

Gli orientamenti generali alla base di una formazione di qualità dell'insegnante, cui si è fatto appena riferimento, vengono declinati in maniera più specifica nella proposta di una scuola inclusiva, all'interno della quale gli insegnanti dovrebbero acquisire competenze strategiche per lo sviluppo di alcune delle funzioni principali che caratterizzano la scuola dell'inclusione:

- 1) la scuola come ambiente educativo per l'uguaglianza e la diversità. A questa funzione corrisponde un'interpretazione problematica del concetto stesso di scuola; in base al quale la scuola si deve proporre sia come luogo di apprendimento, per garantire l'uguaglianza, sia come ambiente di sviluppo, per garantire la diversità;

¹¹¹ Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero...op. cit.* p.25.

¹¹² Camerini A., Guerra L., (2012), *Plan formativo para la implementación de la escuela inclusiva a tiempo pleno en El Salvador*, San Salvador, Mined.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ *Ibidem*.

- 2) la scuola come ambiente aperto dentro e fuori. La scuola dell'inclusione si caratterizza come scuola aperta "dentro" in una duplice direzione:
- verso i bambini, per leggere le loro risorse e i loro problemi e quindi organizzare un ambiente didattico in grado di stimolare e facilitare percorsi d'esperienza coinvolgenti l'autonomia intellettuale e relazionale di ciascun bambino;
 - verso la sua struttura interna, per dare possibilità a bambini di più classi e ai relativi docenti di condividere esperienze didattiche, mettere in comune i risultati raggiunti, stimolando conoscenze, approfondimenti, interventi collegiali.

La scuola, invece, si apre al "fuori" quando è attenta alla realtà che la circonda, in cui vive ed opera, e sa cogliere connessioni con le varie opportunità formative: formalizzate (agenzie formative complementari alla scuola) e non formalizzate, cioè l'ambiente socioculturale.

- 1) la scuola come progetto collegiale. L'attività collegiale e individuale di progettazione e di programmazione operativa dei progetti elaborati costituisce la base indispensabile per qualsiasi intervento educativo-didattico all'interno della scuola: è un'impostazione che si contrappone all'improvvisazione didattica, allo spontaneismo e alla genericità (ivi, 2012);
- 2) la scuola come luogo di laboratori. La strategia didattica del laboratorio può essere proposta ed interpretata, alla luce delle esperienze finora prodotte nei servizi formativi, scolastici ed extrascolastici, secondo almeno due chiavi di lettura, di significato pedagogico estremamente differenziato. Da una parte, il laboratorio corrisponde indubbiamente alla traduzione in termini operativi delle cosiddette pedagogie "attive"; d'altra parte, il laboratorio è stato largamente sperimentato e proposto come ambito di istruzione specialistica. All'interno di un modello pedagogico problematico, è necessario e possibile evitare di privilegiare unilateralmente l'una o l'altra delle due interpretazioni e tentare al contrario di integrarle, assumendole dialetticamente entrambe;
- 3) la scuola come luogo in cui si osserva e si documenta. L'osservazione è indispensabile strumento di lavoro per chi si occupa di educazione e utilizza i dati osservativi per l'elaborazione e la continua regolazione delle scelte di programmazione educativa e didattica. L'abitudine ad osservare, a "saper guardare", induce l'insegnante a porsi nei confronti del bambino e della scuola in modo professionale, abbandonando la casualità e l'individualismo, a vantaggio di una proposta educativa più consapevole e coerente, in grado di rispondere in modo differenziato e contestualizzato alle esigenze dell'alunno (ivi, 2012);
- 4) la scuola come luogo di integrazione delle diversità. La scuola dell'inclusione, come già detto, si rivolge a tutti i bambini, quale sia il loro genere, ceto, cultura, linguaggio. Nella scuola dell'inclusione occorre, oggi, andare oltre la cultura del "rispetto della differenza" per affermare con chiarezza che la differenza stessa è al centro del progetto educativo e non ne rappresenta più soltanto un elemento marginale da affrontare con tolleranza e disponibilità, al contrario rappresenta una risorsa da valorizzare.¹¹⁶

E' innegabile che un contributo fondamentale allo sviluppo di una scuola inclusiva competente e di qualità provenga in modo particolare dalla pedagogia speciale, le cui conoscenze teoriche e quelle didattiche dovrebbero essere alla base della formazione di tutti gli insegnanti e non solamente di coloro che sono impegnati nelle attività di sostegno. Alla base di questa riflessione prevale l'idea che l'insegnante di sostegno debba sviluppare un ruolo a servizio di tutta la classe e che il maestro curricolare allo stesso tempo tenga presente nel suo intervento anche gli alunni in difficoltà. Il contesto scuola diventa competente se si verifica una contaminazione di competenze professionali e se l'insegnante permane nella sua funzione, "altrimenti il contesto non riesce a diventare competente né si lascia pervadere e/o rinnovare da una responsabilità personale aperta alla cooperazione."¹¹⁷ Le competenze acquisite per garantire l'educazione e l'inclusione per una persona in situazione di svantaggio diventa un indicatore di qualità per l'apprendimento di tutti gli studenti.

Alla luce delle considerazioni fino a qui argomentate e tentando di rispondere concretamente alla domanda iniziale "Quale docente per una società inclusiva?" ci pare opportuno portare all'attenzione

¹¹⁶ *Ibidem*, pp. 6-16.

¹¹⁷ Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero...*, op. cit.

due esperienze profondamente diverse: la prima, relativa al percorso formativo professionale rivolto ai docenti, realizzata in Italia; la seconda, relativa alle esperienze formative latino americane. Entrambe, come vedremo di seguito, risultano inevitabilmente influenzate dalle condizioni contestuali in cui sono state progettate ed in cui attualmente vengono sperimentate.

L'attuale percorso formativo italiano fa riferimento al decreto n.249 (pubblicato il 10 settembre 2010 sulla Gazzetta Ufficiale), Regolamento concernente la "Definizione della disciplina e dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado", che introduce importanti cambiamenti nella formazione degli insegnanti in Italia, in particolare prevedendo anche, nella preparazione iniziale:

- a) rispetto al percorso formativo antecedente il decreto, l'attuale formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia diventa di 5 anni e prevede per tutti gli insegnanti curricolari 31 crediti su problematiche educative speciali e 75 ore di tirocinio dedicate agli studenti con disabilità. Per diventare insegnanti specializzati nel sostegno vengono aggiunti 60 crediti cui possono accedere gli insegnanti abilitati;
- b) la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado prevede, invece, un percorso di 5 anni (3+2) cui si aggiunge un anno di tirocinio formativo attivo (TFA). Le CFU previste e focalizzate sulle problematiche educative speciali sono solamente 6 durante l'anno di TFA, il quale prevede anche 75 ore di tirocinio dedicate agli alunni con disabilità. Per diventare insegnanti specializzati nel sostegno vengono aggiunti 60 crediti, cui possono accedere gli insegnanti abilitati.

L'obiettivo di rendere competenti anche gli insegnanti curricolari, oltre che quelli di sostegno, in merito alle tematiche relative alle problematiche inclusive, dimostra come gli alunni in situazione di svantaggio non siano più esclusivamente a carico dell'insegnante specializzato, ma rimangano invece sotto la responsabilità del lavoro collegiale di entrambi gli insegnanti¹¹⁸. Al di là delle competenze acquisite sul piano teorico e metodologico, come emerge da diverse ricerche condotte sull'argomento, è assolutamente fondamentale che l'insegnante creda nel processo di integrazione/inclusione e che le difficoltà vengano condivise tra gli insegnanti preposti alla conduzione della classe¹¹⁹.

Oltre alle competenze generali alla base del profilo di ogni insegnante, secondo la prospettiva di una scuola inclusiva cui si è fatto riferimento nel corso di questa sezione, il profilo dell'insegnante specializzato per il sostegno attinge, in particolare, le proprie competenze nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale, delle TIC, delle conoscenze psico-pedagogiche relative alla disabilità e sviluppa capacità nella relazione di aiuto, così come è in grado di rapportarsi con le famiglie e di sviluppare un approccio di lavoro cooperativo con l'insegnante curricolare e all'interno del gruppo dei pari, in cui è introdotto l'alunno in situazione problematica. Considerata la complessità di problematiche e di contesti educativi che gli insegnanti oggi si trovano ad affrontare nella scuola, è importante che un'adeguata formazione iniziale teorica, integrata da anni di esperienza sul campo, sia accompagnata da un processo di formazione continua che punti da un lato a tenere aggiornato l'insegnante, dall'altro a fornirgli nuovi stimoli e motivazioni.

La formazione degli insegnanti all'interno di contesti multiculturali che affrontano il tema della disabilità deve sviluppare due aree di competenza, quella culturale e quella focalizzata sulla disabilità. Infatti, nella ricerca condotta da Caldin per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dal Comune di Bologna, "Alunni con disabilità figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive", gli insegnanti di fronte all'integrazione di studenti stranieri in situazione di disabilità mettevano in secondo piano le caratteristiche e le condizioni di vita connesse alla dimensione culturale dell'alunno e della sua famiglia; nella ricerca si riporta infatti che "gli aspetti culturali vengono percepiti come secondari rispetto al deficit e quindi rischiano di essere negati, mutilando un elemento dell'identità di questi alunni che, invece, potrebbe/dovrebbe trovare una

¹¹⁸ Caldin R., Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola*, Trento, Erickson, in Canevaro A., Caldin R., D'Alonzo L., Ianes D. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.

¹¹⁹Ghedini E. (2009), *Ben-essere Disabili...op. cit.*

posizione più emergente.¹²⁰

Per quanto riguarda la situazione dell'offerta formativa iniziale e in servizio degli insegnanti in America Latina è possibile avanzare le seguenti considerazioni alla luce dei diversi studi che sono stati realizzati nell'area.

Ripensare i profili professionali e i modelli formativi di fronte alle trasformazioni che esige la prospettiva di sviluppo di una scuola inclusiva e gli apprendimenti che richiede il XXI secolo è una necessità, se si vuole perseguire l'obiettivo di assicurare un'educazione di qualità per tutti. La realizzazione di una scuola inclusiva sollecita la definizione di un nuovo profilo di docente attraverso un rinnovamento sia della formazione iniziale sia di quella in servizio, rivolte a tutti i docenti: gli insegnanti curricolari che lavorano nella scuola primaria e secondaria e quelli specializzati in educazione speciale, il cui ruolo e ambito di intervento cambia completamente nella prospettiva dell'inclusione. Le competenze essenziali irrinunciabili da acquisire nella formazione possono essere riassunte nelle seguenti:

- identificare le competenze iniziali, gli stili e i ritmi di apprendimento degli studenti e individuare le difficoltà che essi possono presentare per offrire le risposte necessarie;
- diversificare il curriculum, la valutazione e l'insegnamento attraverso l'uso di un ampio repertorio di strategie e risorse educative, basato sui principi dell'accesso universale, con l'obiettivo di favorire la partecipazione e dare risposte qualificate alle necessità educative di tutti gli alunni;
- implementare strategie che promuovano il rispetto e il riconoscimento della lingua e della cultura di origine degli studenti nei processi educativi, rafforzano l'identità di ciascuno;
- creare un clima per l'apprendimento e la convivenza basato sul rispetto e la valorizzazione delle differenze, determinando una maggiore comprensione nella relazione tra il docente e lo studente, tra pari e tra docenti;
- potenziare il rapporto con le famiglie;
- generare reti e promuovere la collaborazione tra i diversi attori della comunità scolastica e con altri professionisti e servizi esterni alla scuola, a favore dell'apprendimento di tutti¹²¹.

La formazione delle figure specializzate in educazione speciale deve essere rivista nella prospettiva della scuola inclusiva, soprattutto in relazione a due aspetti:

- a) considerare come destinatari non solo gli alunni con bisogni educativi speciali, poiché come più volte richiamato in questo lavoro, sono diverse le tipologie di studenti in situazione di svantaggio;
- b) offrire un'ampia formazione di tutti i docenti sulle tematiche dell'inclusione e mantenere la figura dell'insegnante di sostegno. In questo modo il corpo docente acquisisce le competenze essenziali per rispondere alle molteplici diversità della classe, non rinunciando alla competenza specifica dell'insegnante di sostegno in un'ottica di lavoro collegiale e sinergico.

Per avere una scuola di qualità è assolutamente importante anche la formazione continua. Purtroppo nell'area Latino Americana nonostante gli sforzi e le risorse investite nelle politiche e nei programmi di formazione permanente, uno dei maggiori problemi che incontrano i Paesi è lo scarso impatto che questi programmi di formazione in servizio hanno avuto nella trasformazione delle pratiche docenti, affinché queste siano più inclusive. Alcuni dei fattori che concorrono a determinare questo scarso impatto della formazione sulla pratica possono essere identificati:

¹²⁰ Caldin R., Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola...op. cit.* p.96 e Caldin R. (a cura di): R. Farné, L. Guerra, Ch. Gardou, A. Canevaro, G. Perego, E. Gori, B. Leonardi, R. Dainese, D. Argilopoulos, S. Degli Esposti Elisi, A. Sansavini, A. Guarini, Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive, Napoli, Liguori, 2012.

¹²¹ Homad C. (2013), *La Formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva*, in Blanco R., Hernandez L., Marchesi A. (2013), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamerica*, Madrid, OEI.

- in una debole connessione tra i corsi di formazione e aggiornamento con le reali e specifiche problematiche incontrate nei processi di insegnamento e apprendimento in aula;
- nella mancanza di adeguate competenze teoriche e pratiche di coloro che offrono la formazione;
- nell'offerta limitata di proposte formative centrate sulla scuola e sulle necessità rilevate a livello collegiale dei docenti e della direzione scolastica;
- nell'insufficiente condivisione dei principi alla base dell'educazione inclusiva da parte dei docenti;
- nella scarsa offerta di programmi formativi che includono azioni di accompagnamento e monitoraggio situate nei contesti scolastici come parte di quel processo sistemico e continuo di apprendimento e miglioramento educativo delle scuole, sostenuto anche da Both e Ainscow¹²² facendo riferimento a quei processi volti a incrementare la partecipazione e l'apprendimento degli studenti, riducendo la loro esclusione dall'accesso al curriculum comune e dalla vita della comunità educativa.¹²³

In generale, è possibile ribadire l'importanza strategica, per lo sviluppo di una scuola inclusiva di qualità, della realizzazione di una formazione contestualizzata a partire dalle reali necessità rilevate nei centri scolastici.

Attraverso le varie esperienze maturate nell'ambito della formazione professionale docente, è stato più volte sottolineato che l'apprendimento collegiale tra docenti risulta essere una strategia con un enorme potenziale per promuovere lo sviluppo professionale ed aiutare nella riflessione sulle pratiche pedagogiche e che il lavoro in rete, sia tra maestri sia tra scuole, contribuisce ad innescare processi di mutuo aiuto con valore formativo attraverso lo scambio di esperienze, conoscenze e materiali didattici.

1.5 Cooperazione Internazionale allo Sviluppo e promozione dell'Inclusione: l'intervento della Cooperazione Italiana

La cooperazione internazionale allo sviluppo sta attraversando una profonda crisi derivante da molteplici fattori riconducibili principalmente alla scarsità delle risorse finanziarie disponibili e ad una progressiva perdita di identità e di credibilità che ne mette fortemente in discussione il *sensu* di fronte al continuo dilagare di conflitti, all'emergere di vecchie e nuove forme di violenza, al permanere di situazioni di povertà e disegualianza che minacciano la pace e il benessere dell'intera umanità. Il quadro appena delineato contribuisce a ricollocare il tema della cooperazione internazionale allo sviluppo al centro del dibattito internazionale per cercare alternative di intervento cooperativo più sostenibili rispetto a quelle sperimentate in passato e collocabili all'interno di nuove prospettive capaci di contribuire significativamente alla pace e alla sicurezza globale. E' innegabile che qualcosa non ha funzionato ed è lecito chiedersi che *cosa* ed è allo stesso tempo urgente scegliere verso *quale* direzione orientare l'aiuto umanitario, partendo probabilmente da una ri-significazione del concetto di cooperazione e di quello di sviluppo, mettendo in discussione i paradigmi e le pratiche che hanno caratterizzato la nascita e la successiva fase di implementazione della cooperazione allo sviluppo stessa, in particolare in relazione alle caratteristiche di frammentazione degli interventi e di scarsa sinergia con le politiche di sviluppo locale che l'hanno troppo spesso contrassegnata.

La problematicità che vive oggi la cooperazione internazionale allo sviluppo affonda le radici in quella che è stata la sua storia dal dopoguerra ad oggi: una storia della quale cercheremo in questa sede di ripercorrere sinteticamente le tappe più significative cercando di non cadere in una eccessiva semplificazione della reale complessità dei fatti accaduti. Nell'immediato dopoguerra (1945-1949) la

¹²²Booth, T. y Ainscow, M. (2004) *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, p. 117 (versión original en inglés: Booth, T. y Ainscow, M., Centre for Studies on Inclusive Education (csie), Bristol, UK 2000).

¹²³Homad C. (2013), *La Formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva...op. cit.*

cooperazione che stava per nascere assumeva una grande importanza: rappresentava infatti una nuova forma pacifica di dialogo tra i Paesi all'interno di un'atmosfera multilaterale e in una prospettiva di ricostruzione, rinnovamento e speranza determinata dal clima di rinascita internazionale generato dalla fine della guerra e dal ripristino della pace con lo scopo di mantenere la sicurezza generale sulla base dell'uguaglianza dei diritti umani e dell'autodeterminazione¹²⁴. In questo periodo il concetto di cooperazione quindi era carico di un significato positivo, seppur non privo di limiti organizzativi e burocratici, destinato purtroppo ad andare in crisi nell'arco di un breve periodo, con l'inizio cioè della cosiddetta Guerra Fredda. Infatti, la cooperazione internazionale allo sviluppo diventò l'ennesimo strumento di controllo ed imposizione di due modelli economici ed ideologici contrapposti, quello capitalista e quello comunista, con cui i Paesi del Nord cercarono di attrarre i Paesi del Sud all'interno delle proprie orbite di potere¹²⁵. Questa imposizione secondo le logiche capitalistiche della corrente guidata dagli Stati Uniti e unita dal Patto Atlantico si sviluppò attraverso la logica del libero mercato all'interno della quale la cooperazione allo sviluppo diventò sinonimo di crescita economica da raggiungere attraverso l'investimento in infrastrutture, impianti ed imprese del settore produttivo, attraverso l'esportazione di un modello culturale di impronta occidentale, trascurando il valore delle culture locali e facendo ricorso a politiche prettamente assistenziali. Allo stesso modo i Paesi del Patto di Varsavia, riuniti sotto la guida dell'Unione Sovietica, organizzarono la cooperazione cercando di sottrarre i paesi poveri dall'influenza del capitalismo promuovendo un modello di sviluppo basato sull'abolizione della proprietà privata, la lotta all'ingiustizia sociale, l'imposizione del partito unico.

In entrambi i casi, spesso si è trattato di nuove forme di colonialismo, facilitate in particolare nei Paesi, ex-colonie, che pagarono la successiva fase di decolonizzazione al prezzo della sudditanza culturale ed economica. La cooperazione allo sviluppo si avvale quindi fino alla fine degli anni '80 di progetti bilaterali "aggressivi" che presupponevano di fatto una inferiorità dei Paesi del Sud del mondo, definiti appunto "sottosviluppati" o nel migliore dei casi in "via di sviluppo" (definizione ancora in uso oggi) e che spesso hanno dato luogo ad oscure alleanze tra Paesi del blocco capitalista dei Paesi del Nord e figure autoritarie di dubbia integrità etica dei Paesi beneficiari oppositori del blocco comunista: purtroppo in questo contesto prevalsero le alleanze con i D'Aubuisson e Mobutu rispetto alla solidarietà con grandi personaggi della statura dell'Arcivescovo salvadoregno Oscar Arnulfo Romero o del congolese Lumumba¹²⁶. Lo schieramento "comunista" invece pretendeva di imporre le proprie decisioni secondo la propria specifica visione di ciò che costituisce il bene ed il male di tutti. La caduta del muro di Berlino segnò sicuramente una svolta nella storia degli schieramenti politici ed economici del pianeta che si rispecchiò anche nel percorso della cooperazione

¹²⁴ Nel 1945 fu firmata la Carta delle Nazioni Unite. Nel 1949 fu creata l'EPTA (Expandend programme of technical assistance) che diventerà Undp, la più importante struttura dell'ONU per lo sviluppo. "Nasceva così il pilastro della cooperazione multilaterale, realizzata dalle Nazioni Unite e finanziata da tutti i donatori che lo desiderano. Accanto all'Undp nacquero i programmi, i fondi e le agenzie specializzate", Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Trento, Erickson.

¹²⁵ Attraverso l'Ocse (nato nel 1948) i Paesi ricchi pianificarono il loro intervento su tutte le questioni dello sviluppo, secondo un'economia del libero mercato, riservando una piccola parte del loro bilancio all'aiuto pubblico. All'interno dell'Ocse nacque il Dac (Development assistance committee) costituito dai Paesi Occidentali. Nacquero così le strutture governative di cooperazione.

¹²⁶ Roberto D'Aubuisson fu leader politico in El Salvador e a lui venne ricondotta l'organizzazione degli squadroni della morte gli stessi che uccisero il Cardinal Oscar Arnulfo Romero, il quale rappresentò un punto di riferimento per i movimenti popolari che lottarono contro la violenza e l'ingiustizia sociale agli albori della guerra civile alla fine degli anni '70. Patrice Lumumba fu un leader congolese di grande statura politica e umana e fu ucciso dai filo occidentali. Mobutu Sese Seko, fu dittatore del Congo famoso per la sua violenza. A proposito del Cardinal Romero dei finanziamenti militari alla guerra civile salvadoregna di seguito si presenta uno stralcio della lettera che l'arcivescovo indirizza al Presidente Carter degli Stati Uniti: "*Sarebbe ingiusto e deplorabile che per l'intromissione di potenze straniere il popolo salvadoregno venisse frustrato e represso e le venisse impedito di decidere quale autonomia di tracciato economico e politico che deve seguire. Significherebbe violare i diritti che i vescovi latinoamericani riuniti a Puebla hanno riconosciuto pubblicamente: le legittime autodeterminazioni dei nostri popoli permette loro di organizzarsi secondo il proprio carattere e scegliere il cammino della propria storia, cooperando al nuovo ordine internazionale. Spero che i suoi sentimenti religiosi e la sua sensibilità nella difesa dei diritti dell'uomo ad accettare la mia petizione, evitando ulteriori spargimenti di sangue in questo Paese che soffre tanto*" (17 febbraio 1980). A questa lettera non giunse nessuna risposta.

allo sviluppo. Quest'ultima mise in discussione l'approccio utilizzato per oltre quarant'anni di interventi ammettendo che i suoi risultati si contraddistinguevano per la limitatezza della portata qualitativa e della trasparenza politica degli interventi a fronte di un investimento economico e di una dispersione ingente di risorse finanziarie. L'avvio di questa nuova stagione della Cooperazione allo sviluppo fu inaugurata e sostenuta in modo particolare dalle Nazioni Unite all'inizio degli anni '90 e coincide con la nascita della *piattaforma dello sviluppo* che promosse una nuova partecipazione dei diversi attori impegnati nella cooperazione e che iniziò a muoversi alla ricerca di un profondo rinnovamento identitario corrispondente anche alla nascita di diversi movimenti a favore della partecipazione sociale e dell'empowerment dei Paesi del Sud¹²⁷. La concezione di cooperazione era profondamente cambiata, si passava infatti dalla visione tradizionale assistenziale ad una nuova prospettiva, critica e dialettica, che cercava di sradicare il fenomeno dell'esclusione. Purtroppo, questa importante occasione di riflessione critica verso il modello passato non riscosse il necessario sostegno da parte di coloro che avevano impostato il loro intervento su un approccio basato sul bilateralismo e sulla competizione. Questa nuova stagione, tesa al rinnovamento, incontrò infatti molteplici ostacoli che contribuirono a creare le attuali condizioni di profonda crisi della cooperazione internazionale allo sviluppo¹²⁸. Le modalità di intervento perdurate dal dopoguerra fino all'inizio degli anni '90 hanno inevitabilmente aggravato le distanze tra Paesi del Nord e del Sud, distanze che spesso si manifestano oggi attraverso violente contrapposizioni alimentate anche dal netto rifiuto dei Paesi del Sud di essere ingiustamente catalogati come inadempienti, inferiori e da subordinare rispetto alle potenze del Nord in nome di un progresso tutto occidentale. In realtà i vecchi equilibri economici si sono rotti, l'Europa infatti si trova ad affrontare una grave crisi finanziaria e culturale, quest'ultima dovuta alle trasformazioni sociali influenzate in gran parte dagli intensi flussi migratori ai quali non sta riuscendo a rispondere in maniera costruttiva ed inclusiva. Cina, Brasile ed India, un tempo aree geografiche destinatarie degli interventi di cooperazione, oggi rappresentano nuove grandi potenze economiche che stanno minacciando l'egemonia dell'Occidente. Come emerge dai documenti internazionali prodotti a partire dagli anni '90, l'esclusione sociale ha rappresentato la principale causa degli squilibri economici e sociali presenti nella realtà contemporanea¹²⁹. Di fronte a questo quadro, quale cooperazione e quale sviluppo perseguire? Una delle possibili risposte che cercheremo di argomentare nel corso di questa sezione del lavoro è quella di investire su una nuova prospettiva di lettura e di sviluppo della cooperazione che fa leva sulla *dimensione educativa*. Tale prospettiva orienta gli interventi verso la partecipazione, il dialogo tra culture, il coinvolgimento effettivo degli attori locali nella prospettiva dell'autonomia e della reciprocità, superando la contrapposizione di modelli politici, economici e culturali, prevalsa in passato, aprendosi ad una prospettiva che si distingue invece per la pluralità dei suoi approcci, attori ed anche proposte di sviluppo e di cooperazione, basate più sulla qualità e sulla sinergia che sulla quantità degli interventi. Abbracciare quindi la diversità ed uscire da una logica basata su di un modello unico che nega le differenze ed alimenta le separazioni e i processi di esclusione ed emarginazione rappresenta, alla luce della storia, un imperativo per tutta la comunità internazionale. Con quanto appena detto non si ha minimamente l'intenzione di sminuire il grande valore dell'impegno di numerosi volontari, cooperanti, esperti che a vario titolo hanno dedicato la loro vita professionale, e non solo, alla cooperazione internazionale allo sviluppo nell'ambito di una sincera relazione solidaristica tra popoli del nord e del sud del mondo.

Purtroppo, queste persone hanno rappresentato e probabilmente continuano a rappresentare una voce minoritaria rispetto a quella delle grandi potenze mondiali. Ciò che ci preme sottolineare, nonostante tutti i limiti che sono stati sopra evidenziati, è che la cooperazione potrebbe rappresentare una grande opportunità per tutti i Paesi, senza vincoli gerarchici tra Paesi del Nord e del Sud, per

¹²⁷ Black M. (2004), *La cooperazione allo sviluppo internazionale*, Roma, Carrocci.

¹²⁸ Per la ricostruzione storica delle varie fasi che hanno caratterizzato il percorso della Cooperazione Italiana allo Sviluppo si sono consultati i seguenti testi: Black M. (2004), *La cooperazione allo sviluppo internazionale*, Roma, Carrocci. Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Trento, Erickson. Antonelli G., Raimondi A. (2001), *Manuale di Cooperazione allo Sviluppo. Linee evolutive, spunti problematici, prospettive*, Torino, SEI.

¹²⁹ Durante il vertice di Copenaghen del 1995 viene identificata come causa fondamentale del cattivo sviluppo l'esclusione sociale dalla quale derivano la povertà, la disoccupazione, il degrado ambientale, le tensioni e le violenze.

contribuire a creare quelle condizioni necessarie ad incentivare e sostenere processi democratici, che puntino ad affermare il diritto alla libertà e all' autodeterminazione dei popoli, affrontando prima di tutto le molteplici diseguglianze che sempre accompagnano il dilagare delle povertà economiche, sociali e culturali. Il dibattito internazionale dagli anni '90 in poi si è orientato progressivamente a favore di un approccio alla cooperazione fondato sempre di più sui diritti umani e sull'impegno effettivo dei Paesi donatori a rendere efficaci gli aiuti per raggiungere gli obiettivi del Millennio.

Anche gli orientamenti della Cooperazione Italiana, come dimostrato dai piani programmatici e dalle linee di azione adottati, oltre che dalla recente Riforma della Cooperazione¹³⁰, sono conformi alle raccomandazioni formulate in ambito internazionale¹³¹ sul tema dell'efficacia degli aiuti ed anche sulla promozione di politiche inclusive trasversali ai vari interventi internazionali. La Cooperazione Italiana ha infatti partecipato a tutte le tappe fondamentali del dibattito sviluppatosi sul tema dell'efficacia degli aiuti ed è fortemente impegnata affinché le politiche inclusive siano sviluppate nell'ottica del *mainstreaming*¹³² nelle attività di cooperazione allo sviluppo.

Per comprendere meglio l'attuale prospettiva degli interventi di cooperazione allo sviluppo è opportuno ripercorrere alcune delle tappe e dei contenuti principali che hanno caratterizzato il dibattito degli ultimi anni.

A partire dalla Dichiarazione del Millennio del 2000, la comunità internazionale ha sottoscritto l'impegno a dimezzare la povertà assoluta nel mondo entro il 2015 con l'obiettivo di sradicarla completamente nel 2025 definendo una serie specifica di 8 obiettivi (obiettivi del Millennio, MDG) che hanno contribuito a chiarire il "cosa fare". Il "come fare" ha continuato a rappresentare un problema cruciale per riuscire a realizzare gli MDG in quanto impone la necessità di avviare un processo di revisione e rinnovamento delle finalità e delle modalità di azione alla base dell'intervento di cooperazione orientato al perseguimento dell'efficacia degli aiuti. Questo percorso di rinnovamento è iniziato a Roma nel 2003, proseguito con la Dichiarazione di Parigi nel 2005, la quale è stata oggetto di analisi e di dibattito durante l'Accra Agenda for Action del 2008 e il IV Foro Busan in Corea del Sud nel 2011, che ha ulteriormente rafforzato le posizioni promosse a partire dalla Dichiarazione di Parigi. Quest'ultima è stata firmata da oltre 100 Paesi (donatori e beneficiari), organizzazioni della società civile ed organizzazioni internazionali. Tale dichiarazione ha rappresentato una nuova bussola con la funzione di orientare l'impegno nella cooperazione, sia dei Paesi donanti sia di quelli beneficiari, adottando misure in grado di migliorare la qualità degli interventi attraverso il consolidamento di 5 principali dimensioni chiave:

- 1) ownership (i paesi riceventi devono definire autonomamente le proprie strategie di sviluppo – come nel caso dei cosiddetti Poverty Reduction Strategy Papers – e gestire le proprie risorse),
- 2) allineamento (gli interventi dei Paesi donatori devono allinearsi alle strategie e ai programmi nazionali di sviluppo elaborati dai PVS)
- 3) armonizzazione (i donatori devono lavorare insieme e coordinarsi nel proprio sostegno alle strategie definite dai PVS),
- 4) gestione orientata ai risultati (la valutazione degli interventi deve essere focalizzata sui progressi in relazione alle strategie nazionali di sviluppo e ai programmi settoriali)
- 5) accountability reciproca (paesi donatori e beneficiari sono responsabili l'uno verso l'altro, nonché davanti alla popolazione, dei risultati ottenuti).

Durante gli incontri internazionali successivi alla firma della Dichiarazione di Parigi sono state evidenziate in particolare tre priorità da perseguire: rafforzare l'ownership; costruire partenariati per lo sviluppo più efficaci ed inclusivi; raggiungere risultati concreti ed essere responsabili per il proprio operato. Anche l'Unione Europea, principale finanziatore a livello mondiale, ha sottolineato

¹³⁰ E' entrata in vigore in 29 agosto 2014 la nuova Legge in "Disciplina Generale sulla cooperazione internazionale allo sviluppo" a 27 anni dall'approvazione della Legge 49/1987.

¹³¹ Il Comitato Direzionale per la Cooperazione ha approvato nel 2009 il II Piano programmatico per l'efficacia degli aiuti e nel 2011 il II Piano programmatico per l'efficacia degli Aiuti.

¹³² Il concetto di *mainstreaming* che originariamente allude alla necessaria trasversalità degli interventi comporta una ricerca accurata della loro multifattorialità, capacità di interazione sistemica, ricerca di radicamento strutturale con il sistema complesso degli interventi sviluppati in un determinato territorio

l'importanza del tema dell'efficacia degli aiuti in rapporto al raggiungimento degli MDG, attraverso la Dichiarazione sulla politica di sviluppo (il cosiddetto "Consenso europeo sullo sviluppo") controfirmata il 20 dicembre 2005 dai Presidenti di Commissione, Parlamento e Consiglio Europeo in cui la UE risulta un attore determinante per la cooperazione allo sviluppo. Le successive politiche dell'Unione Europea sul tema si sono sviluppate anche negli anni più recenti ispirandosi ai criteri di orientamento promossi dalla Dichiarazione di Parigi (in particolare l'Agenda for Change del 2011). Certo è che i criteri di misurazione sia dei risultati relativi al raggiungimento degli obiettivi del Millennio, sia dei termini di valutazione dell'efficacia degli aiuti hanno suscitato un acceso dibattito tra i vari attori della cooperazione internazionale, in particolare delle organizzazioni non governative.

Una delle critiche avanzate sottolinea come *"la valutazione degli MDG non disponga di alcun apparato analitico capace di verificare effettivamente il legame causale tra interventi di cooperazione allo sviluppo, efficacia rispetto agli obiettivi e impatto sulla povertà, che necessariamente – per il peso dei tanti fattori strutturali indicati – dovrebbe essere fortemente contestualizzato. L'interazione tra "voce", politica, istituzioni e attitudini e l'importanza del processo di trasformazione (sociale, economica, politica e culturale) in atto, intenzionalmente e non, dovrebbero diventare la componente centrale del processo di sviluppo, da analizzare in termini di efficacia e impatto piuttosto che limitarsi a fotografare il "momento" del raggiungimento dei risultati intenzionalmente previsti¹³³."* Questa riflessione pone l'accento su un elemento interessante che sottolinea l'importanza del *processo di trasformazione* complessivo al centro dell'intervento di cooperazione, risultato dell'interazione di diversi fattori contestuali che non possono essere trascurati in fase di analisi, di sviluppo e di valutazione dell'intervento, perché al di là del risultato è proprio sulla base dell'osservazione e dello studio delle varie relazioni ed interazioni giocate nei contesti, che è possibile declinare in maniera più efficace le politiche e gli interventi di cooperazione.

Rispetto al tema dell'inclusione sociale dei gruppi più vulnerabili, l'Italia ha inteso promuovere gli interventi in maniera trasversale come testimoniato dai diversi documenti programmatici e tematici nei quali si inquadrano gli interventi di cooperazione internazionale¹³⁴. Di seguito si farà riferimento, in particolare, ai documenti redatti ed alle iniziative sostenute dalla Cooperazione Italiana focalizzando gli elementi più utili a delineare la cornice all'interno della quale si colloca la presente ricerca:

- 1) *Le Linee guida e gli indirizzi di programmazione 2014-2016;*
- 2) *Le Linee guida per l'introduzione della tematica della disabilità nell'ambito delle politiche e delle attività della Cooperazione Italiana¹³⁵ e il relativo documento di applicazione, Il Piano di Azione sulla disabilità della Cooperazione Italiana¹³⁶ che hanno come riferimento principale la Convenzione Internazionale delle Persone con Disabilità (CRPD).*
- 3) *Le linee guida sui minori 2012.*

1) *Le Linee guida e indirizzi di programmazione 2014-2016* offrono un aggiornamento generale sugli obiettivi, le tematiche prioritarie e le modalità di intervento che la Cooperazione Italiana allo sviluppo intende adottare nel prossimo triennio. Rispetto a quanto presentato è interesse di questo studio sottolineare due degli obiettivi strategici perseguiti dalla Cooperazione Italiana:

- a) sostenere la democrazia, l'affermazione dei diritti umani e la parità di genere e contribuire a eliminare tutte le discriminazioni, comprese quelle che limitano i diritti delle persone con

¹³³ Rhi-Sausi J.L., Zupi M., (2009), *Scenari futuri della cooperazione allo sviluppo. Rapporto elaborato per l'Osservatorio di Politica Internazionale*, Roma, CESPI, p.20.

¹³⁴ Per un maggior approfondimento consultare il sito della Cooperazione Italiana allo sviluppo <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/italiano/LineeGuida/LineeGuida.html>

¹³⁵ Cooperazione Italiana (2010), *Le Linee guida per l'introduzione della tematica della disabilità nell'ambito delle politiche e delle attività della Cooperazione Italiana*, Roma, Ministero degli Affari Esteri. Documento reperibile al seguente indirizzo:

http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/documentazione/PubblicazioniTrattati/2010-07-01_LineeGuidaDisabilita.pdf

¹³⁶ Cooperazione Italiana (2013), *Il Piano di Azione sulla disabilità della Cooperazione Italiana*, Roma.

disabilità e lo sfruttamento dei minori. Le linee guida sulla disabilità e il piano di azione rappresentano sicuramente due strumenti strategici per il perseguimento di questo obiettivo.

- b) contribuire all'educazione di base universale. Rispetto a questo obiettivo, per la prima volta la Cooperazione Italiana si impegnerà a offrire un quadro per risultati attesi attraverso degli indicatori di performance così come raccomandato dall'OCSE sulla base della Peer Review della Cooperazione Italiana svolta nel 2013. Priorità strategiche sono considerate l'accesso alla scuola primaria e qualità dell'insegnamento attraverso la formazione docente. La Cooperazione Italiana si propone di perseguire questi obiettivi attraverso il sostegno alle politiche dei Paesi Partner e ai Piani settoriali che promuovono l'accesso e la frequenza alla scuola primaria.

Inoltre, si sottolinea che per quanto riguarda le aree geografiche prioritarie di intervento per la Cooperazione Italiana, El Salvador, così come nelle precedenti linee guida 2013-2015, risulta essere Paese prioritario con un'azione focalizzata in primis sui diritti dei minori.

Infine, ci pare interessante evidenziare che la cooperazione universitaria riveste un ruolo sempre più importante all'interno delle strategie di azione della Cooperazione Italiana allo sviluppo, così come evidenziato dalle linee guida programmatiche 2014-2016 ed in particolare dal documento approvato a marzo 2014 intitolato *“La conoscenza per lo sviluppo: criteri di orientamento e linee prioritarie per la cooperazione allo sviluppo con le Università e i centri di Formazione e Ricerca”*¹³⁷. Nel documento viene valorizzato il contributo delle istituzioni universitarie e di alta formazione alla produzione della conoscenza, alla condivisione dei saperi e alla formazione di risorse umane qualificate secondo le logiche di sviluppo locale sostenibile a cui contribuiscono fortemente anche le istituzioni universitarie dei Paesi partner. Gli interventi delle Università italiane hanno l'opportunità di investire principalmente la propria expertise in particolare nella formulazione di iniziative focalizzate allo sviluppo di competenze nei contesti locali, attraverso la formazione dei quadri delle istituzioni partner, valorizzando le risorse umane in loco come agenti di sviluppo attraverso la sinergia con le politiche locali di sviluppo e gli altri interventi di cooperazione implementati nell'area. L'esperienza e la conoscenza maturate dal mondo accademico in merito a molteplici tematiche legate allo sviluppo rendono strategica la sua partecipazione e il suo contributo scientifico nei dibattiti internazionali nel panorama della Cooperazione allo Sviluppo. Inoltre, nella prospettiva dell'efficacia dell'aiuto si rende sempre più necessaria la collaborazione Università-DGCS per la valutazione dei programmi e dei progetti al fine di conseguire una migliore gestione basata sui risultati e sull'innovazione delle pratiche adottate dalla Cooperazione per migliorarne l'efficacia, secondo necessità.

Per quanto riguarda i due documenti adottati dalla Cooperazione Italiana sul tema della disabilità è prima di tutto importante aprire una parentesi rispetto al ruolo fondamentale che la Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone con Disabilità esercita a livello mondiale nell'orientare le politiche a favore dell'inclusione delle persone con disabilità. Infatti, l'adozione della CRPD nel contesto internazionale da parte delle organizzazioni impegnate a favore dell'inclusione, in particolare delle persone con disabilità, ha rappresentato uno spartiacque importante perché dal 2006 ha orientato fortemente le politiche e le linee di azione delle principali agenzie internazionali nell'ambito degli interventi di Cooperazione, sviluppo e disabilità. La Convenzione richiama espressamente l'impegno della cooperazione internazionale a supporto degli sforzi nazionali per implementare effettivamente i mandati assunti dagli Stati Parti che l'hanno ratificata e che dovrebbero collaborare a livello internazionale attraverso partnership con altri Stati e/o con rilevanti organizzazioni regionali e internazionali e della società civile a supporto delle misure nazionali che rendono effettiva la CRPD. In particolare l'Art.32 individua un insieme di misure che gli Stati possono adottare all'interno della cornice della cooperazione internazionale che includono tra le varie azioni, le seguenti: 1. Capacity-building, includendo in questa azione anche lo scambio e condivisione di informazioni, esperienze, programmi formativi e best-practices; 2. programmi di ricerca e progetti facilitanti l'accesso alla conoscenza scientifica; 3. assistenza tecnica ed economica (compreso l'accesso alle

¹³⁷Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (2014), *La conoscenza per lo sviluppo: criteri di orientamento e linee prioritarie per la cooperazione allo sviluppo con le Università e i centri di Formazione e Ricerca*, Ministero degli Affari Esteri.

tecnologie).

Includere la prospettiva della disabilità nelle azioni finalizzate al raggiungimento degli MDG servirebbe come punto di riferimento anche per l'attuazione di un numero di disposizioni sostanziali specificate nella CRPD. Per esempio, l'Art.24 (Educazione), ne uscirebbe rafforzato se le persone con disabilità fossero incluse come target del secondo obiettivo del Millennio focalizzato a garantire l'educazione primaria su scala universale. Infatti, questo risultato non è raggiungibile se i bambini con disabilità non hanno accesso all'educazione. L'importanza di formulare programmi e politiche di sviluppo in conformità con gli impegni assunti a livello internazionale anche in merito alla disabilità è stata riconosciuta dall'Accra Agenda del 2008. In base alle indagini svolte a livello mondiale sul tema della Cooperazione, sviluppo e disabilità, come dimostra un interessante rapporto curato dalla Cooperazione e dalla Banca Mondiale è stato possibile trarre alcune conclusioni:

- 1) la disabilità è diventata parte della cooperazione internazionale allo sviluppo;
- 2) le politiche e le pratiche della Cooperazione Internazionale spesso legano la disabilità al raggiungimento degli MDG;
- 3) diversi approcci all'inclusione vengono combinati all'interno degli interventi di cooperazione: prospettiva fondata sui diritti umani, sulla partecipazione, sull'inclusione e sullo sviluppo. L'approccio dei diritti umani è progressivamente sempre più usato congiuntamente ad altre prospettive;
- 4) il trend relativo all'implementazione degli interventi e delle pratiche è quello di realizzare attività specifiche rivolte al target dei disabili e allo stesso tempo realizzare programmi di inclusione, integrazione in cui la disabilità è una tematica trasversale. La maggior parte delle organizzazioni ed agenzie internazionali combina approcci e strumenti per includere la disabilità nella cooperazione allo sviluppo: programmi specifici sulla disabilità; componenti ad hoc aggiunte a programmi generali; il target delle persone con disabilità ed i loro bisogni sono affrontate all'interno del quadro di programmazione generale e trasversale ad altri settori di intervento.
- 5) Le politiche e i programmi sono dinamici e tendono a cambiare nel tempo.

La mappatura realizzata nel quadro internazionale dimostra che sono diverse le tipologie di organizzazioni impegnate nel supportare l'inclusione della disabilità all'interno delle azioni di sviluppo, tra cui quelle appartenenti alle Nazioni Unite (UNDP, FAO, ILO, UNICEF, UNESCO, WHO), la Banca Mondiale; strutture e organizzazioni regionali come l'African Decade of Disable Persons, The Economic and Social Commission for Western Asia and Arabe Decade, Consiglio di Europa, Unione Europea; infine le agenzie di sviluppo bilaterale come la Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo dell'Italia, l'Australian Agency for International Development, il Canadian International Development Agency (CIDA), l'Irish Aid, il Norwegian Agency for the Development Cooperation e l'Unit States AID (USAID).

A fianco di questi grandi organismi ed organizzazioni internazionali e nazionali è doveroso sottolineare l'impegno politico e sociale delle numerose realtà organizzate di persone con disabilità, espressione della società civile, che stanno contribuendo a vari livelli a rendere più competenti i contesti di cooperazione grazie alle loro esperienze e capacità; inoltre, le organizzazioni non governative sempre di più sono impegnate al fianco delle organizzazioni delle persone con disabilità nel creare condizioni facilitanti per una loro effettiva partecipazione sociale.

2) Le Linee guida per l'introduzione della tematica della disabilità nell'ambito delle politiche e delle attività della Cooperazione Italiana. La logica della sinergia di azione dei vari attori e la condivisione di un approccio culturale e politico alla disabilità basato sul modello sociale e sulla valorizzazione delle diversità ha guidato l'elaborazione sia delle Linee guida sulla disabilità sia il relativo documento di applicazione della Cooperazione Italiana, che di seguito andremo a presentare nei suoi elementi più strategici.

Innanzitutto occorre ricordare che l'impegno della Cooperazione Italiana nel settore della disabilità affonda le sue radici nella storia dell'inclusione e dell'integrazione in Italia, che ha rappresentato un modello in questo ambito a livello internazionale. In base a quanto detto l'approccio promosso dalla Cooperazione Italiana è sempre stato di tipo inclusivo ed anche per questo l'Italia

risulta tra i primi 50 Paesi firmatari della Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità (CRDP)¹³⁸. Per adempiere al mandato che le è stato affidato attraverso la ratifica della CRPD la DGCS ha realizzato nel 2008 una mappatura di tutte le iniziative sul tema realizzate dal 2003 al 2008. I risultati di questo lavoro¹³⁹ hanno offerto importanti indicazioni per l'elaborazione di strumenti ed azioni tali da includere la tematica dei diritti delle persone con disabilità all'interno delle politiche e delle attività di cooperazione internazionale. La Raccolta sistematica dei dati delle persone disabili coinvolte nei Paesi di intervento e la capacità di progettare strumenti di programmazione e monitoraggio delle politiche sulla disabilità a livello internazionale, all'interno delle linee guida diventano azioni fondamentali per l'applicazione della CRDP. In particolare, le linee guida ed anche il relativo piano di azione invitano gli attori della cooperazione ad assumere un approccio a doppio binario (Twin Track Approach) che persegue due finalità: incoraggiare politiche di mainstreaming sulla disabilità e dall'altro, realizzare attività specifiche rivolte alle persone con disabilità (disability specific activity). Le linee guida richiamano fortemente al coinvolgimento e alla valorizzazione delle persone con disabilità ed anche allo sviluppo di un lavoro di rete con le realtà italiane che hanno maturato competenze ed esperienze importanti in questo ambito. Il Piano di azione, previsto all'interno delle linee guida, rappresenta un esempio di buona pratica perché è il risultato di una consultazione partecipata di attori a vario titolo portatori di interesse rispetto al tema (istituzioni, enti locali, associazioni, università, imprese). In particolare la redazione del Piano è frutto del lavoro DGCS-MAE/RIDS (Rete Italiana Disabilità e Sviluppo)¹⁴⁰. Il piano si propone di implementare le Linee Guida attraverso 5 pilastri: 1. Politiche e strategie. Strumenti di programmazione e di monitoraggio delle politiche della disabilità a livello nazionale; 2. Progettazione inclusiva 3. Accessibilità e fruibilità di ambienti, beni e servizi; 4. Aiuti umanitari e situazioni di emergenza che includano le persone con disabilità; 5. Valorizzazione delle esperienze e competenze della società civile e delle imprese. L'educazione inclusiva rappresenta una tematica di forte interesse ed importanza per l'Italia da sviluppare nei progetti di cooperazione ed infatti è stata oggetto anche di un tavolo di lavoro specifico impegnato nella redazione del Piano che ha inteso valorizzare l'esperienza italiana nell'ambito dell'inclusione scolastica ed extra-scolastica. Dal piano emerge, infine, la necessità di rendere competenti i professionisti della cooperazione sia del MAE-DGCS sui temi fondamentali inerenti alla promozione dei diritti delle persone con disabilità all'interno degli interventi di cooperazione, sia di altri attori con ruoli diversi nel panorama della cooperazione internazionale allo sviluppo. Competenze che dovranno rispondere alla necessaria capacità di saper formulare una progettazione inclusiva, in grado di inserire la disabilità nei progetti finanziati dal MAE e in linea con l'approccio a doppio binario sopracitato. Per raggiungere questi risultati è assolutamente strategico partire da un'azione di sensibilizzazione e formazione in cui le università possono rivestire un ruolo rilevante.

3) Nelle *Linee guida sui minori* viene promossa la loro partecipazione nelle decisioni che li riguardano facendo riferimento alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989) e ai suoi protocolli opzionali, che l'Italia ha ratificato, e al perseguimento dell'inclusione sociale all'interno delle loro comunità di appartenenza. Tra gli ambiti di intervento considerati prioritari dalla Cooperazione Italiana si sottolinea quello dell'educazione per tutti e quello dell'inclusione dei minori con disabilità.

Rispetto alla tematica dell'educazione l'Italia si impegna a: favorire le politiche che garantiscono l'accesso universale gratuito e obbligatorio all'educazione senza alcuna discriminazione; migliorare la qualità dell'offerta formativa; potenziare lo status professionale dell'insegnante, qualificando le loro competenze e valorizzando il loro ruolo sociale; rafforzare lo scambio di esperienze tra interventi, politiche e prassi educative formali e non. In merito a questo tema, si ricorda che la Cooperazione Italiana è impegnata a favore del raggiungimento degli obiettivi "Education for All" e degli Obiettivi del Millennio 2 e 3 volti a garantire, come già menzionato in una parte precedente di questo lavoro, il diritto all'educazione universale. Inoltre la Cooperazione Italiana ha aderito alla *Global Partnership for Education (GPE)*, il principale meccanismo finanziario orientato al rafforzamento dei programmi nazionali per l'istruzione nei 53 Paesi partner, ed è impegnata nel rafforzare le sinergie tra l'azione in

¹³⁸ L'Italia ratifica la CRDP con Legge 3 marzo 2009, n° 18.

¹³⁹ Rapporto della Cooperazione Italiana per la promozione e protezione dei diritti delle persone con disabilità.

¹⁴⁰ Questa rete è nata nel 2011 ed è costituita da AIFO, DPI Italia, EducAid e FISH.

ambito multilaterale e i programmi bilaterali nei Paesi prioritari¹⁴¹. Gli sforzi della Cooperazione Italiana sono focalizzati in particolare nel perseguire i seguenti obiettivi della GPE: sostegno agli Stati fragili e in situazione di conflitto; istruzione delle bambine e delle ragazze; qualità dell'apprendimento; formazione degli insegnanti.

Per quanto riguarda invece il tema dei minori con disabilità si sottolinea ancora una volta il forte impegno della Cooperazione Italiana nel sostegno alla lotta all'esclusione sociale e alla marginalizzazione socio-culturale ed educativa dei minori con disabilità, al fine di garantire l'accesso all'educazione, alla partecipazione sociale ed educativa al pari degli altri. I contenuti e le direzioni di intervento sono in linea con quanto già riferito in merito alle *Le Linee guida per l'introduzione della tematica della disabilità nell'ambito delle politiche e delle attività della Cooperazione Italiana*. Si considera di prioritaria importanza l'azione di prevenzione dei fattori che facilitano la creazione delle condizioni di disabilità e la rimozione degli ostacoli che contribuiscono ad alimentare fenomeni di esclusione dei minori. Tra le iniziative ritenute particolarmente strategiche nell'ambito degli interventi di cooperazione internazionale si evidenziano quelle orientate ai processi di deistituzionalizzazione, di promozione dell'inclusione scolastica e sociale per l'acquisizione dei diritti fondamentali sociali e culturali¹⁴².

1.6 La dimensione educativa della Cooperazione Internazionale

La prospettiva della dimensione educativa della cooperazione internazionale è il frutto della riflessione pedagogica sugli interventi di cooperazione: tale riflessione è finalizzata a ottenere che questi non si limitino a produrre esperienze sotto forma di progetti fine a sé stessi, ma possano invece contribuire a nutrire, trasformare, evolvere il senso delle pratiche e della cornice politica, culturale, sociale ed economica nella quale si inseriscono. Nell'interpretazione della dimensione educativa della cooperazione internazionale partiamo dal presupposto che le esperienze per quanto interessanti e complesse non potranno mai diventare un patrimonio di conoscenza individuale e sociale se non sono accompagnate da un'azione di riflessione e di restituzione. In particolare, se gli operatori del settore non scelgono di assumere anche questo approccio di tipo riflessivo nell'esercitare il proprio ruolo professionale, il rischio è quello che prevalga un atteggiamento tecnocratico che vede l'operatore come un "implementatore neutro"¹⁴³, incapace di sviluppare una lettura critica nei confronti degli interventi volti allo sviluppo. Al contrario, chi opera nella cooperazione dovrebbe assumere l'atteggiamento di un operatore riflessivo, per diventare consapevole delle dinamiche complesse attivate nelle azioni progettuali e delle implicazioni concrete che queste esercitano sulla realtà.

Nella definizione di dimensione educativa della cooperazione internazionale vorremmo porre l'attenzione su due concetti principali che la compongono: quello di cooperazione e quello di educazione provando a porli in una relazione dialogica. Del resto la parola "cooperazione" ha una letteratura all'interno del mondo educativo. Innanzitutto, è opportuno chiarire che la "dimensione educativa della cooperazione internazionale" non è una peculiarità dei progetti centrati sull'intervento educativo: questa dimensione infatti dovrebbe essere trasversale a tutti gli interventi perché presuppone un atteggiamento culturale, etico e operativo che, come vedremo più avanti, è tipico dei processi educativi. La dimensione educativa è divenuta progressivamente una dimensione scontata all'interno dei progetti di cooperazione e soprattutto ricondotta, erroneamente, alla presenza di

¹⁴¹ In base alle linee guida e programmatiche 2014-2016 (marzo 2014) della Cooperazione Italiana, El Salvador è tra i Paesi prioritari.

¹⁴² Per un maggior approfondimento consultare il documento "Linee guida sui minori 2012" al seguente indirizzo
http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/Documentazione/PubblicazioniTrattati/2011-12-12_Linee_GuidaMinori2012.pdf

¹⁴³ Tarabusi F. (2010), *Dentro le politiche. Servizi, progetti, operatori: sguardi antropologici*, Rimini, Guaraldi Universitaria, p.166.

qualche attività educativa, come se la semplice presenza del concetto “educazione” bastasse a cambiare la dimensione sostanziale dei progetti¹⁴⁴. Invece, come sostiene Guerra, direttore scientifico degli interventi realizzati in El Salvador che sono oggetto di questo studio, “la dimensione educativa in ogni progetto di cooperazione non solo è necessaria, ma è anche una presenza rivoluzionaria”, capace cioè di cambiare radicalmente gli approcci che la cooperazione continua a mantenere al di là delle dichiarazioni. Analizzando il termine *cooperazione* è semplice comprenderne il significato letterale, “operare con”, vuol dire operare insieme, presupponendo “una dimensione educativa necessariamente presente perché l’insieme non può che essere mediato da una dimensione educativa”¹⁴⁵ all’interno della quale è possibile il dialogo, l’incontro, la relazione e la condivisione. Questa interpretazione introduce anche una riflessione sul termine “educazione”, che inevitabilmente alla luce della cornice appena definita è sicuramente altro dall’ “istruzione”, che - come suggerisce ancora una volta Guerra - continua a permeare di sé la maggior parte dei progetti educativi della cooperazione internazionale”. L’educazione nel significato sopra citato viene realizzata dal basso verso l’alto e non viceversa, esce dalla tradizione dell’istruzione in cui la direzione della relazione è prevalentemente univoca, da chi sa a chi non sa. Il cooperante e l’educatore assumono invece un approccio che privilegia una partenza “dal basso” perché sono “con” e nell’esserlo riconoscono nella pratica quotidiana la pari dignità di tutti gli interlocutori coinvolti cercando di attivare quei processi di empowerment, che sono in grado di sviluppare le capacità individuali necessarie per intraprendere percorsi di autonomia collettiva. Nella logica dell’*empowerment*, gli operatori della cooperazione sono in grado di riconoscere e valorizzare le potenzialità dei propri interlocutori e cercano per questo di facilitare le condizioni funzionali al loro ulteriore sviluppo e potenziamento. Nel corso del tempo, l’asimmetria relazionale tra chi “dona” e chi “beneficia” nella prospettiva educativa dovrebbe trasformarsi, diventando sempre più una relazione paritaria e giocata nella dimensione della reciprocità, dello scambio e dell’apprendimento condiviso. Il progetto, da questo punto di vista, diventa una comunità di apprendimento per tutti gli attori che vi partecipano, una comunità quindi che produce conoscenza. A tal proposito si ritiene particolarmente attinente una riflessione di Gabriella Rossetti, la quale sostiene che “*Gli operatori di sviluppo si considerano portatori del nuovo per gli altri, ma è raro che si aspettino qualcosa di nuovo per sé, ovvero per il sapere di cui si fanno tramite, anche se tutti diranno, dopo qualche mese o qualche anno di lavoro sul “campo”, di avere “fatto un’esperienza importante”*”¹⁴⁶. Sempre secondo l’antropologa citata, il lavoro del cooperante è responsabile se aperto al nuovo, se capace di dialogare con i suoi partner, per i quali, in tal caso, diventa un interlocutore interessante. Un altro elemento tipico della relazione educativa che ritroviamo nella cooperazione internazionale è quello del “mediatore”, un ruolo che appartiene al cooperante, e di cui spesso, in assenza della riflessione pedagogica cui si è accennato precedentemente, ne è totalmente inconsapevole. Eppure, gli esiti delle relazioni tra esperti internazionali e attori locali è estremamente condizionata dal ruolo mediatore giocato da chi gestisce i progetti, da chi dovrebbe saper contestualizzare eventuali proposte nella cornice culturale sociale ed economica locale. Continuando ad attingere suggerimenti e parallelismi dalla *relazione educativa*, Guerra sottolinea come il fine di un intervento di cooperazione educativamente fondato è il fine anche di qualsiasi intervento educativo di qualità: “cioè, far sì che il figlio non abbia più bisogno di te, che ti possa liberamente scegliere come interlocutore, senza subirti in un legame che rimane o diventa progressivamente di dipendenza”¹⁴⁷. Quindi da un punto di vista radicalmente educativo, il fine della cooperazione è smettere di farla, contrastando le logiche di sopravvivenza delle organizzazioni che talvolta appaiono eccessivamente connesse alla ricerca di finanziamenti. Alla luce di quanto appena affermato, risulta paradossale progettare e implementare un intervento che abbia come fine quello di non esistere più e di trasformare la partnership in una relazione sempre più paritaria, in cui i cosiddetti

¹⁴⁴ Guerra L. (2014), *Para una escuela de la inclusión: la propuesta de la Universidad de Bolonia*, in Caldin R., Guerra L., Taddei A. *Cooperacion e Inclusion Escolar. Proyecto “Apoyo a la Promocion y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador”*, San Salvador C.A. Impresos Multiples, p. 53-70.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p.59.

¹⁴⁶ Rossetti G. (2004), *Terra incognita. Antropologia e cooperazione: incontri in Africa*, Rubettino, Soveria Mannelli. Gabriella Rossetti è un’antropologa che ha maturato una lunga esperienza in ricerche e progetti di cooperazione internazionale in Africa.

¹⁴⁷ Guerra L. (2014), *Para una escuela de la inclusión: la propuesta de la Universidad de Bolonia...op. cit.*60.

“destinatari”, per usare un linguaggio tecnico, diventano sempre più portatori di un’esperienza propria, arricchente anche per il Paese promotore proprio per l’originalità maturata all’interno del contesto locale in una prospettiva di utopia e insieme di sostenibilità.

Fino a questo punto, abbiamo affrontato il tema della dimensione educativa della cooperazione internazionale in generale, vorremmo aprire adesso una breve parentesi sui progetti di cooperazione in ambito educativo, che proprio per la loro identità richiederebbero un approccio specifico se veramente orientati allo sviluppo. Innanzitutto, intervenire in questo campo significa operare per *processi*, perché l’educazione è un processo che necessita periodiche revisioni e modifiche. E’ un processo inoltre che implica il prevedere un’evoluzione del ruolo del soggetto promotore/implementatore del progetto: se l’obiettivo è l’autonomia (intesa nell’accezione precedentemente illustrata) allora il ruolo del soggetto promotore cambia in rapporto al soggetto partner a seconda delle fasi dell’intervento e dei risultati, in base cioè a quella “flessibilità” positiva cui si è già fatto menzione in altre parti di questo lavoro. Tutto ciò può accadere solamente nella cornice di un intervento di cooperazione che valorizza i contesti partendo dal presupposto che esiste sempre un patrimonio pregresso presente nei Paesi partner che deve rappresentare il punto di partenza su cui cominciare a costruire insieme. Inoltre, la sperimentazione di eventuali innovazioni pedagogiche necessita di una partecipazione consapevole e responsabile da parte di insegnanti o di altre figure educative nonché di adeguate condizioni temporali e contestuali, altrimenti rischia di rimanere un’importazione di modelli destinata a fallire nel breve periodo. Il lavoro in campo educativo prevede una tempistica diversa da quella di altri interventi di cooperazione allo sviluppo, probabilmente più complessa perché maggiormente influenzata dalla combinazione di molteplici fattori contestuali (culturali, sociali, politici) generalmente soggetti ad un alto rischio di modificazione. L’impatto di un intervento di cooperazione di questo tipo è misurabile solo a distanza di tempo perché dipende dall’evoluzione variabile di diverse fasi: la fase di avvio, in cui vengono introdotti i cambiamenti all’interno del sistema valorizzando le risorse locali, una fase di maturazione dell’esperienza che ne permetta un consolidamento ed infine un tempo per la formalizzazione dell’esperienza, che ne consenta cioè una effettiva assunzione e condivisione diffusa. Sempre riguardo al tema della valutazione dell’impatto dell’intervento è importante tener conto dei tempi necessari affinché i cambiamenti raggiunti riescano a permeare le istituzioni politiche, le culture e le pratiche del contesto educativo, cui contribuiscono profondamente gli atteggiamenti, i valori e le esperienze vissute dagli attori coinvolti.

Quale cooperazione allo sviluppo? Possibili scenari futuri.

Nel prospettare nuovi possibili scenari di sviluppo nell’ambito della cooperazione traiamo alcuni spunti dalle riflessioni di Andrea Canevaro ed in particolare dalla sua pedagogia della cooperazione nella quale ancora una volta la dimensione educativa aiuta a ripensare allo sviluppo: secondo questa prospettiva educativa il problema, o la difficoltà, che inevitabilmente si incontrano nei contesti di cooperazione, rappresentano la possibilità di imparare e di crescere; inoltre, nella prospettiva educativa ritroviamo quasi sempre il futuro e la speranza specialmente se accompagnata da esperienze di resilienza. Innanzitutto è necessario, sulla base di quanto argomentato fino a qui, recuperare il concetto secondo cui è la pluralità a garantire lo sviluppo: dovremmo quindi abituarci a pensare alla pluralità degli sviluppi ed alla possibilità che non esista una sola pace, ma tante “paci” purché capaci di garantire i diritti fondamentali dell’uomo. Guidati dal paradigma della pluralità dovremmo riscoprire anche la relazione tra globale e locale. La globalizzazione, infatti, in una logica prevalentemente consumistica ha annullato nel tempo e nello spazio le diversità e le originalità dei contesti locali, a volte sembra che i Paesi abbiano smarrito le proprie origini insieme alla loro memoria. Aprirsi a nuovi scenari di sviluppo nella cooperazione significa anche sfuggire dal rischio di essere travolti dalla frenesia del “progettismo” e dall’ossessione di rincorrere finanziamenti perdendo il tempo necessario per la riflessione e la restituzione che possono invece contribuire a qualificare gli interventi di cooperazione. Tutti i dati dimostrano che se si vuole perseguire uno sviluppo globale sostenibile e capace di garantire a tutti la pace e il benessere non si possono applicare i modelli che fino ad ora ha adottato la cooperazione. Come suggerisce Carrino “è necessario, anzi cambiare le modalità correnti di produzione, commercio, consumo, amministrazione, gestione (...) è necessario un grande sforzo d’innovazione per umanizzare le tecnologie, i saperi in tutti i campi: la produzione

di energia, i trasporti, le comunicazioni, l'industria, l'agricoltura etc.”¹⁴⁸Fatta questa premessa, ecco alcuni aspetti strategici per la cooperazione allo sviluppo.

Uno sviluppo partecipato. Come già detto nella parte dedicata all'exkursus storico sulla cooperazione internazionale, la causa fondamentale del suo sviluppo fallimentare è stata l'esclusione sociale. Una delle sfide della cooperazione è quindi quella di cercare e avviare nuovi meccanismi partecipati capaci di ridurre gli squilibri, rendendo i contesti facilitanti per una effettiva partecipazione sociale degli attori coinvolti. Per far questo è importante che i professionisti della cooperazione diventino competenti nel saper analizzare le dinamiche di esclusione nei contesti di intervento e nella stessa cooperazione, e nello scegliere ed applicare di volta in volta gli strumenti adeguati per affrontare eventuali atteggiamenti ed approcci elitari che purtroppo si rilevano sia nel mondo governativo ed istituzionale, sia in quello dell'associazionismo e nel no profit¹⁴⁹. Insieme al concetto di partecipazione vi è anche quello di responsabilizzazione delle comunità locali e dei loro attori sociali che implica il decentramento di molte procedure gestionali rispetto agli organi centrali del Paese donante.

Verso il co-sviluppo. Questo concetto è fortemente legato al precedente e presuppone un superamento della dicotomia paesi donatori e paesi beneficiari che sottintende una logica di subordinazione. Nella prospettiva del co-sviluppo a prevalere è la valorizzazione del dialogo tra Paesi e culture che insieme possono contribuire a creare le condizioni funzionali per garantire la pace e il benessere di tutti gli esseri umani, in cui le politiche e i soggetti governativi locali possono veramente esercitare un ruolo da protagonisti mettendo inevitabilmente in discussione il ruolo dei paesi donatori. Operare nella prospettiva del co-sviluppo significa non adottare più scelte assistenziali, ma incoraggiare il ruolo attivo di tutti promuovendo in questo modo anche il concetto di cittadinanza attiva, tema importantissimo ma non privo di difficoltà.

Cooperare per processi. Spesso lo sviluppo diviene la somma di progetti realizzati senza un adeguato coordinamento e sinergia. Progetti spesso destinati a compiacere agli interessi ed alle priorità dei paesi donatori piuttosto che a saper rispondere ai reali bisogni rilevati nei paesi in cui si interviene. La logica dei progetti tradizionali risponde prevalentemente ad un approccio individualistico e competitivo i cui risultati sono quelli che hanno caratterizzato gli interventi della cooperazione internazionale allo sviluppo per oltre 40 anni. Uscire dalla logica della cooperazione per progetti ed aprirsi a quella per processi implica sviluppare un approccio sociale e non più individualista in cui i tempi di realizzazione possono essere diversi da quelli previsti a tavolino ed in cui la sinergia con le azioni di altri interlocutori, in primis quelli locali, è fondamentale. Per superare la logica del “progettismo” è necessario che le procedure di cooperazione smettano di alimentare questa pratica per niente produttiva e comincino a prediligere invece programmi-quadro il cui impatto positivo è già stato rilevato in diverse esperienze. Solamente una cooperazione per processi può ricercare gli strumenti adeguati per affrontare e risolvere situazioni molto complesse.

Approccio territoriale allo sviluppo. Questa prospettiva permette di favorire la collaborazione e la sinergia tra professionisti della cooperazione e diversi attori della società locale per riuscire ad intervenire in maniera costruttiva in contesti caratterizzati da problematiche molto articolate. Inoltre questo approccio può contribuire alla responsabilizzazione delle diverse istituzioni soprattutto nell'ambito delle politiche del welfare. Chiaramente tutto questo richiede l'attivazione contemporanea di processi di capacity-building funzionali alla costruzione di professionalità autonome e qualificate negli attori e nelle istituzioni locali¹⁵⁰.

Nuovo multilateralismo politico. Riguarda la necessità di un profondo rinnovamento delle relazioni internazionali caratterizzato dal tentativo di costruire un sistema delle Nazioni Unite più libero dall'influenza decisionale dei Paesi ricchi e più capace di avvicinarsi e di rispondere ai bisogni della gente, di gestire le crisi e di indicare soluzioni pacifiche in cui un ruolo più importante dovrebbe

¹⁴⁸ Carrino L. (2005), *Perle e pirati...* op.cit. p.184

¹⁴⁹ Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del dominio»*, Trento, Erickson, p.65.

¹⁵⁰ Il concetto di capacity building agevolmente fatto rientrare nelle logiche di valorizzazione dei contesti locali in prospettiva di empowerment in quanto presuppone la formazione di competenze locali qualificate che assicurino la sostenibilità e l'autonomia dei processi. Si veda in proposito: Natalini A.(2010), *Capacity Building. Come far passare le riforme degli altri*, Roma, Carrocci.

essere assunto dai governi locali.

Alla luce di quanto appena esposto, tutti gli attori che a vario titolo sono coinvolti in processi di cooperazione internazionale si assumono implicitamente anche la responsabilità di offrire un contributo critico e competente per poter apportare dei reali cambiamenti positivi nell'ambito delle teorie generali e degli strumenti della cooperazione internazionale allo sviluppo.

CAP. II

LA PROMOZIONE DELLA SCUOLA INCLUSIVA IN EL SALVADOR: ANALISI DELL'INTERVENTO

2.1 Il contesto socio-educativo salvadoregno

El Salvador è il Paese più piccolo dell'America Centrale è costituito da 14 dipartimenti amministrativi distribuiti su una superficie di circa 20.000 metri quadrati in cui risiedono 6.288.899 abitanti¹⁵¹. In base alle stime e alle proiezioni nazionali della popolazione 1950-2050 del Ministero dell'Economia-DIGESTIC, si rileva che il 63,2% della popolazione è residente nella zona urbana e il 36,8% nella zona rurale. La distribuzione nazionale per genere è rappresentata dal 46,84% di uomini e dal 53,16% di donne. Inoltre, la metà della popolazione del Paese ha un'età compresa tra 0-24 anni (50,6%), rappresentando quindi un target strategico verso cui orientare lo sviluppo delle politiche pubbliche soprattutto del settore socio-educativo. Dal 2008 al 2013 il tasso di povertà si è ridotto dal 46,4% al 34,8% e quello di estrema povertà dal 15,4% al 9,1%¹⁵². Il Paese è ai vertici delle classifiche mondiali¹⁵³ (PNUD 2014) per la gravità del livello di violenza giovanile espressa prevalentemente dall'azione delle bande criminali chiamate "maras".

La maggior parte delle attuali problematiche sociali del paese affonda le radici nella propria storia, sia passata sia relativamente recente. Infatti, durante il secolo XX la popolazione è stata governata da un susseguirsi di dittature militari, il cui obiettivo era unicamente quello di mantenere un controllo totale su eventuali sommosse promosse dalle fasce più povere della popolazione, tra cui quella dei *campesinos*. La repressione militare e paramilitare contro l'insurrezione campesina del 1932, nella parte Occidentale del Paese, rappresenta una delle pagine più violente e sanguinose della storia salvadoregna cui si aggiungono purtroppo le recenti immagini della Guerra civile scoppiata agli inizi degli anni '80 con l'uccisione di una delle principali icone di giustizia del popolo salvadoregno, l'Arcivescovo Oscar Arnulfo Romero e di altri gesuiti, fino ad arrivare alla firma degli Accordi di Pace del 1992 con l'intermediazione degli Stati Uniti¹⁵⁴. Si è trattato di una guerra civile prolungata e sanguinosa che ha lasciato come risultato migliaia di morti, una profonda crisi economica, la distruzione di buona parte delle infrastrutture e la migrazione di migliaia di salvadoregni che hanno abbandonato il Paese. La fine della guerra è stata conseguita con la firma degli Accordi di Pace nel 1992 tra il Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) e il governo salvadoregno, con il quale si rifonda lo Stato e si pongono le basi per avviare un processo di democratizzazione. Nel periodo del post-conflitto inizia a crescere la preoccupazione generale per i fenomeni di insicurezza sociale e delinquenza affrontati prevalentemente privilegiando un approccio repressivo e trascurando, invece, azioni orientate alla prevenzione e allo sviluppo di processi inclusivi e di riadattamento sociale. Purtroppo, le ferite provocate dalla guerra sono tuttora vive e lo testimoniano i numerosi conflitti sociali legati alle gravi condizioni di povertà, ingiustizia e disuguaglianza sociale, in cui versa la maggioranza della popolazione: basti pensare che il reddito pro-capite nel 2012 è di 3.590 dollari mentre la media dell'America Latina è 8.981 dollari; il 34,5% vive sotto la linea di povertà nazionale (Banco Mondiale). Indipendentemente dai cambiamenti attuati in ambito economico, attraverso distinti modelli di sviluppo, il mercato del lavoro non è stato capace di offrire opportunità occupazionali decenti (con remunerazione giusta, protezione sociale, condizioni di sicurezza nel lavoro, prospettive di sviluppo, riconoscimento sociale e uguaglianza nel trattamento per uomini e

¹⁵¹ DIGESTYC (2013), Ministero dell'Economia de El Salvador, San Salvador.

¹⁵² Secretaria Técnica y de Planificación Gobierno de El Salvador (2015), *El Salvador productivo, educado y seguro. Plan quinquenal de desarrollo 2014-2019*, La Libertad, El Salvador, C.A.

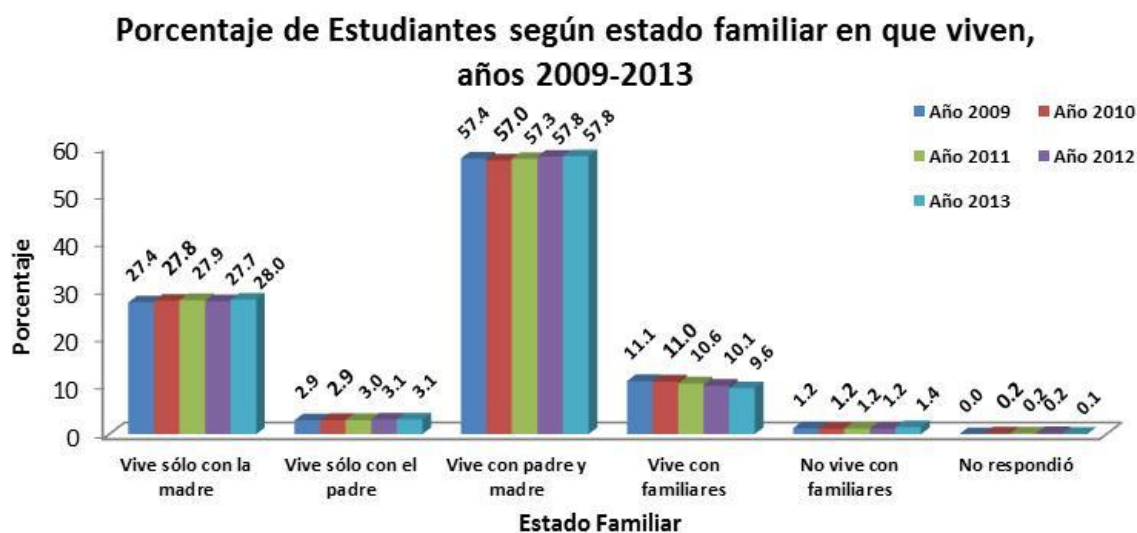
¹⁵³ Pnud 2014

¹⁵⁴ Il testo completo dell'accordo fu firmato il 16 gennaio del 1992 presso il castello di Chapultepec (Messico) con il quale si poneva fine alla guerra.

donne) coerente con l'aumento della forza lavoro. In questo modo, il mercato del lavoro salvadoregno non permette alla maggioranza delle persone di sviluppare le proprie capacità, il proprio potenziale e procurarsi i mezzi per raggiungere una condizione generale di benessere.

Il fenomeno dell'emigrazione sta contribuendo all'aumento della disgregazione familiare esponendo bambini e adolescenti a ulteriori situazioni di rischio. E' stimato che il 30% della popolazione sia emigrato all'estero, ossia 2,5 milioni di salvadoregni vive all'estero, principalmente negli Stati Uniti. Il 60% dei migranti lascia il Paese tra i 15 ei 30 anni. Il fenomeno dell'emigrazione illegale di minori rappresenta una delle principali preoccupazione del Paese, in quanto una percentuale crescente di bambini e bambine viaggiano soli, diventando spesso vittime del crimine organizzato e di molteplici forme di violazione dei diritti umani. Purtroppo la scelta dell'emigrazione rappresenta la strategia più diffusa per uscire da una situazione di povertà. Le rimesse dei salvadoregni che vivono all'estero contribuisce al 17% del PIL. Se il fenomeno migratorio continua ad assumere proporzioni massive, El Salvador incontrerà difficoltà sempre maggiori ed anche ulteriormente costose nel suo processo di sviluppo, oltre a misurare un impatto fortemente distruttivo nelle relazioni familiari, spesso destinate a deteriorarsi completamente con gravi conseguenze sulle condizioni di vita e di crescita dei bambini e giovani che rimangono privi del riferimento genitoriale. Secondo l'ultimo censimento salvadoregno del 2007, circa il 27% dei bambini vive solo con la madre, il 3% solo con il padre, il 10,9 % è affidato ad altri familiari. Secondo il registro del Ministero dell'Educazione (2013) solamente il 57,8% della popolazione scolastica vive con entrambi i genitori, mentre il 28% vive solo con la madre e il 3,1% solo con il padre.

Grafico 1



Fonte: Mined, Gerencia de Monitoreo, Evaluacion y Estadística

In El Salvador, i dati indicano che quando un bambino cresce in un nucleo familiare privo della presenza materna studierà in media un anno in meno di chi invece cresce nella condizione contraria. Di fatto, il 28% delle persone che sperimentano prima dei 18 anni la scomparsa di uno dei genitori non ha realizzato studi formali e una percentuale simile termina solamente la scuola primaria¹⁵⁵. Le ricerche qualitative¹⁵⁶ mostrano anche una relazione diretta tra la partecipazione di giovani ed adolescenti alle bande e il fatto di essere cresciuti in famiglie dove il padre è stato assente durante l'infanzia. Molte dinamiche di disintegrazione familiare sono state influenzate da altri fattori, come quello del fenomeno migratorio e del conflitto armato, ai quali si sommano i fenomeni più attuali, come quelli legati alla violenza. D'altra parte, l'inadeguata qualità delle condizioni delle abitazioni in cui i bambini crescono esercitano un effetto negativo sulle loro opportunità di sviluppo, fortemente

¹⁵⁵PNUD, *Informe sobre desarrollo Humano El Salvador, 2013. Imaginar un nuevo Pais. Hacerlo Posible. Diagnostico y propuesta.* La Libertad, El Salvador, PNUD.

¹⁵⁶*Ibidem.*

condizionate dalle circostanze di vita estremamente precarie. Basti pensare che nel paese, il 26% dei minori di 18 anni cresce in abitazioni decadenti, prive cioè del tetto, del pavimento o delle pareti¹⁵⁷. Attraverso lo studio condotto dal PNUD è stata rilevata una relazione tra il vivere in abitazioni inadeguate e gli anni di studio: un bambino che vive in una casa con alcune carenze sia materiali sia di servizi (igienico-sanitari, luce, gas) può accumulare fino a tre anni in meno di studio rispetto a chi invece vive in abitazioni confortevoli¹⁵⁸.

L'educazione formale si colloca nello scenario complesso appena descritto e come sostenuto da vari studiosi, l'istruzione scolastica non può essere considerata un fattore di trasformazione che agisce nel vuoto. Al contrario, l'educazione formale funziona immersa in una realtà sociale che può potenziare e valorizzare ulteriormente le opportunità di sviluppo ed apprendimento attraverso l'interazione con la famiglia e il contesto socio-economico circostante. La scuola quindi non può garantire da sola lo sviluppo integrale di un bambino. In El Salvador la scuola pubblica non è riuscita a consolidarsi come pilastro dello sviluppo umano, al contrario, il sistema educativo sin dalle sue origini ha avuto la funzione di amplificare le differenze sociali, economiche tra i gruppi più abbienti e quelli più svantaggiati. La scuola quindi non è riuscita ad assumere un ruolo sociale capace di promuovere una cultura dell'uguaglianza di opportunità e di combattere una cultura basata su principi individualisti e competitivi. A questo approccio culturale dell'educazione, si aggiunge una qualità dell'offerta formativa che riscuote numerose perplessità e che necessita di una riformulazione e riqualificazione. La pertinenza dell'educazione rispetto al mercato del lavoro rappresenta un altro obiettivo importante del sistema educativo salvadoregno, i dati raccolti su questo tema mettono in luce la necessità di rinforzare il vincolo tra l'offerta educativa e la domanda del mercato del lavoro. Oltre a quanto detto, va rilevato il problema dell'accesso equitativo ai centri scolastici dei bambini in situazione di disabilità, per cui ad oggi il paese non è in grado di garantire pari opportunità di accesso all'educazione con conseguenze molto gravi nel processo di sviluppo complessivo del paese. (Documento di Sviluppo Humano). El Salvador dovrebbe quindi costruire nuove politiche educative (come del resto sta facendo) che sostengano questioni fondamentali come il ruolo dell'educazione alla cittadinanza, la coesione sociale, la qualità delle competenze del docente, la mobilità sociale. Tutti questi fattori dovrebbero essere elementi chiave di questo processo di ricostruzione, soprattutto considerando che il successo di un sistema educativo si valuta soprattutto alla luce di due criteri: la capacità di incentivare la coesione sociale e il miglioramento della qualità delle condizioni lavorative nella misura in cui aumenta la qualità dell'offerta educativa il livello di studio raggiunto. La scuola purtroppo riproduce fenomeni di violenza e di disagio sociale presenti nel contesto di vita degli alunni.

Lo Stato, indipendentemente dai suoi sforzi, continua a non trovare risposta alla richiesta di sicurezza da parte dei cittadini. L'aumento vertiginoso di omicidi ha reso El Salvador una delle nazioni più violente della regione Centroamericana, che prima della tregua tra le due principali bandillas (Mara Salvatrucha y Barrio 18) colpiva 70 abitanti su 100.000 (PNC, 2011-2012), 153 morti ogni 100.000 abitanti tra i giovani di età compresa tra i 16 e i 17 anni. Secondo i dati raccolti da Unicef su base PNC (Polizia Civile Nazionale) 2011 e IML (Istituto di Medicina Legale) 2010, si è stimato che 5.209 ragazzi sotto i 19 anni sono stati assassinati tra il 2005 e il 2011; inoltre la prima causa di morte degli adolescenti salvadoregni è il suicidio. La maggioranza degli omicidi sono legati al traffico di droga e alle bande. Il fenomeno delle maras rappresenta uno dei principali fattori di timore e insicurezza della popolazione. Questa realtà è condizionata da molteplici elementi tra cui la mancanza di opportunità per migliorare la qualità di vita e i fenomeni migratori. La soluzione del problema delle bande giovanili rappresenta una delle principali sfide affrontate dalla società salvadoregna, poichè sta minando il funzionamento effettivo delle istituzioni locali. Ambiti come quelli della famiglia, della scuola e delle comunità sono spesso minacciati dal problema delle maras che stanno compromettendo tanto il presente quanto il futuro del Paese. Bisogna sottolineare inoltre che, a differenza di altri Paesi in cui l'affiliazione alle *maras* è temporale, in El Salvador è permanente. Di conseguenza qualsiasi cambiamento di vita del *bandillero* è accompagnato dalla presenza delle maras anche nel caso la persona diventi padre o madre di famiglia. Questo scenario, che non ha l'ambizione di essere esaustivo, è indicativo però delle tensioni e delle trasformazioni che

¹⁵⁷ MINECDIGESTYC,2012

¹⁵⁸ *Ibidem*, p.17.

condizionano le famiglie salvadoregne in relazione al dilagare di queste organizzazioni di giovani criminali. In questo contesto, la capacità protettrice, sociale, culturale ed affettiva della famiglia è profondamente colpita e viene indebolita nel suo ruolo di supportare e valorizzare le capacità dei propri figli da un punto di vista dello sviluppo umano. La scuola non è esente dall'essere minacciata dalla presenza delle maras. Infatti, come riportano varie fonti informative, la presenza di membri delle bande in aula indeboliscono l'autorevolezza del docente; inoltre, il controllo territoriale che i *mareros* esercitano nel contesto circostante alla scuola è spesso causa del loro abbandono scolastico; infine, la scuola pubblica non è percepita tanto come uno spazio di protezione quanto di rischio. (Desarrollo Humano).

Il sistema educativo nazionale in cifre

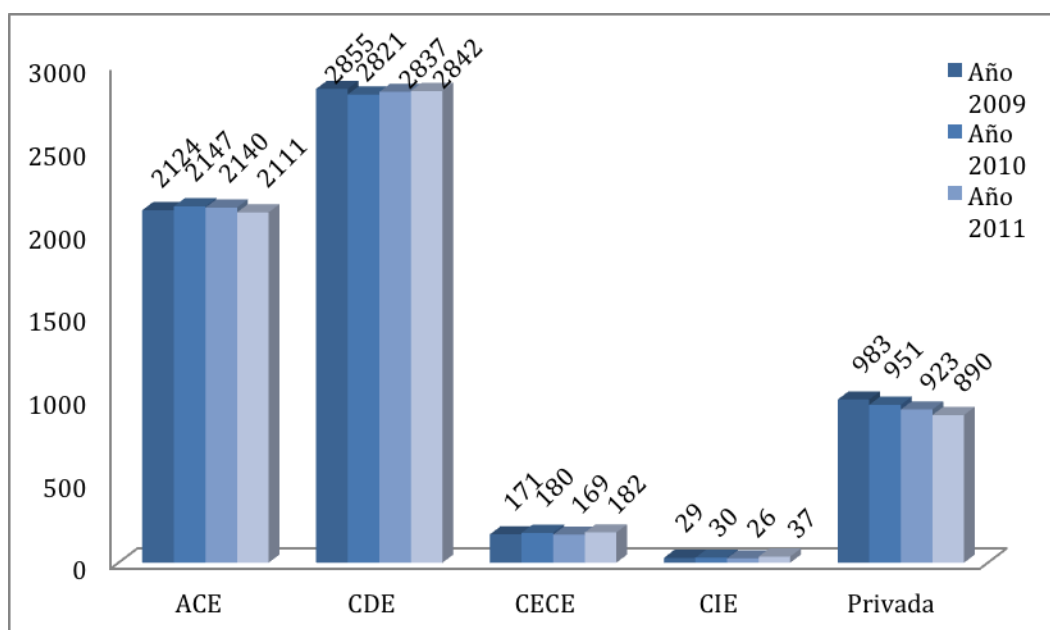
Il sistema educativo salvadoregno è costituito da un totale di 6.062 scuole¹⁵⁹ di cui circa il 15% sono private (5.172 scuole pubbliche e 890 scuole private). Le scuole pubbliche sono amministrate attraverso tre modalità:

- 1) Il Consiglio direttivo scolastico (CDE - Consejo Directivo Escolar). Questa formula amministrativa è governata dal direttore della scuola insieme ai rappresentanti dei genitori, degli studenti e dei docenti. Secondo i dati statistici del Mined del 2013, le scuole con CDE sono 2.842.
- 2) L'Associazione Comunale per l'Educazione (ACE - Asociacion Comunal para la Educacion). Tale associazione è costituita dai genitori degli studenti che amministrano le scuole pubbliche rurali, contrattando i docenti, acquistando materiali didattici attraverso i fondi trasferiti dal Mined. Secondo i dati statistici del Mined del 2013, le scuole gestite con questa modalità sono 2.111.
- 3) Il Consiglio Educativo Cattolico (CECE - Consejo Educativo Catolico Escolar). Il Mined delega la gestione di alcune scuole ad associazioni cattoliche. Secondo i dati del 2013 il numero di scuole gestite attraverso questa modalità sono 182.
- 4) Infine, una minima percentuale di scuole sono gestite attraverso il Consiglio Istituzionale Educativo (CIE - Consejo Institucional Educativo). In tutto i centri gestiti con questa modalità sono 37.

¹⁵⁹ Con la definizione di "scuola" si intende la struttura fisica che può offrire al suo interno servizi educativi appartenenti a diversi livelli scolastici (es. educazione iniziale, scuola materna e scuola di base).

Grafico 2

Quantità di scuole divise per modalità amministrativa, anno 2009, 2010 e 2011



Una delle principali finalità delle modalità amministrative sopradescritte è quella di garantire: 1) una forte rappresentanza della comunità educativa (studenti, genitori, docenti e direttori che integrano la direzione dei centri), 2) l'amministrazione delle risorse eseguita attraverso accordi all'interno della legislazione vigente 3) la gestione della scuola nel suo complesso attraverso distribuite dallo Stato.

A livello nazionale le scuole sono così suddivise per livello scolastico:

- Servizi di Educazione Iniziale: 270 (Mined, 2013)
- Servizi di Educazione "parvularia¹⁶⁰": 5.252
- Servizi di Educazione di base: 5.422
- Servizi di Educazione media: 890
- Scuole speciali: 30 scuole speciali, 2 scuole per sordi ed una per ciechi.
- Si segnala una sola Università pubblica, Universidad de El Salvador¹⁶¹ e numerosi istituti superiori tecnici ed universitari privati.

Tab 1 Descrizione dell'organizzazione del sistema educativo salvadoregno

Livello scolastico	Gradi scolastici per livello educativo	Età prevista corrispondente ai gradi scolastici	Osservazioni
Educazione iniziale		0-3 anni	
Educazione pre-scolastica	Pre-kinder	4 anni	Include 3 anni di frequenza e rilascia un attestato
	Kinder	5 anni	
	Preparatoria	6 anni	
Primo ciclo di educazione basica	Primo grado	7 anni	Si ottiene un
	Secondo grado	8 anni	
	Terzo grado	9 anni	

¹⁶⁰ Il livello educativo della "parvularia" corrisponde all'interno del sistema scolastico italiano alla scuola dell'infanzia.

¹⁶¹ In El Salvador vi è una grande quantità di istituti superiori privati (almeno 30 università private) ed un'unica università pubblica, la UES con sede principale nella capitale di San Salvador.

Secondo ciclo di educazione basica	Quarto grado	10 anni	certificato di superamento per ogni anno scolastico. L'istruzione di base include 9 anni di scuola obbligatoria e gratuita.
	Quinto grado	11 anni	
	Sesto grado	12 anni	
Terzo ciclo di educazione basica	Settimo grado	13 anni	
	Ottavo grado	14 anni	
	Nono grado	15 anni	
Educazione Media: Studi superiori generali e tecnici-professionali	Primo anno	16 anni	Si ottiene il titolo in base alle specialità degli studi. Il percorso generale prevede due anni scolastici, quello tecnico-professionale 3 anni. Entrambi i titoli consentono di accedere agli studi universitari o superiori non universitari. A partire dal 2008 la educazione media è gratuita ma non obbligatoria.
	Secondo anno	17 anni	
	Terzo anno (previsto solo per gli studi tecnici-professionali)	18 anni	
Educazione Speciale	Accoglie tutti i livelli scolastici della scuola primaria e secondaria inferiore ¹⁶²	Età varie	Non corrisponde ad un livello scolastico ma ad una tipologia di scuola
Educazione Superiore	Livello tecnico	Dopo aver terminato il bacillerato	L'ambito di studio è tecnologico: il titolo raggiunto corrisponde alla professione di "tecnico" o "tecnologo" a seconda della durata degli studi.
	Livello universitario	Dopo aver terminato il bacillerato	Si ottengono titoli di studio accademici: Tecnico, Profesorado, Laureato, Architetto, Ingegnerie e Maestro, Dottore e Specialista.

Fonte: Mined, Ley General de Educación (con modificaciones), San Salvador, 2001.

La Costituzione della Repubblica è stata riformata nel 2009 ampliando il diritto all'educazione gratuita a più livelli scolastici. Attualmente stabilisce che i livelli educativi della scuola parvularia, di base, media e speciale sono gratuiti se forniti dallo Stato¹⁶³.

¹⁶² La nomenclatura utilizzata fa riferimento alla Classificazione Internazionale Normalizzata di Educazione (Cine 2011), secondo la quale l'educazione prescolastica (educazione iniziale e scuola dell'infanzia) l'educazione primaria (1°-6°), l'educazione secondaria inferiore (7°-9°) educazione secondaria superiore (media o baccalaureato) e educazione terziaria (educazione superiore).

¹⁶³ Secondo paragrafo dell'Art.56 della Costituzione della Repubblica ratificata e pubblicata nel Diario Oficial, il 4 giugno del 2009. Inoltre, la LEPINA (*Ley para la protección integral de la niñez y adolescencia*) stabilisce all'Articolo 82 riferito alla gratuità e obbligatorietà dell'educazione che "L'educazione iniziale, parvularia, di base, media e speciale sarà gratuita e obbligatoria. I servizi dei centri pubblici dedicati allo sviluppo infantile saranno gratuiti e dovranno offrire tutte le condizioni necessarie per accogliere le bambine e i bambini".

Il sistema educativo pubblico nell'anno 2013 ha immatricolato 160.669 studenti mentre quello privato 55.356 alunni. La popolazione studentesca nel suo complesso è rappresentata soprattutto da studentesse (109.455 a paragone dei 106.336 studenti maschi).

Tab 2 Percentuale netta¹⁶⁴ di copertura per livello scolastico

Niveles educativos	2009	2010	2011	2012	2013
1) Educación Inicial	0.4	0.4	0.6	0.7	1.1
2) Educación Parvularia	50.3	54.7	54.2	54.2	55.6
Sexo masculino	49.5	53.6	53.1	53.3	54.6
Sexo femenino	51.1	55.7	55.4	55.0	56.5
3) Primaria (1° a 6° grado)	95.0	94.8	93.7	93.1	91.2
Sexo masculino	94.5	94.6	93.6	92.9	90.8
Sexo femenino	95.5	94.9	93.9	93.1	91.4
4) Tercer ciclo (7° a 9° grado)	56.3	59.8	62.2	65.3	67.3
Sexo masculino	54.1	57.3	59.9	62.9	64.7
Sexo femenino	58.7	62.2	64.6	67.6	69.8
5) Educación Básica (1° a 9° grado)	92.9	94.0	93.7	93.7	93.3
Sexo masculino	92.8	94.0	93.9	93.8	93.2
Sexo femenino	93.1	93.8	93.6	93.5	93.2
6) Educación Media	32.6	33.3	35.4	37.0	38.2
Sexo masculino	31.1	32.2	34.1	35.5	36.5
Sexo femenino	34.1	34.5	36.8	38.4	39.8
7) Secundaria (7° grado a último de Bachillerato)	56.4	59.1	61.6	63.8	65.0
Sexo masculino	55.7	58.4	61.0	63.2	64.2
Sexo femenino	57.2	59.8	62.1	64.4	65.7

Fuente: -MINED, Gerencia de Monitoreo, Evaluación y Estadística, Censo Escolar de cada año.

-DIGESTYC, Proyecciones de población en base al censo de población 2007

Come si evince dalla tabella soprariportata la copertura scolastica più bassa riguarda principalmente il ciclo dell'educazione iniziale (1,1%) e dell'educazione media (38,2%) a cui il Mined sta cercando di offrire delle risposte in grado di migliorare qualitativamente e quantitativamente l'offerta educativa attraverso l'implementazione dei programmi previsti nel Plan Social Educativo "Vamos a la Escuela". Circa il 14.7% delle bambine e dei bambini dai 6 ai 7 anni sono esclusi dal sistema educativo; il culmine della frequenza scolastica si raggiunge tra i 10 e i 12 anni (oltre il 90%) per poi diminuire al 65% dei giovani dai 13 ai 18 anni¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Per percentuale netta si intende la percentuale di alunni che inizia e termina il ciclo scolastico secondo l'età prevista dalla normativa vigente.

¹⁶⁵ Unicef (2013), *Datos de caracterización del sistema educativo*, El Salvador.

Il sistema scolastico salvadoregno si caratterizza per alcuni indicatori che evidenziano le principali problematiche che il Ministero dell'Educazione sta affrontando, problematiche influenzate dalle condizioni contestuali descritte precedentemente. Di seguito vengono presentati gli indicatori più rilevanti:

- a) Gli studenti *ripetenti* del livello scolastico corrispondente all'educazione di base rappresentano il 6,4% mentre, nel livello di educazione media, sono il 5,1%. Secondo i dati statistici del Mined, la percentuale di studenti ripetitori dal 2009 al 2013 è aumentato in entrambi i livelli scolastici rispettivamente del 2% nella scuola di base e dell'1,1% nella scuola media¹⁶⁶.

Tab 3 Percentuale di studenti ripetenti di educazione basica e media

Departamento	Educación Básica									
	2009	2010	2011	2012	2013	2009	2010	2011	2012	2013
Ahuachapán	4.4	4.4	5.1	6.3	6.7	4.0	3.8	3.5	4.0	4.9
Santa Ana	6.2	5.8	6.9	7.5	7.7	5.1	4.3	6.1	6.7	7.4
Sonsonate	4.8	4.9	5.1	5.5	6.0	3.9	3.6	3.3	4.5	4.7
Chalatenango	6.2	5.9	5.7	7.0	7.0	4.1	4.7	4.6	5.2	6.0
La Libertad	4.5	5.1	4.8	5.3	6.2	3.7	4.2	3.9	3.8	4.4
San Salvador	3.9	4.1	4.3	4.4	4.8	4.5	5.0	5.1	5.0	5.7
Cuscatlán	5.3	5.9	5.5	6.2	7.2	3.9	4.4	3.4	4.3	5.1
La Paz	5.9	7.2	7.6	7.1	8.3	3.2	4.2	4.5	3.9	4.8
Cabañas	4.6	5.3	5.3	6.0	6.6	2.1	3.4	2.8	4.1	3.5
San Vicente	6.1	6.8	6.9	7.9	8.6	3.6	3.9	4.1	4.2	4.3
Usulután	6.2	6.3	5.6	6.6	7.4	2.4	2.9	2.7	3.2	4.4
San Miguel	4.7	5.3	5.3	5.5	6.3	4.0	3.8	3.9	3.8	3.9
Morazán	5.2	6.2	5.0	5.7	7.2	2.6	3.0	3.9	2.8	3.7
La Unión	5.0	5.9	5.5	6.3	6.3	3.9	4.1	4.2	5.5	5.2
Total País	4.9	5.3	5.3	5.8	6.4	4.0	4.3	4.4	4.5	5.1

Fonte: Mined, Gerencia de Monitoreo, Evaluacion e statistica.

- b) Gli studenti che abbandonano la scuola (*desertores*) di base, secondo i dati ufficiali del Mined riferiti all'anno 2013, rappresentano circa il 6,2% della popolazione scolastica, mentre coloro che abbandonano la scuola media sono il 7,5%. Rispetto ai dati del 2009, il valore di questo indicatore nella scuola di base è diminuito solamente dello 0,1%, mentre una variazione più importante si rileva a livello di scuola media dove la riduzione percentuale è stata del 2,1% (9,7% nel 2009).
- c) L'indicatore relativo alla presenza di alunni in *sobredad*, ossia con età superiore a quella prevista dal ciclo scolastico, secondo la normativa vigente, è del 10,4% sia per quanto riguarda l'educazione di base sia per quella media. In generale si evidenzia una decrescita nella tendenza di questo fenomeno.

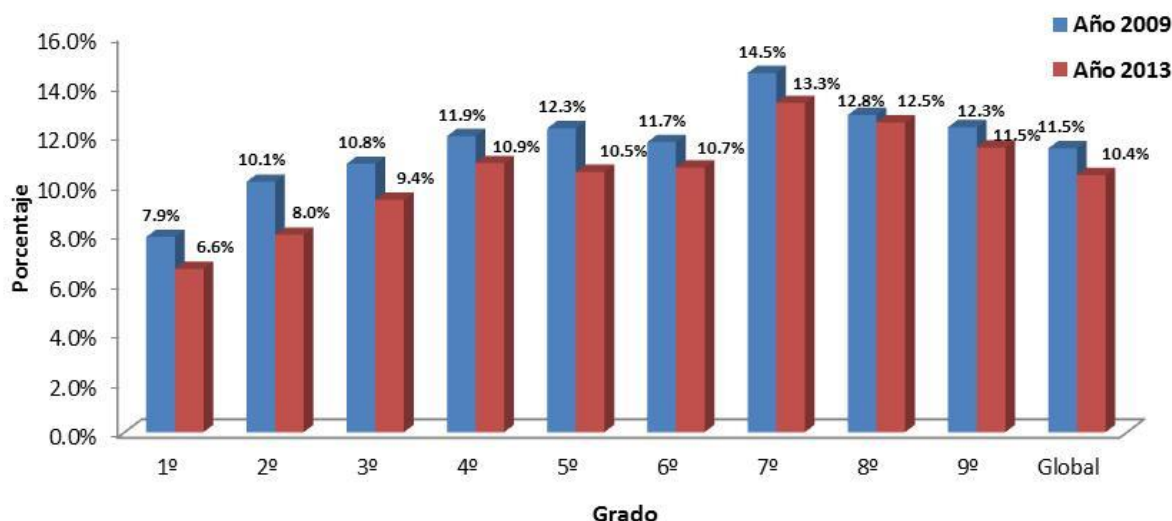
¹⁶⁶ Mined (2014), *Educacion en El Salvador en cifras*, San Salvador, El Salvador C.A.

Tab 4 Percentuale di studenti in *sobredad* nel livello della scuola di base e media 2009-2013

Departamento	Educación Básica					Educación Media				
	2009	2010	2011	2012	2013	2009	2010	2011	2012	2013
Ahuachapán	11.8	11.2	10.3	10.0	9.7	12.6	9.3	7.8	7.4	7.6
Santa Ana	11.5	11.1	11.4	11.5	11.6	14.5	8.7	12.2	13.3	13.1
Sonsonate	13.8	13.7	13.0	12.7	12.1	15.1	12.9	13.2	14.1	13.5
Chalatenango	11.5	12.2	11.3	10.7	10.7	12.4	11.7	12.0	8.4	12.2
La Libertad	10.7	10.5	10.2	10.1	9.8	10.0	8.4	7.2	7.1	6.6
San Salvador	8.6	8.2	7.9	7.9	7.8	12.1	10.3	9.8	9.7	9.5
Cuscatlán	12.2	12.1	11.8	11.2	10.8	11.4	8.2	8.4	11.5	6.9
La Paz	12.7	13.3	13.0	12.7	12.7	13.0	13.1	13.9	14.0	12.9
Cabañas	16.2	16.3	15.3	13.8	12.9	18.8	16.7	16.3	16.6	16.1
San Vicente	13.2	13.6	12.3	12.1	12.0	15.4	14.1	11.5	14.4	13.8
Usulután	14.1	14.0	13.6	13.1	12.6	11.5	10.0	11.4	10.5	11.9
San Miguel	11.7	11.8	11.2	10.9	10.5	12.4	10.0	9.2	9.2	9.2
Morazán	13.7	13.6	12.5	11.6	10.9	12.3	11.9	11.1	10.3	11.7
La Unión	11.9	13.0	12.2	10.9	10.8	14.2	12.4	12.3	10.6	11.5
Total País	11.5	11.4	10.9	10.6	10.4	12.6	10.6	10.5	10.6	10.4

Fuente: MINED, Censo Escolar de cada año.

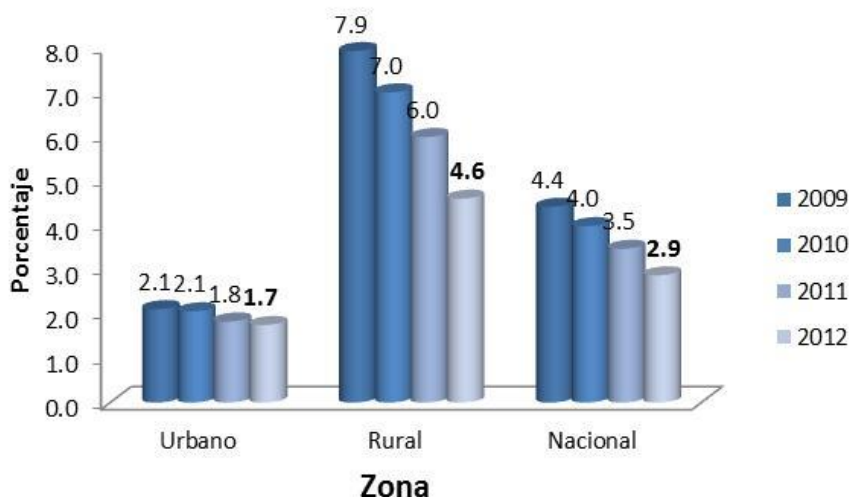
Grafico 3 Percentuale degli studenti in *sobredad* per grado scolastico nella scuola di base, anno 2009 e anno 2013



Fonte: Mined, Gerencia de Monitoreo, Evaluacion e statistica.

- d) Il tasso di analfabetismo rilevato nella popolazione, compresa nella fascia di età tra i 15 e i 24 anni, è pari al 2,9% (Mined, 2012) concentrato soprattutto nella zona rurale (4,6%) piuttosto che nella zona urbana (1,7%). La percentuale aumenta con l'età raggiungendo il 15% circa nella popolazione tra i 35 e i 60 anni. Incrociando l'indicatore relativo all'analfabetismo con quello di genere per la fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni, si rileva che la percentuale dei maschi è leggermente maggiore (3,3%) rispetto a quella delle femmine (2,4%).

Grafico 4 Percentuale della popolazione analfabeta con età compresa tra i 15 e i 24 anni



Fonte: Mined, Gerencia de Monitoreo, Evaluacion e statistica.

- e) In El Salvador, secondo il Censo de Poblacion y Vivienda del 2007, il 4.1% è disabile, ossia 235.302 persone di cui 35.664 sono bambini e bambine minori di 18 anni. Di questi, secondo il registro ufficiale del Mined (anno 2013) nel sistema scolastico regolare ne sono inclusi 16.309, mentre nel sistema educativo speciale, 3.043. Come si evince dalla tabella sottostante la disabilità maggiormente registrata all'interno della scuola ordinaria è di tipo visuale. Molto probabilmente i dati disponibili sono limitati e sottostimano la realtà, per cui è difficile realizzare analisi più approfondite che permettano di comprendere meglio gli ostacoli alla promozione alle politiche inclusive pubbliche.

Tab 5 Studenti per tipologia di disabilità dal 2009 al 2013 nel sistema educativo regolare

Tipo de discapacidad	2009		2010		2011		2012		2013	
	Estudiantes	%	Estudiante	%	Estudiante	%	Estudiante	%	Estudiante	%
Ceguera	1552	9.73	806	4.51	679	4.10	771	4.57	675	4.14
Baja visión	5821	36.49	6593	36.86	5995	36.22	6299	37.38	6138	37.64
Sordera	940	5.89	946	5.29	944	5.70	923	5.48	807	4.95
Hipoacusia	389	2.44	367	2.05	381	2.30	345	2.05	363	2.23
Síndrome de Down	194	1.22	339	1.90	365	2.21	408	2.42	437	2.68
Retardo mental	1094	6.86	1878	10.50	1653	9.99	1599	9.49	1497	9.18
Problemas motores	1625	10.19	2071	11.58	2182	13.18	2072	12.29	2067	12.67
Ausencia de miembros	210	1.32	253	1.41	240	1.45	242	1.44	242	1.48
Autismo	215	1.35	356	1.99	384	2.32	377	2.24	453	2.78
Otra	3912	24.52	4277	23.91	3730	22.53	3817	22.65	3630	22.26
Total	15952	100	17886	100	16553	100	16853	100	16309	100

Fuente: MINED, Gerencia de Monitoreo, Evaluación y Estadística, Censo Escolar de cada año.

Come rilevato anche dal World Report on Disability¹⁶⁷, in El Salvador il sistema educativo ordinario nella scuola primaria ha previsto servizi per studenti con bisogni educativi speciali, chiamati “aule di sostegno” che hanno cercato di svolgere compiti importanti quali attività educative in piccolo e grande gruppo, terapia del linguaggio e servizi simili. Purtroppo la copertura all'interno del sistema educativo nazionale non supera il 10% delle scuole.

A partire dal 2013 il Ministero dell'Educazione Salvadoregno ha progettato nella prospettiva inclusiva la sostituzione progressiva delle aule di appoggio con l'introduzione sperimentale del “docente di sostegno all'inclusione”: si tratterebbe di una figura a beneficio dell'intera comunità educativa per la promozione di processi inclusivi scolastici con un'attenzione che va oltre il singolo per aprirsi alla dimensione collettiva della scuola, a dimostrazione dello stato di

¹⁶⁷ WHO (World Health Organization), The World Bank (2011), *World Report on Disability*, Geneva, WHO.

avanzamento perseguito ad oggi dalle istituzioni educative in materia di inclusione scolastica. Anche in questo caso sarà importante verificare l'effettiva capacità di copertura delle necessità educative rilevate all'interno delle scuole a livello nazionale per offrire uguali opportunità.

- f) La percentuale di minori lavoratori con età compresa tra i 5 e i 17 anni è di circa il 10,9% secondo i dati pubblicati dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro e dalla Dirección General de Estadística. Il 61% dei bambini lavoratori identificati studia mentre lavora: la percentuale di maschi è maggiore di quella delle femmine, rispettivamente il 71% versus il 29%. Il lavoro agricolo rappresenta la tipologia di impiego maggiormente diffusa nel settore rurale, mentre, come presentato nel grafico a seguire, il lavoro legato alla vendita e ad altri tipi di servizi (lustrascarpe, lavavetri etc) sono maggiormente svolti nell'area urbana.

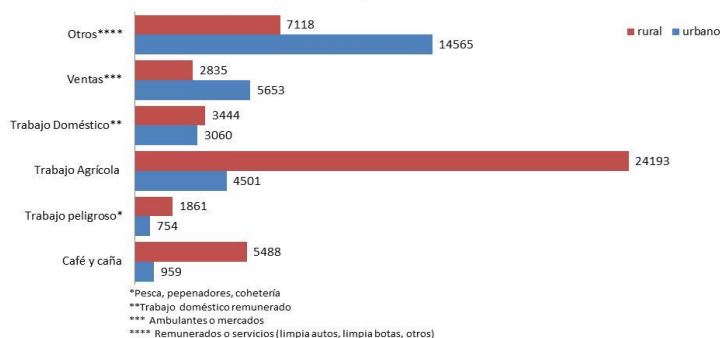
Tab 6 Studenti lavoratori del sistema educativo pubblico, per tipologia di impiego dal 2009 al 2013

ACTIVIDAD LABORAL	2009		2010		2011		2012		2013	
	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%
Caña de azúcar	3006	2.26	2254	1.87	1671	1.54	1272	1.24	1408	1.45
Pesca	3379	2.54	2764	2.30	2679	2.48	2684	2.62	2261	2.34
Pepenador de basura (botaderos)	648	0.49	464	0.39	500	0.46	589	0.57	556	0.57
Trabajo doméstico remunerado	14423	10.86	11523	9.57	9152	8.46	9034	8.80	8591	8.87
Coheterías	154	0.12	139	0.12	118	0.11	109	0.11	111	0.11
Café	10257	7.72	8780	7.29	7396	6.84	6224	6.07	5500	5.68
Ventas (ambulantes, mercados)	14717	11.08	13648	11.34	12031	11.12	11011	10.73	10701	11.05
Servicios (limpia autos, limpiabotas)	2510	1.89	1709	1.42	1637	1.51	1450	1.41	1509	1.56
Trabajo agrícola (excepto café y caña)	40298	30.34	41158	34.19	37739	34.89	35531	34.63	32036	33.09
Otros trabajos remunerados	43431	32.70	37941	31.52	35235	32.58	34709	33.83	34151	35.27
TOTAL ESTUDIANTES QUE TRABAJAN	132823	100	120380	100	108158	100	102613	100	96824	100

Fuente: MINED, Gerencia de Monitoreo, Evaluación y Estadística, Censo Escolar de cada año.

Grafico 5

Estudiantes en edad oficial (4-18 años) que trabajan, año 2013



Il problema fondamentale dell'educazione salvadoregna nei differenti livelli educativi è dovuto in larga parte al fatto che, indipendentemente dagli sforzi realizzati dai differenti gruppi dirigenti che si sono alternati negli ultimi 25 anni, il Ministero non è riuscito comunque a consolidare un vero e proprio sistema nazionale di formazione docente che ha per questo delle figure educative con dei bisogni educativi a cui è necessario fornire nuovi strumenti di lavoro e competenze. L'attuale dirigenza del Mined propone attraverso il documento *Plan Nacional de formacion de docentes en servicio en el sector publico 2015-2019* di costituire un Sistema Nazionale di Sviluppo Professionale Docente che possa diventare permanente. Tale documento è in continuità con la Politica di Sviluppo Professionale Docente proposta dalla gestione ministeriale precedente, 2009-2014.

Come si nota dalla tabella sottostante, la maggioranza dei docenti del Paese sono impiegati nel settore pubblico, per cui intervenire nella riqualificazione delle competenze dei docenti di questo settore implica poter esercitare un impatto migliorativo significativo nell'offerta educativa nazionale, migliorando di conseguenza anche le condizioni e le opportunità di apprendimento di gran parte degli studenti che accedono al sistema educativo regolare e che generalmente rappresentano le fasce sociali più povere e con meno opportunità formative della popolazione.

Tab 7 Docenti per settore del sistema educativo nazionale dal livello della scuola parvularia alla scuola media

Departamento	2009		2011		2012		2013	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ahuachapán	2191	272	2156	202	2208	228	2267	234
Santa Ana	3750	975	3772	903	3843	946	3867	979
Sonsonate	2855	485	2850	483	2914	508	2908	517
Chalatenango	2265	87	2275	80	2307	86	2320	93
La Libertad	4192	2019	4232	1989	4273	2061	4293	2072
San Salvador	9669	6774	9474	6363	9618	6719	9684	6799
Cuscatlán	1715	239	1754	245	1746	244	1770	250
La Paz	2568	252	2560	228	2661	268	2717	262
Cabañas	1553	61	1564	47	1571	52	1594	50
San Vicente	1991	80	2011	47	2030	48	2043	50
Usulután	3586	208	3594	178	3633	175	3646	184
San Miguel	4210	657	4241	590	4322	652	4335	654
Morazán	1930	85	1947	70	1959	89	1992	89
La Unión	2254	137	2256	120	2282	120	2294	122
Total general	44729	12331	44686	11545	45367	12196	45730	12355

Fuente: MINED, Gerencia de Monitoreo, Evaluación y Estadística, Censo Escolar de cada año.

Nota: No es válido sumar los docentes de cada sector para totalizar ya que un docente puede estar contabilizado en ambos sectores.

La caratteristica della pianta docente a livello nazionale riflette la disarticolazione e l'inesistenza del sistema di formazione: infatti, il 73% dei maestri conta con un livello di "Profesorado", corrispondente a tre anni di università; solo il 13,7% ha conseguito il titolo di laurea mentre l'11,5% ha raggiunto il "bachillerato" pedagogico. L'85% della popolazione docente ha ricevuto una formazione minima e appena lo 0,2% dei docenti hanno partecipato ad un master o sono in possesso del titolo di dottorato¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Mined (2014), *Plan Nacional de formacion de docentes en servicio en el sector publico 2015-2019*, San Salvador, El Salvador, C.A., Mined.

2.2 La promozione della scuola inclusiva in El Salvador: le politiche ministeriali

Negli ultimi decenni i Paesi latinoamericani hanno adottato importanti misure strategiche nella prospettiva dell'educazione obbligatoria e gratuita, migliorando l'infrastruttura scolastica, progettando nuovi curricula, materiali educativi e rinnovando la formazione dei docenti. Una delle principali lezioni acquisite, durante i processi di trasformazione avviati, riguarda la consapevolezza secondo cui i risultati sono il frutto di una determinata volontà politica, impegno costante, sensibilizzazione della cittadinanza sull'importanza dell'educazione. La finalità di questi processi è quella di contribuire allo sviluppo di condizioni che garantiscano eque opportunità sociali ed educative in ogni paese.

In El Salvador il cammino verso l'inclusione è stato un percorso lento ma costante che conta oltre vent'anni di esperienze, scelte politiche connotate in maniera differente dai governi che si sono alternati e che hanno espresso sensibilità diverse dinanzi al tema dell'inclusione. El Salvador ha ratificato la Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità nell'ottobre del 2007 e possiede da tempo un'istituzione dedicata all'attenzione della popolazione disabile, il CONAIPD (Consejo de Atención para las Personas con Discapacidad). Come la maggior parte dei Paesi della regione Centroamericana, El Salvador ha attuato una proposta educativa basata sulla separazione degli alunni disabili da quelli privi di disabilità, attraverso il funzionamento delle scuole speciali, la cui gestione è stata attribuita al Ministero dell'Educazione nel 2000 con la Ley de Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad¹⁶⁹. Mentre negli altri Paesi centroamericani il sistema educativo speciale è stato oggetto di un profondo consolidamento, in El Salvador questo non è avvenuto nelle stesse proporzioni, facilitando quindi una maggiore predisposizione al cambiamento della prospettiva educativa verso una visione pedagogica, culturale e politica più sensibile al tema della diversità. Senza voler sminuire gli importanti obiettivi stabiliti all'interno del Plan Educativo 2021 del governo in carica fino a maggio del 2009, senza dubbio la svolta significativa nel tema dell'inclusione sociale è avvenuta nel 2009 con l'elezione da parte del popolo salvadoregno del governo di orientamento progressista che ha assunto la prospettiva dell'inclusione come manifesto, non solo della propria campagna elettorale, ma anche del piano di governo 2009-2014, il cui slogan era appunto "Crecer, unir, incluir". Il cambiamento della prospettiva culturale, sempre più orientata verso un approccio dei diritti umani basato sul rispetto delle diversità di ogni genere, è diventato trasversale alle politiche sociali del Paese, a partire da quelle della sanità, dell'assistenza sociale e del diritto alla protezione integrale dell'infanzia e dell'adolescenza attraverso l'attuazione della LEPINA (Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia)¹⁷⁰ alla politica di educazione inclusiva del Mined alla trasformazione della Secretaría de la Familia in Secretaría de la Inclusión Social (SIS), diventata l'istituzione dedicata alla promozione e allo sviluppo dei processi inclusivi in El Salvador¹⁷¹. L'insieme di queste scelte politiche ha trasmesso alla cittadinanza la volontà di un cambiamento radicale, deciso a combattere l'ingiustizia e le molteplici manifestazioni di esclusione ed emarginazione, al di là delle effettive difficoltà rilevate. Nonostante le naturali problematiche incontrate dai rappresentanti del governo 2009-2014, il popolo ha rinnovato la fiducia verso la proposta di cambiamento già avviata, eleggendo nel 2014 un nuovo governo impegnato a perseguire l'orientamento in materia di politiche sociali ed educative in continuità con quello precedente. Quanto appena detto si traduce da parte del Mined nell'operare all'interno delle linee strategiche indicate nel documento del Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela", nella Politica di Educazione inclusiva lanciata nel dicembre del 2009, cui l'attuale dirigenza del Mined ha aggiunto il Piano

¹⁶⁹ Pubblicata il 24 maggio del 2000.

¹⁷⁰ La LEPINA è stata approvata il 26 maggio del 2009 e divenuta vigente nella sua totalità il 1° gennaio del 2011.

¹⁷¹ L'ISRI (Instituto salvadoreño de Rehabilitación Integral), coerentemente con gli orientamenti internazionali sul tema della disabilità, ha cambiato il proprio paradigma riformulando il proprio lavoro in funzione di un approccio dei diritti umani. L'ISNA (Instituto de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia) nella prospettiva di trasformare il proprio modello di riferimento da medico a quello basato sui diritti ha fornito attività di sensibilizzazione sull'inclusione sociale agli operatori di tre centri impegnati ad accogliere bambini e bambine disabili.

formativo docente del settore pubblico. Questa scelta sottolinea la consapevolezza del Mined del profondo legame tra la qualificazione professionale del corpo docente del sistema educativo e la qualità dell'offerta educativa e dell'apprendimento degli studenti nella prospettiva di uno sviluppo integrale del Paese. Le politiche educative inclusive perseguono due finalità principali:

- 1) garantire l'accesso all'educazione a tutti;
- 2) garantire la permanenza all'interno dei percorsi di studio;

Questi obiettivi hanno orientato le strategie e i relativi programmi adottati dal Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela" e la Política de Educación Inclusiva.

El Plan Social Educativo educativo "Vamos a la escuela" 2009-2014 (PSE), espone la visione strategica del governo in ambito educativo. In questo documento vengono stabiliti il modello, la filosofia, le priorità, le strategie che il Mined si propone di adottare. In questa prospettiva, il PSE evidenzia, nella sua analisi, che il sistema educativo storicamente è stato escludente, limitando in alcuni casi le potenzialità di sviluppo degli studenti, adottando un modello culturale riproduttivo dell'educazione, non pensato per accogliere e valorizzare le diversità. Il PSE riconosce l'esistenza dell'importante quantità di culture, pratiche e politiche normative nel sistema educativo che talvolta rappresentano barriere da abbattere nel perseguire l'obiettivo dell'inclusione. Questo documento propone anche una trasformazione delle relazioni sociali all'interno della comunità educativa attraverso la riprogettazione della scuola, dell'aula, di una nuova maniera di gestire la relazione tra gli spazi scolastici e quelli della comunità. La revisione del sistema educativo al quale il Mined aspira è di carattere inclusivo, propone inoltre nuovi programmi e progetti che necessitano di risorse. Le scuole del sistema nella prospettiva appena descritta orientano la propria funzione verso un modello educativo denominato "Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno" (EITP). Questa modalità propone che le scuole offrano agli studenti varie opportunità di apprendimento e sviluppo – attività di tipo curriculare ed extra-curriculare – all'interno di uno spazio temporale superiore all'orario tradizionale, che può essere anche di tutto il giorno. L'elemento di innovazione più importante introdotto da questo modello riguarda l'essere stato progettato per garantire il diritto alla diversità a tutti gli studenti, ponendo le condizioni pedagogiche, sociali, organizzative ed infrastrutturali in grado di sviluppare culture e pratiche inclusive.

Il Piano Sociale Educativo attraverso le scuole inclusive a tempo pieno si propone di: trasformare la scuola in un'istanza capace di conciliare la cultura locale con quella universale; promuovere la pertinenza, la qualità e l'equità come principi fondamentali; promuovere l'applicazione di metodologie attive, finalizzate allo sviluppo di processi significativi di apprendimento, capaci di rispondere alle diversità degli alunni. Allo stesso tempo, la nuova proposta educativa del Mined incoraggia lo sviluppo locale e sottolinea l'importanza che la scuola riveste nel sostenere che tutte le persone, indipendentemente dalle proprie condizioni, siano in grado di affrontare le sfide della vita presente e futura attraverso l'acquisizione di competenze diversificate e legate allo sviluppo integrale della persona. Il Piano Sociale Educativo "Vamos a la escuela" è molto ampio in termini di contenuti ed obiettivi, che rispondono a sette linee strategiche, nelle quali si collocano i programmi fondamentali che contribuiscono a rispondere alle sfide e alle problematiche riguardanti non solo la comunità educativa ma anche la società salvadoregna nel suo complesso¹⁷².

La tabella seguente mostra le sette linee strategiche e i suoi obiettivi.

Tab 8 Linee strategiche del Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela"

Linee strategiche	Obiettivi	Programmi
Equità nell'accesso e permanenza nel sistema educativo	Assicurare l'accesso e la permanenza in tutti i livelli educativi	<ul style="list-style-type: none"> • Programma Presidenziale di distribuzione del "paquete escolar" (uniformi scolastiche, scarpe, materiali didattici di base) • Programma di educazione

¹⁷² Mined (2009), *Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela"*, San Salvador, El Salvador, C.A e Mined, UNICEF (2013), *El financiamiento de la educacion en El Salvador*, El Salvador C.A., UCA

		inclusiva
Curriculum pertinente e apprendimenti significativi	Contribuire a degli apprendimenti significativi e migliori risultati nel rendimento accademico a partire dal disegno di un curriculum pertinente e della generazione di condizioni favorevoli alla sua applicazione	<ul style="list-style-type: none"> • Programma Ricreativo, Sport, Arte e cultura. • Programma per lo sviluppo di un curriculum pertinente e di apprendimenti significativi. • Programma di accesso alle TICs • Programma di Attenzione a studenti particolarmente impegnati nello studio.
Valorizzazione del corpo docente e dei direttori scolastici	Rafforzare la professione docente garantendo condizioni degne di vita e promuovendo la formazione permanente per aumentare l'impegno nel processo di insegnamento e apprendimento degli studenti.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizzazione del magistero nazionale • Programma di Sviluppo Professionale docente, Formazione Iniziale e Formazione continua
Rafforzamento della gestione istituzionale e curriculare delle scuole	Rafforzare la partecipazione e le capacità della comunità educativa nella gestione scolastica per sviluppare una cultura istituzionale democratica con responsabilità condivise che producano migliori risultati negli apprendimenti degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> • Programma di miglioramento degli ambienti scolastici e delle risorse educative
Formazione permanente per la popolazione giovane e adulta	Garantire l'accesso della popolazione giovane e adulta alla formazione basica e complementare che favorisca il miglioramento della propria qualità di vita e la partecipazione attiva nello sviluppo della società salvadoregna.	<ul style="list-style-type: none"> • Programma di Alfabetizzazione e Educazione di base per la popolazione giovane e adulta. • Programma Educazione di giovani e adulti. • Programma "siamo produttivi". • Sistema Nazionale di educazione tecnica professionale.
Scienza, tecnologia e innovazione integrata all'educazione	Ridurre il gap di conoscenze attraverso il rafforzamento di innovazioni didattiche nell'ambito delle scienze e della matematica e l'accesso alle tecnologie per contribuire allo sviluppo integrale del paese.	<ul style="list-style-type: none"> • Programma "Eliminare le differenze della conoscenza"
Rafforzamento dell'educazione superiore	Contribuire lo sviluppo dell'educazione superiore per raggiungere standard alti di qualità della professionalità dei docenti e della formazione professionale. Sviluppare una ricerca qualificata capace di	<ul style="list-style-type: none"> • Programma "Creare Conoscenza"

	rispondere alle necessità sociali contribuendo allo sviluppo nazionale.	
--	-------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborazione dell'autore sulla base delle informazioni contenute nel "Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la Escuela"

Il Plan Social ha generato sforzi importanti, come la formulazione della Politica di Educazione Inclusiva che rappresenta la cornice nella quale si colloca il modello scolastico elaborato dal Mined "Sistema integrato di Scuola Inclusiva a tempo pieno" (SI-EITP), il quale prevede strategie di organizzazione istituzionale favorevole allo sviluppo della proposta pedagogica basata sull'inclusione. Il Sistema Integrato rappresenta una strategia di organizzazione che pone le condizioni facilitanti per l'implementazione del modello pedagogico attraverso la conformazione di una rete di scuole vicine, che condividono un territorio e finalizzano i propri sforzi nell'ampliare le opportunità di apprendimento e nel completare i servizi educativi nel territorio. Questa modalità promuove la formulazione di piani congiunti di azione, ottimizza l'uso delle risorse a disposizione e l'interazione dei molteplici attori che si possono coinvolgere nello sviluppo dei processi educativi della comunità. Questa strategia migliora le condizioni di governabilità a livello locale, orientando i propri sforzi nel ridurre la disarticolazione del sistema, prodotto della creazione di numerosi centri scolastici con poche matricole, e la cultura di scuole isolate private di un sufficiente accompagnamento tecnico e coordinamento istituzionale. E' bene chiarire che questa nuova struttura organizzativa non rappresenta il requisito per avviare la trasformazione verso un nuovo modello pedagogico, che dipende prevalentemente da una prospettiva concettuale e metodologica. Il Sistema Integrato può favorire il processo, però non è la condizione previa per avviarlo. Il SI-EITP è costituito da tre componenti: pedagogica, territoriale e organizzativa.

La componente pedagogica si propone di ri-progettare il lavoro pedagogico a livello di aula e di scuola, promuove il cambiamento da un'interpretazione tradizione dell'istruzione ad una aperta ad innovazioni sia sul piano della didattica sia quello dei contenuti curriculari, i quali si sviluppano attraverso una *proposta pedagogica*¹⁷³ elaborata da ogni realtà scolastica. Tale proposta viene costruita dalla comunità educativa scegliendo tra diverse opzioni metodologiche, didattiche, in grado di integrare le discipline scientifiche, tecnologiche e le nuove aree formative per una educazione integrale orientata alla trasformazione delle relazioni sociali e allo sviluppo sostenibile. Per sviluppare queste innovazioni educative non si richiede l'elaborazione di un nuovo curriculum nazionale e nemmeno una riforma immediata della cornice legale vigente. Al contrario, questo processo di trasformazione del sistema educativo può ancorare le proprie radici nel contesto educativo esistente proponendo di superare quelle restrizioni che possono impedire il suo sviluppo. Questo naturalmente implica la revisione di alcuni aspetti normativi e curriculari che, a loro volta, dovranno essere riformati adeguatamente.

La componente territoriale considera il contesto geografico, sociale e culturale come spazio di apprendimento determinando il superamento dei confini legati agli ambienti fisici della scuola, vincolando centri educativi, differenti attori e risorse del territorio, generando le condizioni di coesione sociale, il consolidamento dell'identità, la partecipazione e la convivenza.

La componente organizzativa orienta la nuova struttura in funzione di una migliore governabilità e gestione scolastica, liberando progressivamente la scuola dalla burocrazia amministrativa e concentrando tutti gli sforzi per migliorare gli apprendimenti¹⁷⁴.

Gli organismi internazionali hanno offerto un contributo importante all'implementazione del modello educativo SI-EITP: in particolare, la Cooperazione Italiana ha offerto assistenza tecnica attraverso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna sulla componente pedagogica; la Cooperazione Americana sulla componente territoriale ed organizzativa; la Banca Mondiale sulla diffusione del modello nel suo complesso (dal 2009 al 2014 il modello SI-EITP è stato implementato in sinergia con il Mined in 1.365 scuole secondo dati Mined 2014).

Come detto precedentemente questo processo di cambiamento si colloca nella cornice della *Politica de Educación Inclusiva*, la quale persegue come obiettivo principale quello di sradicare gradualmente e definitivamente le barriere all'apprendimento e poter garantire la partecipazione

¹⁷³ Mined (2012), *Orientaciones para elaborar la propuesta pedagogica*, San Salvador, El Salvador, C.A..

¹⁷⁴ Mined, USAID (2013), *Elementos para el desarrollo de Modelo pedagogico del sistema educativo nacional. Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*, San Salvador, El Salvador, C.A.USAID.

scolastica di tutte e di tutti, eliminando le condizioni di segregazione, emarginazione ed esclusione nel pieno rispetto della garanzia del diritto all'educazione. Questa politica si propone di creare un modello educativo capace di promuovere un'ampia partecipazione della comunità educativa: un modello capace di incidere sulle pratiche pedagogiche e sui contenuti curriculari nazionali, per saper rispondere alle necessità di tutti gli alunni¹⁷⁵. L'approccio cui fa riferimento la politica è basato sui diritti umani e parte dalla valorizzazione delle esperienze maturate dalle istituzioni pubbliche e private, dalle organizzazioni delle persone con disabilità e dalle famiglie con figli disabili che hanno permesso un avanzamento nella capacità di ridurre l'esclusione educativa alla quale questa politica pone ulteriori traguardi per effettuare un salto di qualità rilevante. Per molti anni gli sforzi del Mined si sono concentrati sull'offrire attenzione ai "bisogni educativi speciali" attraverso modalità specifiche, per poi articolarsi in una pluralità di risposte educative nella prospettiva dell'inserimento e dell'integrazione. L'attuazione dei propositi contenuti nella politica di educazione inclusiva implica la necessità di trasformare gradualmente il sistema e il paradigma concettuale dell'educazione per avere il tempo necessario di consolidare i risultati ottenuti progressivamente e per costruire una nuova cultura dell'educazione attraverso il coinvolgimento e l'interlocuzione costante con gli attori impegnati in questo processo. Anche l'ISRI ha sostenuto la politica di educazione inclusiva, creando il Centro de Rehabilitación Integral para la Niñez y la Adolescencia (CRINA) a partire dal 2011, con l'obiettivo di promuovere azioni che favoriscono la inclusione educativa dei minori con disabilità, attraverso la realizzazione di programmi educativi flessibili che coinvolgono i diversi attori istituzionali e non, che possono contribuire all'inclusione dei bambini in situazione di disabilità. La Secretaría de Inclusión Social ha appoggiato l'implementazione della prima aula telefonica inclusiva per l'apprendimento attraverso le nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione (TIC), rivolte all'infanzia in un centro scolastico, per studenti con disabilità visuale¹⁷⁶.

Le quattro principali aree di azione della politica riguardano: 1) la normativa e la politica di gestione 2) le pratiche di gestione pedagogica 3) la cultura scolastica e comunitaria 4) gli ambienti educativi e le risorse strategiche.

Tab 9 Aree di azione ed obiettivi della Politica di Educazione Inclusiva

Aree di Azione	Obiettivi
Normativa e politica di gestione	Trasformare gradualmente la gestione istituzionale verso una prospettiva di educazione inclusiva. Creare normative inclusive per la gestione istituzionale.
Pratiche di gestione pedagogica	Sviluppare una gestione pedagogica che produca pratiche inclusive nella scuola e nell'aula.
Cultura scolastica e comunitaria	Promuovere permanentemente nella scuola, nella famiglia e nella comunità i valori, l'impegno e gli atteggiamenti favorevoli ad una cultura di educazione inclusiva.
Ambienti educativi e risorse strategiche	Promuovere in maniera permanente l'eliminazione delle barriere all'accesso fisico e alle risorse essenziali per una reale inclusione educativa

Fonte: Política de Educación Inclusiva, p. 23.

La gestione generale della Politica suppone un impegno inter istituzionale per appoggiare le scuole e la comunità di appartenenza. Questo coordinamento e articolazione tra entità differenti rappresenta il risultato del legame etico e politico tra diversi settori (governo centrale e municipale, imprese, lider comunitari, agenzie nazionali ed internazionali per lo sviluppo) ed entità che condividono l'interesse di prevenire e sradicare i fenomeni di esclusione educativa. UNICEF ha supportato particolarmente il tema delle politiche inclusive nel Paese in linea con l'Iniziativa Globale per i Bambini Fuori dalla Scuola. Inoltre, Intervita ha finanziato un'assistenza tecnica focalizzata *sull'Adeguamento dell'Indice*

¹⁷⁵ Mined (2009), *Política de Educación Inclusiva*, San Salvador, El Salvador C.A., Mined.

¹⁷⁶ CONAIPD, CONNA, UNICEF (2014), *Avances y retos en el cumplimiento de los derechos de la niñas y niños adolescentes con discapacidad en El Salvador*, El Salvador.

dell'Inclusione nel contesto educativo salvadoregno¹⁷⁷ che ha rappresentato un esercizio di riflessione strategico sul tema delle culture, delle pratiche e delle politiche cui hanno partecipato funzionari tecnici del Ministero e attori dei centri scolastici.

I contenuti fin qui riportati, alla base delle politiche sociali ed educative promosse dal 2009, incontrano anche nell'attuale governo in carica dal 1° giugno 2014, guidato da Salvador Sanchez Ceren¹⁷⁸, una coincidenza di principi e valori fortemente radicati nella prospettiva dell'inclusione sociale come sottolineato nella presentazione del Piano Quinquennale di Sviluppo 2014-2019 che recita, attraverso le parole del Presidente della Repubblica, i seguenti contenuti: “*Quando prospettiamo il cammino della costruzione di politiche di Stato, che guardano oltre le semplici politiche di governo, stiamo riaffermando il nostro impegno nello sviluppo a breve, medio e lungo termine. Ma non stiamo parlando di uno sviluppo qualsiasi. Siamo impegnati in uno sviluppo equitativo e inclusivo che si possa tradurre nel “vivere bene” della popolazione e questo significa, né più né meno, che la base di questo Piano Quinquennale di Sviluppo 2014-2019 rappresenta la ferma decisione di continuare a lavorare per la risoluzione definitiva delle cause relative all'esclusione sociale, economica, politica e culturale che hanno riguardato la vita della maggior parte della popolazione salvadoregna per molti anni.*”¹⁷⁹ L'equità, la protezione sociale e l'inclusione sociale rappresentano le tre strategie per assicurare il vivere bene. All'interno del Piano, l'avvio di un'educazione basata sull'inclusione e sull'equità sociale è una componente centrale per costruire il Paese¹⁸⁰, su cui il governo dovrà continuare ad investire (nel 2009 la percentuale del PIL destinato all'educazione era del 2,9%, nel 2014 ha raggiunto il 3,4%). Nonostante il trend sia in crescita, l'investimento del governo salvadoregno nell'educazione è più basso rispetto alla media latinoamericana che è di circa il 5,2%. Le politiche nazionali a favore dell'accesso all'educazione dal 2009 al 2014 hanno registrato i seguenti risultati grazie all'adozione di misure di promozione sociale particolarmente necessarie nelle aree più povere del Paese:

- 1.3 milioni di studenti hanno beneficiato del Programma di salute ed alimentazione;
- 820.000 studenti hanno beneficiato del Programma “Vaso de leche” (traduzione: bicchiere di latte) che ha offerto lavoro a numerosi produttori di latte;
- 1.4 milioni di studenti del sistema educativo pubblico hanno ricevuto uniformi e scarpe gratuiti, la cui produzione ha generato l'impiego di 110.000 lavoratori diretti ed indiretti delle piccole e medie imprese.

In particolare nel piano viene evidenziato l'impegno del governo a: rafforzare la qualità dell'educazione; ampliare progressivamente la copertura e le opportunità di accesso all'educazione con un'attenzione particolare ai bambini, bambine, adolescenti e giovani in situazione di svantaggio; liberare la scuola dai fenomeni di violenza sociale; avviare innovazioni in ambito scientifico e tecnologico.

2.3 La descrizione dell'intervento di cooperazione in appoggio alla scuola dell'inclusione sviluppato da UniBo

Il disegno della proposta pedagogica EITP (Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno) da parte del Ministero dell'Educazione Salvadoregno all'interno del Plan Social Educativo 2009-2014 “Vamos a la Escuela” è il risultato di molteplici fattori. Il primo riguarda l'implementazione di politiche

¹⁷⁷ Mined (2014), *Adecuacion de Indice de Inclusion al contexto educativo salvadoreno. Desarrollando el aprendizaje y la participacion en los Centros Escolares*, San Salvador, El Salvador C.A., Intervita.

¹⁷⁸ Salvador Sanchez Ceren, è l'attuale Presidente della Repubblica di El Salvador. E' stato Ministro dell'Educazione dal 2009 al 2012 ed ha guidato il movimento di guerriglieri, oppositori della dittatura militare e portavoce del disagio della popolazione salvadoregna in cerca di libertà, giustizia e uguaglianza sociale. Il suo mandato di “Comandante de la Guerrilla” si è svolto durante la Guerra Civile (1981-1992).

¹⁷⁹ Secretaria Técnica y de Planificación Gobierno de El Salvador (2015), *El Salvador productivo, educado y seguro. Plan quinquenal de desarrollo 2014-2019*, La Libertad, El Salvador, C.A.p.15.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p.92.

educative e sociali locali che hanno assunto solo progressivamente la direzione dell'inclusione favorendo i presupposti per un cambiamento culturale dell'educazione ed una trasformazione del sistema educativo da tradizionale ad inclusivo.

Il secondo fattore rilevante per il disegno e la sperimentazione della proposta pedagogica EITP è rappresentato dal ruolo strategico giocato dalle Agenzie di Cooperazione Internazionale che, dal 2009 ad oggi, hanno sostenuto il governo in carica a favore di politiche riformatrici anche in ambito educativo. In particolare la Cooperazione Americana, Spagnola, Italiana, la Banca Mondiale, l'OEI e Unicef in El Salvador hanno contribuito in maniera sinergica all'implementazione della EITP sotto diversi aspetti: pedagogici e didattici, infrastrutturali, della formazione rivolta agli attori chiave del sistema educativo, della revisione delle normative scolastiche vigenti secondo una prospettiva inclusiva, dell'organizzazione e della gestione delle risorse umane ed economiche del sistema educativo in un'ottica di sostenibilità dell'intervento e del consolidamento del nuovo modello educativo.

In particolare la Cooperazione Italiana ha finanziato tre interventi che hanno accompagnato l'evoluzione delle politiche educative locali e lo sviluppo del modello pedagogico.

Il primo, sviluppatosi dal 2005 al 2008, ha attivato processi di integrazione di bambini disabili nella scuola di base Repubblica di Haiti, ubicata nel Dipartimento di Sonsonate, zona fortemente vulnerabile a livello sociale. L'intervento ha promosso l'accessibilità infrastrutturale e culturale della scuola attraverso la realizzazione di due componenti principali: una architettonica, attraverso l'abbattimento delle barriere strutturali, ed una pedagogica, attraverso la formazione degli insegnanti e l'attività di sensibilizzazione verso la comunità educativa sui temi dell'integrazione e dell'educazione inclusiva.

Sulla base dei risultati positivi emersi nel corso dell'intervento, il Mined ha ritenuto importante riproporre l'esperienza del modello pedagogico a una quantità maggiore di scuole, passando dal concetto di integrazione a quello di inclusione, considerando prioritario l'accesso e la permanenza all'interno della scuola non solo dei bambini disabili, ma anche di coloro che si trovano in situazione di disagio psico-sociale determinato dalle condizioni di svantaggio culturale ed economico dei propri contesti di provenienza. L'intervento è stato progettato dal governo precedente ed assunto da quello successivo (2009-2014) con determinazione, grazie alla sinergia tra le finalità promosse dal programma di cooperazione e quelle dichiarate dalle politiche educative governative.

Questo secondo progetto, "Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador"¹⁸¹, attivato nel 2009, ha coinvolto 18 scuole pilota di varia natura (15 scuole regolari con differenti modalità gestionali e tre scuole speciali) distribuite in tutto il Paese, tra zone rurali, urbane e sub-urbane. In maniera sistemica il Mined si è avvalso nel corso delle attività, dell'expertise della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, ente promotore dell'iniziativa implementata in loco dalla ong riminese, EducAid, esperta in ambito educativo nei Paesi del Sud del Mondo.

L'esperienza maturata nelle 18 scuole pilota, grazie alla risposta costruttiva degli insegnanti, direttori, tecnici del Mined coinvolti, ha creato le condizioni favorevoli per un ulteriore sviluppo dell'approccio educativo inclusivo, predisponendo il progetto "Rafforzamento della scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador", nel quale l'inclusione trova spazio nel tempo pieno¹⁸².

Quest'ultimo rappresenta il terzo intervento, ancora in corso, che ha consentito la definizione della proposta pedagogica EITP avviata nel 2012, con la partecipazione progressiva di sessanta scuole a livello nazionale (diciotto delle quali appartengono al progetto "Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador").

Di seguito focalizzeremo l'attenzione sull'intervento promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, "Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador"¹⁸³, che, oltre ad affrontare il tema della scuola inclusiva, ha posto anche le condizioni istituzionali e concettuali per sviluppare l'intervento di cooperazione con il Mined sulla Scuola Inclusiva a Tempo Pieno. In queste pagine, che vogliono presentare l'esperienza di

¹⁸¹ Vedere Allegato I.

¹⁸² Vedere Allegato II.

¹⁸³ L'azione è stata promossa dall'Università di Bologna e finanziata dalla Cooperazione Italiana secondo quanto previsto dall'Art.18 del Dpr. N°177 del 1988.

cooperazione focalizzata sullo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador, è inevitabile che si faccia riferimento anche *al tempo pieno* in quanto condizione favorevole al processo di inclusione scolastica, in cui il maggior tempo a disposizione può contribuire significativamente a migliorare la qualità dell'offerta formativa e dell'apprendimento degli studenti. Inoltre, è importante ricordare che, tra la prima e la seconda fase del progetto di educazione inclusiva, si è realizzata la prima annualità del programma finanziato dalla Cooperazione Italiana focalizzato sul tempo pieno strutturalmente connessa con l'azione precedente.

Il testo che segue si focalizzerà sulla descrizione delle attività svolte e dei loro diversi destinatari provenienti sia dai contesti scolastici di riferimento, differenti per caratteristiche sociali, culturali ed economiche, sia dai dipartimenti ministeriali maggiormente implicati nella realizzazione del progetto e nella promozione delle politiche nazionali di educazione inclusiva, sia dalle realtà accademiche associative e professionali locali.

Selezione delle scuole pilota e dei destinatari

L'intervento formativo complessivo è stato rivolto prioritariamente ai maestri, direttori, assistenti tecnici pedagogici di 18 scuole pilota e a decine di tecnici del livello centrale del Mined.

La proposta di lavorare con un numero limitato di scuole è dipesa da molteplici fattori tra cui i principali sono stati:

- a) i limiti temporali e finanziari determinati dall'entità del progetto
- b) l'approccio metodologico proposto da UniBo. Infatti la metodologia di intervento, come spiegato nel corso del testo, è di impronta prevalentemente qualitativa (ricerca-azione) quindi poteva essere applicata solo attraverso il coinvolgimento di un numero limitato di scuole proporzionale alle risorse economiche ed umane previste dal progetto.

La selezione delle scuole è stata svolta dal Mined in base alla condivisione di criteri concertati con i referenti di UniBo. In particolare i criteri di selezione delle scuole pilota sono stati i seguenti:

- Di merito. Le scuole selezionate rispondono a degli indicatori di qualità rispetto: ai risultati dell'attività educativa del complesso scolastico; alla capacità di iniziativa del corpo docente nella realizzazione di attività progettuali portate a termine positivamente; alla buona disponibilità della direzione e degli insegnanti a partecipare ad esperienze formative innovative
- Geografico. Le scuole rappresentano contesti territoriali differenti dal punto di vista socio-economico e culturale. I partecipanti alle attività di progetto provengono prevalentemente da zone urbane e sub-urbane ed in minima parte da zone rurali
- Capacità di azione sinergica della scuola con le altre istituzioni e scuole presenti nella comunità di appartenenza. Infatti le scuole selezionate sono potenzialmente in grado di interagire con le scuole ed istituzioni del territorio in una prospettiva di condivisione delle pratiche educative sviluppate e di un lavoro di rete comunitario.

Tab 10 Caratteristiche delle scuole pilota e dei partecipanti alle attività formative

No	Departamento	Municipio	Centro scolastico selezionato	Pianta docente	Docenti che partecipano alle attività		
					Docenti della scuola elementare	Docenti di Aula de Apoyo	Servizio psicologico
1	AHUACHAPÁN	Ahuachapán	Centro Escolar 1 de julio de 1823	26	5	1	0
2	SONSONATE	Sonsonate	Centro Escolar República de Haití	49	5	3	0
3	SONSONATE	San Julián	Cantòn Petacas	3	2	0	0
4	SANTA ANA	Santa Ana	Escuela de Educación Especial Elisa Alvarez de Díaz	25	2	0	1
5	SANTA ANA	Santa Ana	Centro Escolar Tomás Medina	48	5	1	0
	TOTAL ZONA OCCIDENTAL			151	19	5	1
6	SAN SALVADOR	Ilopango	Centro Escolar John F. Kennedy	49	8	2	0
7	CABAÑAS	Ilobasco	Centro Escolar Sor Henríquez	33	5	1	0
8	CHALATENANGO	Nueva Concepción	Centro Escolar Miguel Elías Guillén Nueva Concepción	29	3	1	0
9	LA PAZ	San Rafael Obrajuelo	Centro Escolar Profesor Rafael Osorio	24	4	2	0
10	CUSCATLÁN	San Rafael Cedros	C.E Florencia Rivas	26	4	0	1
11	CUSCATLÁN	Cojutepeque	Escuela de Educación Especial "Gral. Adolfo O. Blandón"	11	2	0	1
12	SAN VICENTE	San Vicente	Centro Escolar Concepción de María	13	3	1	0
13	LA LIBERTAD	La Libertad	Centro Escolar Católico Inmaculada Concepción	20	3	0	0
	TOTAL ZONA CENTRAL			205	32	7	2
14	SAN MIGUEL	San Miguel	Complejo Educativo "Sor Cecilia Santillana Ahuactzin"	63	5	2	1
15	LA UNIÓN	El Carmen	Centro Escolar El Carmen	18	5	1	0
16	MORAZÁN	San Francisco Gotera	Centro Escolar San Francisco Gotera.	50	5	3	0
17	USULUTÁN	Usulután	Escuela de Educación Especial de Usulután	11	2	0	1
18	USULUTÁN	Usulután	Centro Escolar República Federal de Alemania	21	5	0	0
	ZONA ORIENTAL			163	22	6	2
	TOTAL GENERAL			519	73	18	5



Il gruppo delle scuole pilota si compone nel seguente modo:

- 14 centros escolares regulares, uno per departamento amministrativo del Salvador
- la scuola República de Haití, prima esperienza pilota di scuola inclusiva nel Paese, che ha beneficiato, dal punto di vista pedagogico e architettonico, dell' intervento diretto della Cooperazione Italiana in Salvador tra il 2005 e il 2008 ed ha rappresentato, soprattutto nel primo anno di progetto, un punto di riferimento per le altre scuole pilota.
- 3 scuole di educazione speciale, collocate ciascuna rispettivamente nella zona di Oriente, Occidente e zona Centrale del Salvador. Il coinvolgimento attivo di queste scuole nello sviluppo e diffusione dell'educazione inclusiva è strategico rispetto allo sviluppo complessivo del sistema educativo locale: infatti esse, oltre a rispondere ai bisogni educativi degli studenti con disabilità più gravi, ricoprono potenzialmente un ruolo importante nel processo di integrazione degli studenti con disabilità lievi o difficoltà di apprendimento nelle scuole regolari dopo una prima permanenza nelle scuole speciali. Inoltre, le competenze specifiche degli insegnanti delle scuole speciali possono essere condivise dagli insegnanti delle scuole regolari che si trovano a lavorare con studenti disabili e con altre tipologie di difficoltà psicomotorie.

I tecnici del Mined coinvolti nelle attività provengono da diversi dipartimenti del ministero, sia appartenenti alla Dirección Nacional de Educación, sia alla Dirección Departamental del Mined: dipartimento di educazione inclusiva, di programmi complementari, curriculum, monitoraggio, formazione continua, tecnologia educativa. Attraverso il coinvolgimento di questi tecnici l'obiettivo è stato quello di rendere l'educazione inclusiva una tematica condivisa e trasversale alle varie aree di competenza tecnica del Mined.

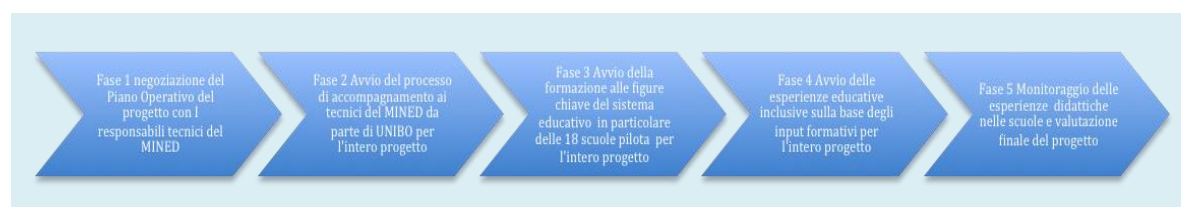
Nell'implementazione delle attività di progetto e nel confronto sul piano scientifico sicuramente i principali interlocutori sono stati i referenti e tecnici del Dipartimento di Educazione Inclusiva oltre che naturalmente i responsabili politici del Mined per quanto riguarda la dimensione politica e di

sviluppo dell'intera azione progettuale.

Tra i vari attori coinvolti nel progetto e che in qualche modo hanno contribuito alla sua realizzazione soprattutto nella fase di progettazione va ricordato il CONAIPD (Consejo Nacional de Personas con Discapacidad) che era stato un attore molto impegnato nella prima fase dell'intervento della Cooperazione Italiana. Il CONAIPD ha subito una ristrutturazione interna importante nell'arco temporale in cui si è svolto il progetto, inoltre a partire dal 2009 è nata un'altra istituzione con funzioni politiche ed operative in difesa dei diritti delle persone con disabilità, rappresentata dalla Secretaría de la Inclusión Social, con cui i referenti di UniBo hanno sviluppato un'interlocuzione costante dal 2009 ad oggi. Infatti, uno dei temi chiave emersi nell'attività di assistenza tecnica fa riferimento all'importanza strategica di creare alleanze territoriali, istituzionali e ministeriali in grado di sostenere lo sviluppo della scuola inclusiva: essa è il risultato di un impegno culturale, sociale politico ed economico che può nascere solo dalla sinergia tra il Ministero dell'Educazione ed altri Ministeri ed Istituzioni locali.

Principali fasi di sviluppo e azioni del progetto

Il progetto si è articolato in 5 fasi. In fase di avvio del progetto (Fase1) è stato necessario rinegoziare alcune delle attività previste con le nuove autorità del Mined, che avevano sostituito le precedenti, coinvolte nella fase di progettazione. In questa tappa sono state ridefinite le priorità degli obiettivi progettuali alla luce anche delle politiche educative che avrebbero sostenuto il processo di sviluppo della scuola inclusiva a tempo pieno, ossia: la Politica di Educazione Inclusiva¹⁸⁴ e il Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela"¹⁸⁵. In seguito, i docenti UniBo hanno avviato una fase di assistenza tecnica rivolta inizialmente ai responsabili politici, per condividere l'approccio e i contenuti principali e successivamente (Fase 2) aperta ai tecnici del Mined. Dopo aver condiviso i concetti fondanti dell'educazione inclusiva e le strategie metodologiche del progetto con i tecnici del Mined, è stata avviata la formazione delle figure chiave del sistema educativo delle 18 scuole pilota (Fase 3), che come vedremo sono state coinvolte nella formazione, nella sperimentazione delle pratiche educative, attraverso un approccio ispirato ai principi della ricerca-azione (Fase 4), con l'accompagnamento da parte del Mined e dei docenti UniBo. Tutte le fasi del progetto sono state accompagnate da interventi di monitoraggio che trovano una loro logica conclusione nel momento di valutazione del progetto (Fase 5).



Il progetto si è sviluppato attraverso 4 azioni principali:

1. Il processo di accompagnamento cooperativo con i dirigenti politici e tecnici
2. Il processo formativo degli attori chiave del sistema educativo salvadoregno con interventi formativi di natura generale e la realizzazione di corsi di formazione specifici
3. Il sostegno all'innovazione scolastica nelle scuole campionesi, attraverso azioni di assistenza tecnica e monitoraggio svolte dai tecnici del Mined e dai docenti UniBo
4. Progettazione dell'Osservatorio Nazionale sulle buone pratiche di educazione inclusiva con interventi di formazione specialistica del personale

Queste 4 linee di azione, oggetto di un quadro articolato di interventi sinergici, finanziati dalla Cooperazione Italiana, hanno visto impegnati esperti accademici del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e tecnici salvadoregni provenienti dalle aeree ministeriali

¹⁸⁴ Mined (2009), *Politica de Educacion Inclusiva*, San Salvador, El Salvador, C.A.

¹⁸⁵ Mined (2009), *Plan Social Educativo "Vamos a la escuela" 2009-2014*, San Salvador, El Salvador, C.A.

maggiormente coinvolte nel processo di innovazione scolastica. Questi esperti hanno lavorato insieme per:

- analizzare i bisogni formativi degli attori chiave del sistema
- sviluppare i fondamenti teorici dell'educazione inclusiva
- contestualizzare la proposta formativa di UniBo rispetto alla realtà locale
- individuare alcuni degli elementi della proposta da porre alla base di un primo cambiamento operativo negli atteggiamenti e nelle pratiche educative di insegnanti, direttori e assessori pedagogici territoriali.

L'approccio metodologico, sostenuto dagli esperti dell'Università di Bologna, ha promosso un dialogo effettivo tra il Mined e le istituzioni educative locali; ha attivato un processo di ricerca sul campo, di conoscenza del contesto educativo territoriale anche identificando le principali difficoltà sorte nelle prime esperienze di scuola inclusiva. L'azione complessiva di assistenza tecnica si colloca nella logica di un intervento di cooperazione capace di integrare dimensioni di bottom up e di top down. Tale logica sostiene un processo di trasformazione del sistema educativo che avviene contemporaneamente in due direzioni destinate ad incontrarsi: una che parte dal livello centrale del Mined, dove le politiche vengono disegnate, per raggiungere il livello locale del sistema educativo; l'altra che muove dal basso, attraverso la sperimentazione locale degli interventi a livello scolastico-territoriale, verso il livello centrale del Mined per restituire conoscenze ed indicazioni sul piano pedagogico e didattico funzionali al miglioramento delle politiche educative.

Analisi delle azioni sviluppate

Il processo di accompagnamento cooperativo con i dirigenti politici e tecnici

Nella cornice del primo anno di intervento, parallelamente all'attivazione dei processi formativi e delle prime innovazioni sperimentali sul piano pedagogico, si è realizzato un processo di accompagnamento dei dirigenti politici e tecnici del Mined rivelatosi strategico sotto due aspetti: da un lato, infatti, è stato possibile conoscere da vicino gli orientamenti delle politiche educative entrate in vigore con la nuova rappresentanza dirigenziale, a seguito delle elezioni politiche del 2009 ; dall'altro lato, il processo ha permesso di supportare dirigenti e tecnici del Mined nella fase di progettazione della scuola inclusiva a tempo pieno. L'idea della scuola a tempo pieno, era già stata inserita nel Plan Social Educativo in termini concettuali, ma necessitava, in tempi relativamente brevi, di una proposta operativa sul piano pedagogico e didattico.

In questo primo momento, quindi, l'assistenza tecnica da parte di UniBo ha assunto una connotazione di supporto tecnico-istituzionale al nuovo progetto del Mined, orientato fin dall'inizio a sviluppare la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno.

L'accompagnamento rivolto ai politici e ai tecnici è consistito prevalentemente in incontri di lavoro in piccoli gruppi con il Viceministro, con la Direttrice e con un gruppo di tecnici appartenente ai diversi dipartimenti del Ministero dell'Educazione, impegnati nella revisione delle tematiche di educazione inclusiva, del curriculum, della valutazione, della formazione docenti¹⁸⁶.

Tali incontri in presenza sono stati accompagnati da attività di discussione via telematica di alcuni "materiali guida" che tecnici e politici stavano elaborando per giungere ad edizioni approfondite e condivise.

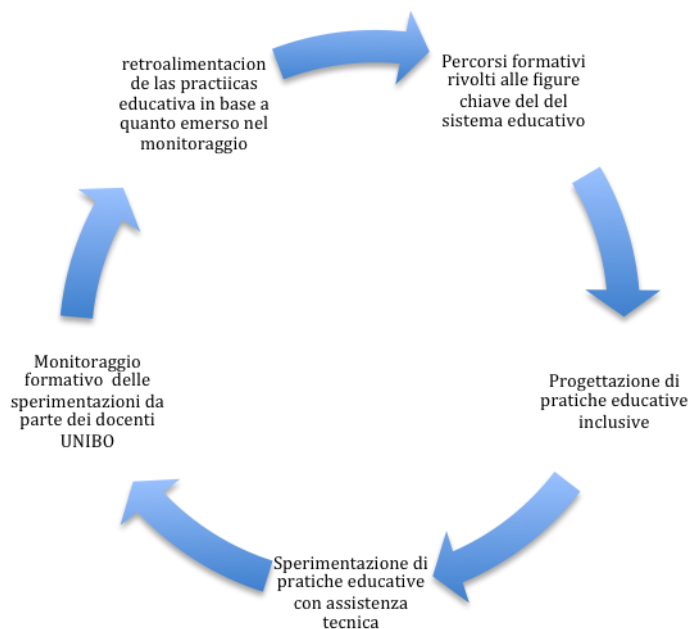
La formazione degli attori chiave del sistema scolastico

L'approccio formativo cui si è fatto riferimento durante il progetto si ispira al processo di ricerca-azione (vedi paragrafo sulla metodologia) in cui le fasi di formazione teorica si sono intrecciate con quelle di sperimentazione, assistenza tecnica e monitoraggio. Il processo formativo nel suo complesso ha avuto una struttura ciclica in quanto la tappa di avvio, determinata dall'attività iniziale di formazione, ha poi supportato le fasi successive di sperimentazione/assistenza/monitoraggio di seguito descritte. Volendo analizzare puntualmente il

¹⁸⁶ Vedi Allegato VI.

processo, la formazione teorica ha definito la cornice concettuale e metodologica di riferimento, con il proposito di offrire ai partecipanti le conoscenze necessarie per la sperimentazione di pratiche educative inclusive. La tappa successiva, quindi, rispetto alla formazione iniziale è stata quella della progettazione educativa sviluppata nei distinti contesti scolastici. E' infatti a livello di singolo Centro Scolastico che gli insegnanti, i direttori e gli assistenti tecnici pedagogici hanno trasformato in progetti operativi uno o più elementi caratterizzanti l'idea di scuola inclusiva emersi durante la formazione. Successivamente, le progettualità costruite sono state sperimentate apportando cambiamenti graduali in direzione inclusiva nelle pratiche educative applicate a diversi aspetti della scuola (organizzazione, lavoro collegiale dei docenti, pianificazione didattica, didattica in aula, etc.). I docenti UniBo insieme ai tecnici del Mined hanno offerto elementi di sostegno finalizzati all'introduzione di scelte migliorative rispetto alle sperimentazioni in corso, monitorando nel contempo le esperienze maturate nelle singole scuole pilota. Tali suggerimenti sono stati normalmente accolti positivamente dai docenti coinvolti con conseguente introduzione di modifiche delle pratiche educative.

La struttura ciclica del processo formativo:



Potremmo riassumere l'intervento formativo sviluppatosi nel corso del progetto in due tappe:

- A. Una prima tappa, durante la prima annualità del progetto, in cui l'azione formativa presenziale si è focalizzata sui fondamenti teorici dell'educazione inclusiva e si è rivolta a insegnanti, direttori, vicedirettori, assistenti pedagogici e tecnici del Mined: in particolare, si è iniziato a riflettere su un concetto di scuola inclusiva che non si limita all'accoglienza degli studenti con disabilità psichica o fisica, ma si apre a coloro che si trovano in situazione di svantaggio sociale (economico, culturale etc.) coinvolgendo nell'intervento il complesso delle risorse educative presenti nel territorio. I contenuti si sono rivelati particolarmente in linea con l'approccio e i principali programmi inseriti nel Plan Social Educativo "Vamos a la escuela" e con la politica di educazione inclusiva sviluppata dal Governo. Di seguito si presentano i percorsi formativi sviluppati in questa tappa.
- B. Una seconda tappa, durante la seconda annualità del progetto, ha previsto di rivolgersi principalmente agli insegnanti de "apoyo a la inclusión" (DAI) e alle figure di assistenza che offrono a loro sostegno tecnico nel territorio. L'importante trasformazione del docente di sostegno da "maestro de aula de apoyo" a "maestro de apoyo a la inclusión" ha determinato il bisogno di riflettere sulle competenze alla base di questo nuovo ruolo. Infatti, diversamente

dalla figura precedente, centrata sull'intervento rivolto a classi di allievi disabili, il "maestro de apoyo a la inclusion" è una risorsa dell'intera comunità educativa, che offre sostegno al gruppo classe e alla scuola, con l'obiettivo di favorire e promuovere il processo di inclusione sia degli alunni con disabilità psico-fisica sia di coloro che si trovano in situazione di svantaggio sociale. Il corso ha previsto, al termine di diversi moduli di insegnamento e laboratorio, la realizzazione di un elaborato da parte dei singoli docenti insieme ai loro assistenti pedagogici di riferimento e a un buon numero di direttori, anch'essi coinvolti nell'intervento formativo. Il tutoraggio dei docenti in fase di costruzione dell'elaborato è stato affidato a docenti dell'area pedagogica dell'università UCA, con cui UniBo in questi anni di presenza in El Salvador ha intrecciato relazioni di collaborazione accademica. Durante questa seconda fase del progetto per richiesta del Mined è stato importante ampliare il numero di scuole coinvolte considerando che la tematica affrontata era di forte interesse anche per altri centri scolastici che avevano iniziato un percorso formativo ad essa inerente. Il numero delle scuole partecipanti, per richiesta del Mined, è stato esteso a scuole non partecipanti originariamente al progetto che avevano previsto all'interno del corpo docenti il Docente de Apoyo a la Inclusion.

Durante la seconda annualità, si è svolta anche la formazione dei documentalisti, cioè dei docenti impegnati nel lavoro dell'osservatorio nazionale di pratiche educative. L'idea di documentazione che accompagna tale proposta formativa si differenzia molto dalla logica antica degli archivi-burocratici e si ispira, al contrario, alla volontà di costruire uno strumento di sistema, a servizio della scuola salvadoregna, con la prospettiva di attivare una riflessione continuativa ed efficace sulla sua evoluzione.

La formazione in presenza ha previsto lo svolgimento di una serie di corsi di formazione professionale di tipo convenzionale: centralizzati in aula, con erogazione di lezioni, col supporto di adeguate informazioni su base digitale, con presenza di momenti di esercitazione e di laboratorio e di esperienze di tirocinio documentate attraverso project work.

C. Le attività formative in presenza della prima e della seconda annualità sono state accompagnate, come da progetto, da esperienze di formazione in e-learning condotte attraverso l'utilizzazione della piattaforma moodle dell'Università di Bologna. Attraverso l'attivazione di un sito progettosalvador.formazione.UniBo.it è stato possibile mettere a disposizione dei docenti materiali prodotti dai docenti UniBo ed esperienze prodotte in El Salvador. La presenza della piattaforma ha consentito il mantenimento di forme di collegamento nel periodo intercorso tra la prima e la seconda annualità del progetto

A. Corsi di formazione realizzati durante la prima annualità

Come anticipato nel paragrafo precedente, durante la prima annualità si sono svolti i seguenti corsi di formazione di cui verranno presentati i relativi moduli ed obiettivi formativi:

- A.1. Percorso formativo rivolto agli insegnanti de aula de apoyo, aula regulares y escuelas especiales
- A.2. Percorso formativo rivolto ai direttori, vicedirettori e assistenti tecnici pedagogici.
- A.3. Percorso formativo rivolto ai tecnici del Mined a livello Centrale e Dipartimentale.

A.1 Percorso formativo rivolto agli insegnanti de aula de apoyo, aula regulares y escuelas especiales

L'intervento formativo proposto dai docenti UniBo agli insegnanti salvadoregni è stato di tipo multidisciplinare, infatti sono intervenuti docenti ricercatori in antropologia culturale, didattica, pedagogia generale e speciale, tecnologia educativa. Questa multidisciplinarietà, necessaria per fondare la proposta della scuola inclusiva nella sua complessità e in prospettiva sistemica, ha motivato ed interessato gli insegnanti, che hanno partecipato attivamente alla formazione, ponendo dubbi, domande e condividendo esperienze professionali. Le formazioni della prima fase del progetto sono state importanti anche per fotografare il sistema scolastico salvadoregno rilevando dagli insegnanti stessi i punti di forza e di debolezza su cui lavorare per costruire una scuola il più possibile inclusiva

tenendo conto delle condizioni contestuali.

Il percorso formativo si è aperto con una presentazione dei fondamenti dell'educazione inclusiva contestualizzandoli nelle caratteristiche dell'attuale società della conoscenza, cui è seguito un momento di riflessione sul concetto di "diversità", sui processi che accompagnano i passaggi dall'integrazione all'inclusione e su come tutto questo abbia una ricaduta concreta sulla didattica e sulle pratiche educative dei docenti. Attraverso la formazione si è proposto agli insegnanti di orientare il lavoro della scuola nella prospettiva di un sistema educativo che non si limiti alla scuola stessa, ma si apra alla collaborazione con altre istanze formative del territorio. Alla luce di questa prospettiva è stato proposto ai docenti di progettare, attraverso il loro lavoro collegiale, interventi pedagogico-didattici che promuovessero la partecipazione dei genitori e valorizzassero le risorse educative presenti nella comunità locale. Durante il percorso si è sottolineata l'importanza del *progetto educativo della scuola* determinato da un lavoro d'équipe forte. Tale lavoro collegiale richiede un coordinamento tra le discipline scolastiche e una sinergia di azioni progettuali tra la scuola e il suo territorio nella prospettiva di contribuire allo sviluppo integrale degli studenti affinché diventino cittadini coscienti ed attivi nelle proprie comunità.

Tab 11 I moduli formativi per insegnanti de aula di sostegno, aula regolare e scuole speciali

1° Annualità	
La Formazione rivolta agli insegnanti de aula di sostegno, aula regolare e scuole speciali	
Principali Contenuti Formativi	Principali Obiettivi formativi
Modulo 1: Società della conoscenza e scuola inclusiva	Conoscere le caratteristiche della scuola dell'inclusione negli attuali confini socio-culturali della società nell'era della digitalizzazione
Modulo 2: L'educazione tra uguaglianza e diversità	Analizzare i compiti della scuola come ambiente capace di valorizzare il diritto all'uguaglianza e il diritto alla diversità dei singoli e dei gruppi. Valorizzare le dimensioni della diversità opposte a quella della disuguaglianza
Modulo 3: Dall'integrazione all'inclusione	Conoscere lo sviluppo del discorso pedagogico: dall'esigenza di rendere tutti uguali a quella di valorizzare le differenze in ambiente educativo inclusivo
Modulo 4: Fondamenti di una didattica dell'inclusione	Analizzare le caratteristiche di fondo di una didattica dell'inclusione: i percorsi didattici della individualizzazione e della personalizzazione
Modulo 5: Identità/alterità: dispositivi per il lavoro in aula	Individuare le strategie e gli strumenti del lavoro didattico in aula: la valorizzazione del singolo e del gruppo
Modulo 6: Il decentramento dello sguardo del docente	Analizzare la dimensione antropologica dei contesti educativi: gli studenti come individui e come culture
Modulo 7: Dal lavoro <i>in</i> gruppo al lavoro <i>di</i> gruppo	Le strategie dell'apprendimento sociale: dall'uso didattico del lavoro di gruppo alle esperienze di cooperative learning
Modulo 8: Le dinamiche di inclusione/esclusione nel gruppo classe	Conoscere i meccanismi psicologici dell'inclusione e dell'esclusione nel contesto scolastico
Modulo 9: La collegialità dei docenti nella scuola inclusiva	Analizzare la necessità del lavoro collegiale dei docenti. Individuare strategie e strumenti di collaborazione fra il gruppo degli adulti
Modulo 10: Conoscere le strategie della	Apprendere l'uso della piattaforma on-line di

formazione continua in e-learning	UniBo per accesso ai learning objects di educazione inclusiva
Modulo 11: Il sistema formativo integrato: teorie e modelli	Analizzare le dimensioni policentriche dell'educazione contemporanea: la necessità di integrazione del progetto educativo tra scuola, famiglia, agenzie formative del territorio.
Modulo 12: La classificazione delle agenzie/istituzioni educative extra-scolastiche: quadro per l'analisi	Costruire e analizzare l'atlante delle opportunità formative del territorio. La classificazione della formazione extra-scolastica: agenzie culturali, sportive, artistiche, sociali...
Modulo 13: Il disegno didattico nel sistema formativo integrato	Individuare la necessità di una integrazione del sistema formativo fondata sulla capacità dei diversi attori di costruire offerte formative coordinate
Modulo 14: Osservazione e progettazione in una scuola inclusiva: percorsi metodologici	Conoscere gli strumenti di progettazione e programmazione dell'inclusione a partire dall'uso di strumenti significativi di rilevazione dei bisogni e delle risorse

Modalità di svolgimento: la formazione si è svolta in due sessioni nell'arco del primo anno, di 3 giorni ciascuna, 8 ore diarie, per un totale di 48 ore di formazione replicata nei centri ESMA di Santa Ana, Santa Tecla e San Miguel¹⁸⁷.

A.2 Percorso formativo rivolto ai direttori, vicedirettori e assistenti tecnici pedagogici

L'intervento formativo proposto dai docenti UniBo ai direttori, vicedirettori e assistenti tecnici pedagogici è stato guidato principalmente da due docenti di pedagogia speciale e da un dirigente scolastico italiano di una scuola particolarmente sensibile e attiva sul fronte dell'inclusione, legata da un rapporto di partnership con l'Università di Bologna. Anche questo percorso formativo, come quello degli insegnanti, si è aperto con un focus sui fondamenti dell'educazione inclusiva proponendo riflessioni e collegamenti con la realtà scolastica salvadoregna, da un lato per valorizzarne le pratiche educative e gestionali in una prospettiva inclusiva, dall'altro, cercando di coglierne gli elementi di problematicità. Un tema chiave di questo percorso è stato quello della *dimensione sociale della scuola* in un'ottica inclusiva. Al suo interno le figure dirigenziali dei centri scolastici e gli esperti dell'assistenza tecnica sono stati sollecitati a riscoprire il ruolo sociale della scuola in un sistema formativo integrato capace di costruire dialogo e complementarietà tra gli interventi di educazione formale (quella ufficiale condotta dentro la scuola), informale (la dimensione educativa indirettamente presente nella quotidianità, nei mass media, nei servizi pubblici) e non formale (le proposte educative non obbligatorie e non certificate avanzate da soggetti pubblici e privati del territorio) vissuti dagli studenti nel contesto della loro vita quotidiana. Durante il percorso formativo si è riflettuto su come la scuola a tempo pieno (ipotesi scolastica che nel frattempo si stava affermando nelle politiche ministeriali) attraverso i suoi plurimi modelli operativi, rappresenti una condizione favorevole allo sviluppo della scuola inclusiva, a partire dagli aspetti gestionali e dalle modalità organizzative dei tempi, degli spazi, delle pratiche e metodologie didattiche. Rappresentando l'inclusione scolastica e sociale l'orizzonte educativo verso il quale si propone lo sviluppo della scuola a tempo pieno in El Salvador, sulla base delle esigenze e delle condizioni contestuali, un'attività fondamentale della formazione si è rivelata il workshop di progettazione sulla scuola inclusiva a tempo pieno cui hanno partecipato direttori, vicedirettori ed assistenti tecnici pedagogici. Tale workshop ha fatto emergere dubbi, difficoltà e proposte nella condivisione della necessità di una progettazione radicata nell'esperienza locale e in grado di tenere conto delle specificità dei singoli territori.

¹⁸⁷ Vedi Allegato III.

Tab 12 Moduli formativi per direttori, vicedirettori e assistenti tecnici pedagogici

1° Annualità	
Formazione rivolta ai direttori, vicedirettori e assistenti tecnici pedagogici	
Principali Contenuti Formativi	Obiettivi formativi
Modulo 1: Fondamenti teorici dell'educazione inclusiva	Analizzare le caratteristiche di fondo dell'educazione inclusiva: i percorsi didattici della individualizzazione e della personalizzazione
Modulo 2: Ruolo sociale della scuola e dei docenti	Conoscere le dimensioni sociali dell'intervento scolastico: la scuola come strumento di emancipazione sociale, di contrasto del disagio, di educazione alla partecipazione
Modulo 3: Caratteristiche della scuola inclusiva	Individuare le caratteristiche di fondo della scuola inclusiva: pedagogiche, culturali, organizzative
Modulo 4: Competenze gestionali nella scuola inclusiva	Individuare il cambiamento di prospettiva gestionale della scuola inclusiva. Dalla gestione come fatto esecutivo alla gestione come capacità progettuale
Modulo 5: Dalla scuola inclusiva alla scuola inclusiva a tempo pieno	Collocare la proposta della scuola inclusiva delle potenzialità organizzative e culturali offerte dalla proposta del tempo pieno
Modulo 6: Il sistema formativo integrato	Analizzare le dimensioni policentriche dell'educazione contemporanea: la necessità di integrazione del progetto educativo tra scuola, famiglia, agenzie formative del territorio
Modulo 7: Modelli operativi della scuola a tempo pieno nella prospettiva dell'educazione inclusiva	Analizzare le diverse soluzioni operative fornite dalla proposta del tempo pieno in funzione del sistema di risorse esistenti nel territorio
Modulo 8: Workshop di progettazione su possibili scenari di scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador	Progettare modelli operativi di scuola a tempo pieno dell'inclusione in funzione della specificità dei singoli territori

Modalità di svolgimento: la formazione si è svolta in due sessioni nell'arco del primo anno, di 3 giorni ciascuna, 8 ore diarie, per un totale di 48 ore di formazione svoltesi presso la ESMA di Santa Tecla.

A.3 Percorso formativo rivolto ai tecnici del Mined a livello Centrale e Dipartimentale

L'intervento formativo proposto dai docenti UniBo ai tecnici del Mined si è proposto prima di tutto di giungere ad una condivisione dei fondamenti dell'educazione inclusiva all'interno del quadro politico culturale proposto dalle scelte del Mined. I docenti UniBo di pedagogia speciale, responsabili della formazione, hanno collocato il tema della scuola inclusiva all'interno della riflessione sul diritto all'educazione in quanto diritto sociale. Il percorso formativo si è caratterizzato per l'approccio fortemente partecipativo; si sono realizzate attività di gruppo in cui i tecnici del Mined sono stati invitati ad approfondire le problematiche incontrate nel processo di trasformazione della scuola tradizionale in scuola inclusiva. A partire dal dialogo con i partecipanti, è stato possibile identificare i bisogni formativi prioritari delle figure del sistema educativo in merito al tema dell'inclusione scolastica. Nel tentativo di progettare una scuola inclusiva *possibile e sostenibile* in El Salvador, sono state proposte esercitazioni che hanno orientato l'attenzione sull'importanza del ruolo del maestro all'interno della scuola ed in cui sono state individuate quelle scuole, coinvolte nel progetto, che già presentavano esperienze di inclusione scolastica, sia di studenti disabili sia di quelli che si trovano in situazione di svantaggio socio-culturale. La riflessione finale del percorso formativo del primo anno ha riguardato il ruolo propulsore delle scuole pilota nel quadro complessivo di attivazione della EITP a livello nazionale dal punto di vista tecnico-ministeriale.

Tab 13 Moduli formativi per i tecnici del Mined

1° annualità	
Formazione rivolta ai tecnici del Mined a livello Centrale e Dipartimentale	
Principali Contenuti Formativi	Obiettivi formativi
Modulo 1: Fondamenti teorici dell'educazione inclusiva e politica di educazione inclusiva in El Salvador	Analizzare le caratteristiche di fondo dell'educazione inclusiva: i percorsi didattici della individualizzazione e della personalizzazione
Modulo 2: Il Diritto all'educazione – Educazione come diritto sociale	Conoscere il ruolo della scuola come risposta ad un diritto soggettivo dell'allievo in direzione di uguaglianza e di diversità
Modulo 3: Strategie per il miglioramento della qualità dei centri scolastici	Progettare e comparare strategie e strumenti di qualificazione dei centri scolastici
Modulo 4: Progettare la scuola inclusiva	Progettare strategie didattiche di natura inclusiva rivolte a tutta la popolazione scolastica
Modulo 5: La figura e il ruolo del maestro nella scuola inclusiva	Analizzare le competenze e i comportamenti professionali richiesti al docente nella cornice della scuola inclusiva
Modulo 6: Identità e appartenenze nella scuola inclusiva a tempo pieno	Analizzare in ruolo concettuale e le scelte operative in un ambiente scolastico teso a valorizzare identità culturali e risorse specifiche dei singoli e dei gruppi
Modulo 7: Il ruolo propulsore delle scuole pilota nel progetto di sviluppo della EITP a livello nazionale	Ipotizzare e tradurre operativamente le scelte di documentazione e disseminazione delle esperienze sostenibili per le scuole pilota nel contesto delle politiche del Mined

Modalità di svolgimento: la formazione si è svolta in tre sessioni nell'arco della prima annualità: la prima di 5 giorni, 5 ore diarie, la seconda di 3 giorni, 6 ore diarie, presso il Mined, mentre l'ultima si è realizzata nelle 3 zone del Paese coinvolgendo gli assistenti tecnico pedagogici.

B. Corsi di formazione realizzati durante la seconda annualità

Durante la seconda annualità si sono svolti i seguenti corsi di formazione di cui verranno presentati i relativi moduli ed obiettivi formativi:

- B.1. Percorso formativo para *Docentes de Apoyo a la Inclusion*¹⁸⁸ (DAI)
- B.2. Percorso formativo para *Documentalistas*¹⁸⁹
- B.3. Percorso formativo para *Asistentes Tecnicos Pedagogicos*¹⁹⁰

B.1 Percorso formativo para *Docentes de apoyo a la inclusion* (DAI)

Il corso si è rivolto in primo luogo ai docenti delle 73 scuole regolari selezionate dal Mined, ai 14 tecnici dipartimentali e agli 8 tecnici del Mined Centrale. Inoltre, hanno partecipato una decina di docenti delle università locali.

Il corso ha avuto l'obiettivo di aumentare le competenze pedagogiche, didattiche che favoriscono lo sviluppo dell'educazione inclusiva all'interno delle scuole salvadoregne. Il docente di appoggio all'inclusione si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le azioni di sostegno alla classe e alla scuola al fine di favorire e promuovere il processo di inclusione degli alunni con disabilità e che si trovano in situazione di svantaggio psico-sociale.

Il DAI dovrebbe offrire la sua professionalità e competenze per apportare all'interno della classe 1 significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica secondo i principi di

¹⁸⁸ Traduzione: Docente di Appoggio all'Inclusione.

¹⁸⁹ Traduzione: Documentalisti.

¹⁹⁰ Traduzione: Assistenti Tecnici Pedagogici.

corresponsabilità e di collegialità.

Il corso è stato costituito da 10 moduli che hanno affrontato gli elementi basici dell'educazione inclusiva sul piano psico-pedagogico, didattico e organizzativo, necessari per saper leggere le esigenze educative degli studenti, riconoscere le situazioni di svantaggio, per progettare interventi educativi condivisi a livello collegiale e funzionali al processo di inclusione di tutti gli alunni all'interno della scuola. Per una progettazione educativa di qualità sarà importante che i docenti siano in grado di leggere e integrare le risorse del territorio e sappiano documentare le pratiche educative in funzione della valutazione e della progettazione in una prospettiva inclusiva. Nell'affrontare il tema nodale della didattica dell'inclusione sono state esplorate anche le tecnologie per la riduzione dell'handicap. Tali argomentazioni sono state calate nella realtà salvadoregna che presenta nel suo processo di trasformazione una molteplicità di spaccati scolastici che affrontano la presenza di alunni in situazioni di difficoltà in maniera variegata. A tal proposito si è ritenuto importante nella fase iniziale del corso condividere il tema della disabilità nella normativa salvadoregna e conoscere lo stato dell'arte del processo di inclusione all'interno del sistema educativo. Il corso ha previsto una prova finale costituita da:

- a) una discussione su alcuni temi affrontati durante il corso;
- b) la presentazione di un lavoro finale elaborato sulla base di esperienze sul campo.

La supervisione didattica è stata a carico della UCA attraverso due incontri di assistenza tecnica ai docenti e agli assistenti tecnici pedagogici che sono stati parte del gruppo di partecipanti del corso DAI.

Tab 14 Moduli formativi per i Docenti Appoggio all'Inclusione, direttori ed assistenti tecnico pedagogici

Formazione rivolta ai Docenti Appoggio all'Inclusione, direttori ed assistenti tecnico pedagogici	
Principali Contenuti Formativi	Obiettivi formativi
Modulo 1: Elementi base di educazione inclusiva, apprendimento e socializzazione, ruolo dei genitori e degli adulti	<p>Conoscere le dimensioni teoriche ed operative della Pedagogia Speciale e dell'azione educativa, con particolare attenzione ai contesti scolastici;</p> <p>Conoscere le differenze tra handicap, deficit, disabilità, operando per la riduzione dell'handicap e per la costruzione di contesti accoglienti;</p> <p>Saper identificare le variabili che possono peggiorare un deficit, riuscendo a "leggere" con competenza, le situazioni complesse;</p> <p>Gestire gli elementi base della costruzione dell'alleanza educativa con la famiglia dello studente con disabilità;</p> <p>Saper applicare una didattica inclusiva focalizzata sul processo di apprendimento;</p> <p>Conoscere e saper applicare modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo le relazioni;</p>
Modulo 2: "Progetto di Vita": lettura ed integrazione delle risorse del territorio	<p>Comprendere a livello teorico il significato del "Progetto di Vita" e valutare il modo di promuoverlo nel contesto salvadoregno;</p> <p>Comprendere l'importanza di considerare la persona con disabilità un "interlocutore attivo" e promotore del proprio "Progetto di Vita";</p> <p>Comprendere l'importanza di lavorare nei contesti e nelle relazioni tra attori istituzionali e sociali per sviluppare ambienti e dinamiche</p>

	<p>sociali inclusive;</p> <p>Saper costruire una mappa delle risorse educative di riabilitazione e di attenzione al territorio, inoltre saper individuare i referenti dei servizi e del volontariato con cui creare collaborazioni;</p> <p>Saper identificare le esperienze educative extra-scolari esistenti con le quali connettersi e creare opportunità per sviluppare la prospettiva di inclusione sociale.</p>
Modulo 3: La documentazione come strumento di disegno e valutazione	<p>Conoscere le strategie e le metodologie per l'analisi delle necessità della persona con disabilità e saperle documentare;</p> <p>Comprendere l'importanza della partecipazione della famiglia nella promozione del "Progetto di Vita" del figlio/a con disabilità;</p> <p>Saper utilizzare gli strumenti operativi e cercare/elaborare materiale per la documentazione funzionale del "Progetto di Vita", e dell'acquisizione di una "competenza" duratura del contesto scolastico;</p> <p>Comprendere il ruolo del docente specializzato per le attività di appoggio alla documentazione di tutte le prassi che promuovono il "Progetto di Vita" dell'alunno con disabilità.</p>
Modulo 4: La relazione educativa o di aiuto: metodi e strumenti	<p>Conoscere e saper utilizzare modalità di intervento educativo e di cura;</p> <p>Saper identificare necessità, domande, risorse nei differenti contesti;</p> <p>Saper disegnare progetti e occasioni di incontro, di dialogo e di programmazione;</p> <p>Acquisire competenze relazionali e di appoggio indispensabili per i processi di inclusione.</p>
Modulo 5: Gestione della classe in una prospettiva inclusiva. Le relazioni tra i docenti e con i genitori	<p>Conoscere e saper applicare le prassi didattiche che possono rendere gli alunni consapevoli delle strategie che possono facilitare l'esecuzione dei compiti e, in generale, del processo di apprendimento;</p> <p>Conoscere e saper utilizzare le prassi didattiche che possono stimolare la riflessione sulle strategie, verbalizzarla e socializzarla;</p> <p>Conoscere e saper utilizzare le prassi didattiche che possano offrire opportunità di riutilizzo, trasferimento e monitoraggio delle strategie per nuovi ruoli e in maniera progressivamente più autonoma.</p> <p>Conoscere e saper utilizzare prassi didattiche cooperative (tutoring, cooperative learning, ecc.);</p> <p>Saper programmare e disegnare interventi educativi e formativi per la promozione dei processi inclusivi dell'alunno con disabilità sensoriali all'interno della classe;</p> <p>Saper intervenire nelle dinamiche familiari per coinvolgere e cooperare con i genitori.</p>
Modulo 6: Il tema della disabilità nella	Conoscere la normativa del Paese in tema di

normativa salvadoregna: lo stato dell'arte	Inclusione; Conoscere la situazione degli studenti con disabilità nella scuola pubblica; Conoscere forze e debolezze della normativa.
Modulo 7 a: Tecnologie per la riduzione dell'handicap	Comprendere il concetto del disegno universale (Design for All); Conoscere il ruolo delle tecnologie nell'offrire accessibilità; Comprendere il ruolo delle tecnologie nel permettere l'integrazione e la partecipazione delle persone con disabilità nella vita sociale, nel lavoro e nell'ambito scolastico; Conoscere alcuni ausili e softwares informatici per l'accesso al PC, al web e alla domotica.
Modulo 7 b: Tecnologie per la riduzione dell'handicap	Conoscere il concetto del disegno universale (Design For All) Conoscere la prospettiva inclusiva secondo alcune declinazioni pedagogiche/sociologiche; Conoscere il concetto di <i>assistive technologies</i> di ausilio "povero" e creativo Comprendere il ruolo della pianificazione didattica con le tecnologie per promuovere il promuovere i processi di integrazione e partecipazione delle persone con (e senza) disabilità nella vita sociale, nel lavoro e nel contesto scolastico; Conoscere e saper valutare la qualità didattica dei softwares didattici "closed source" e "open source" per l'accessibilità e la partecipazione alla vita scolastica.
Modulo 8: Programmazione e valutazione	Comprendere il significato dei termini di "disegno" e di "programmazione" nel contesto scolastico; Comprendere la relazione tra disegno e diritto all'apprendimento; Comprendere il dibattito teorico tra individualizzazione e personalizzazione; Comprendere le differenze tra disegno educativo e disegno/pianificazione didattica; Conoscere i modelli di strategia e disegno didattico; Comprendere la relazione tra autonomia scolastica e disegno e l'opportunità della collegialità; Conoscere l'approccio teorico e le tecniche di valutazione; Comprendere le differenti funzioni diagnostiche, formative e sommative della valutazione e i differenti impatti del disegno dei percorsi didattici;
Modulo 9: Psicologia sociale e di sviluppo	Conoscere le principali teorie di apprendimento; Saper descrivere i processi di sviluppo e le necessità educative degli alunni con disabilità; Conoscere i sistemi di classificazione delle

	<p>disabilità secondo le raccomandazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità; Conoscere gli strumenti psico-diagnostici e diagnosi funzionale delle disabilità; Saper disegnare e valutare azioni che, in una prospettiva eco-sistemica, promuovano la qualità di vita in contesti significativi (relazioni tra genitori, contesti scolastici e di lavoro)</p>
Modulo 10: Il ruolo del docente di sostegno	<p>Conoscere il quadro formativo che regola e definisce il ruolo del docente specializzato per le attività di sostegno; Comprendere l'importanza della relazione collaborativa con la famiglia dell'alunno con disabilità; Comprendere il significato di una corresponsabilità di tutti i docenti, dei promotori sociali e sanitari e della famiglia nel disegno del Piano Educativo Individuale. Conoscere la metodologia e i metodi per facilitare l'apprendimento; Comprendere la dimensione inclusiva della didattica; Conoscere indicatori capaci di definire una didattica inclusiva.</p>

Modalità di svolgimento: Il corso ha previsto tre sezioni parallele e identiche da svilupparsi in tre zone del Paese: Santa Tecla, Santa Ana e San Miguel.

Ogni sezione prevede:

- 19 giornate di presenza di 6 ore ogniuna, per un totale di 114 ore (76 ore di lezioni frontali e 38 di laboratorio)
- 40 ore di pratica esclusivamente per i docenti del corso con la redazione di una tesi finale monitorata da un tutor accademico (UCA). La pratica si realizzerà secondo un progetto specifico e potrà essere realizzata nelle classi dove il docente già sta insegnando.

La prova finale consiste in una prova orale con una commissione formata ad hoc dal prof. Luigi Guerra del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e da un referente del MinEd.

B.2. Percorso formativo rivolto ai documentalisti

Il corso si rivolge ai tecnici del Mined nella progettazione dell'osservatorio e nella sua concreta attivazione. L'idea di documentazione che sostiene la proposta di formazione si differenzia di molto dalle vecchie logiche archivistico-burocratiche e si ispira al contrario alla volontà di costruire uno strumento di sistema, al servizio dell'intera scuola salvadoregna, con il compito di attivare una prospettiva di riflessione continuativa ed efficace sulla sua evoluzione.

In questa prospettiva, l'osservatorio raccoglie i dati provenienti dal sistema scolastico e li sistematizza perché possano costituire un importante strumento a disposizione:

- della componente politica per poter effettuare scelte di sviluppo fondate sulla conoscenza della realtà effettiva e circostanziate sul piano quantitativo e qualitativo;
- della componente tecnica, per poter accompagnare i processi di innovazione con interventi di stimolazione della sperimentazione sostenibili, in grado di attivare comparazioni e di progettare generalizzazione delle migliori esperienze;

- della componente docente in generale, per sostenere esperienze diffuse di riflessione sulla qualità dei percorsi scolastici;
- della opinione pubblica per conoscere l'effettiva realtà della dimensione educativa del territorio.

Il corso si articola su tre principali nuclei tematici:

- il primo riguarda gli strumenti di sistematizzazione dei dati provenienti dal sistema scolastico affinché possano essere trasformati in "documenti" facilmente consultabili, omogeneamente formalizzati, leggibili sulla base di criteri differenziati, classificabili in termini scientifici, presentabili su diversi supporti e in diverse occasioni, con differenti finalità;
- il secondo si riferisce alle attuali prospettive offerte dalla rete per una collocazione e consultazione online dei documenti, per l'attivazione di esperienze di social networking sull'innovazione scolastica, per esperienze diffuse di documentazione presso l'intero sistema scolastico;
- il terzo riguarda l'uso della dimensione iconica (immagini fisse e in movimento) per la documentazione in una società fortemente caratterizzata dalla presenza di nuove tecnologie digitali e nel tentativo di valorizzare al massimo le prospettive offerte dalla multimedialità

Tab 15 Moduli formativi per i Documentalisti

Formazione rivolta alle figure interne al Mined che svolgono una funzione di documentazione	
Principali Contenuti Formativi	Obiettivi formativi
Modulo 1: La documentazione come strumento di disegno e di valutazione.	Conoscere le prospettive fondamentali e il ruolo pedagogico didattico della documentazione all'interno di un moderno osservatorio scolastico.
Modulo 2: Metodologia di formalizzazione delle esperienze	Conoscere i principali metodi e strumenti per la formalizzazione delle esperienze educative
Modulo 3: La documentazione come sistematizzazione delle informazioni	Saper identificare e descrivere le esperienze; Conoscere le differenti tipologie di documentazione educativa; Saper identificare le informazioni rilevanti nella documentazione educativa
Modulo 4: Statistica e documentazione educativa	Conoscere i principali strumenti statistici di base; Comprendere le finalità della statistica per l'analisi della documentazione educativa; Conoscere le basi di dati di documentazione educativa disponibili per le attività dell'Osservatorio; Comprendere e mettere in pratica metodologie statistiche di base per caratterizzare i contesti educativi
Modulo 5: Documentare le relazioni con le agenzie formative del territorio	Conoscere gli obiettivi della documentazione delle relazioni con gli attori formativi del territorio; Conoscere i principali strumenti di documentazione educativa; Capacità di scegliere differenti modalità di documentazione nell'ottica di una valorizzazione delle esperienze
Modulo 6: Documentare sul web	Conoscere i principali strumenti per la pubblicazione online; Comprendere le funzionalità dei diversi

	strumenti disponibili sul web per la documentazione e la comunicazione; Comprendere le potenzialità della documentazione sul web
Modulo 7: Documentazione sul web e social network	Conoscere i principali social software e le loro funzionalità; Utilizzare gli strumenti informatici per documentare la propria attività educativa; Saper confrontare e scegliere soluzioni tecnologiche “social” pertinenti ai contesti e ai propri interlocutori.
Modulo 8: Modelli e strumenti di classificazione delle esperienze educative	Conoscere il concetto di documentazione educativa; Conoscere le principali tecniche e strategie per la documentazione educativa di “processo” e di “prodotto”; Conoscere le principali modalità per la costruzione dei modelli di documentazione educativa per la scuola; Conoscere le tecniche e gli strumenti di valutazione della documentazione educativa; Conoscere i principi e le strategie per la sostenibilità e la documentazione educativa.
Modulo 9: L’uso delle immagini nella documentazione	Saper analizzare l’utilizzo educativo dell’immagine nel piano tassonomico; Saper costruire sequenze didattiche caratterizzate dall’utilizzo delle immagini Saper documentare percorsi educativi attraverso l’uso di strumenti “open source” con l’uso di immagini fisse e in movimento; Uso delle immagini nella documentazione educativa.

Modalità di svolgimento: il corso ha previsto 9 moduli di formazione sviluppati in 28 giornate formative di 6 ore ciascuna, per un totale di 168 ore.

B.3. Percorso formativo rivolto agli assistenti tecnici pedagogici

Gli assistenti tecnici dipartimentali ricoprono nel sistema salvadoregno un ruolo strategico nella conduzione operativa dell’esperienza scolastica, in direzione di innovazione didattica e di inclusione, in quanto la loro figura riunisce elementi di coordinamento complessivo delle attività, di identificazione e conduzione delle scelte concrete, di comparazione fra le sperimentazioni attivate sul territorio, di collegamento fra i diversi servizi su base locale.

Nei primi anni di introduzione della prospettiva dell’inclusione all’interno del progetto del tempo pieno, gli assistenti tecnici dipartimentali sono stati solo parzialmente coinvolti nei processi di formazione e di aggiornamento, risultando a volte non del tutto informati sul disegno complessivo di sviluppo del sistema scolastico e sulle direzioni sperimentali di volta in volta proposte agli insegnanti.

In questa prospettiva, la proposta di breve corso introduttivo alle tematiche dell’inclusione, prevista per il primo semestre del 2014, intende fornire organicamente ad un gruppo di un centinaio di ATP le chiavi teoriche e metodologiche del progetto di scuola a tempo pieno per l’inclusione attraverso due periodi di formazione: il primo, centralizzato a San Salvador, con il compito di fare il punto sul modello dell’inclusione educativo; il secondo, articolato in due giornate di incontro su tre zone, con il compito di approfondire la metodologia dell’inclusione tra apprendimento e socializzazione.

Modalità di svolgimento: il corso ha previsto tre moduli formativi sviluppati in una giornata di 6 ore e un modulo di 12 ore riprodotto nelle tre zone del paese.

Tab 16 Moduli formativi per gli assistenti tecnici pedagogici

Formazione rivolta agli assistenti tecnico pedagogici	
Principali Contenuti Formativi	Obiettivi formativi
Presentazione del corso: le ragioni Modulo 1: Teorie dell’Inclusione educativa	Conoscere le principali teorie dell’Educazione Inclusiva
Modulo 2: Inclusione educativa nell’esperienza de El Salvador	Saper identificare le aree di miglioramento del ruolo dell’ATP in funzione della prospettiva dell’Educazione Inclusiva.
Modulo 3: Elementi di base dell’Educazione Inclusiva, apprendimento e socializzazione, ruolo dei genitori e degli adulti	Conoscere le dimensioni teoriche ed operative della Pedagogia Speciale e dell’azione educativa con particolare attenzione ai contesti scolastici; Conoscere le differenze tra handicap, deficit e disabilità, operando per la riduzione dell’handicap e per la creazione di contesti accoglienti; Saper identificare le variabili che possono peggiorare un deficit, riuscendo a “leggere” con competenza, le situazioni complesse; Gestire gli elementi base della costruzione dell’alleanza educativa con la famiglia dello studente con disabilità; Saper applicare una didattica inclusiva focalizzata sul processo di apprendimento; Conoscere e saper applicare modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo le relazioni;

C. Intervento di formazione e accompagnamento a distanza da parte dei docenti UniBo coinvolti nelle consulenze

A supporto delle formazioni presenziali, realizzate dai docenti UniBo, si è sviluppato un progetto di formazione a distanza insieme al Mined, che ha previsto l’utilizzo di una piattaforma accessibile sul sito: progettosalvador.formazione.unibo.it. Ad ogni partecipante è stata offerta la possibilità di approfondire le tematiche di maggiore interesse, introdotte durante la formazione in presenza, fare esercitazioni, partecipare a forum telematici. La progettazione dell’e-learning (con la partecipazione tanto dei referenti di tecnologia educativa del Mined quanto della Facoltà di Scienze della Formazione), l’attivazione della piattaforma, la predisposizione dei materiali on-line, hanno posto le condizioni funzionali allo sviluppo di questa attività trasversale agli interventi formativi in loco, riscuotendo da parte degli insegnanti salvadoregni un forte interesse. La promozione dell’e-learning in loco si è sviluppata in diverse tappe: è iniziata con una prima azione di sensibilizzazione rivolta prevalentemente ai tecnici e funzionari del Mined, successivamente è proseguita con una mappatura sul campo delle strumentazioni tecnologiche delle scuole e delle competenze informatiche di base dei docenti, per valutare il possibile sviluppo dell’e-learning. Di comune accordo con il Mined, si è deciso di lavorare per potenziare il ruolo dei CDP (Centros de Desarrollo Profesional Docentes) ad oggi ESMA (Escuela Superior de Maestros) nella realizzazione della formazione a distanza, cercando di trasformarli in e-learning-point regionali, a disposizione di tutte le scuole del territorio. Durante il primo anno i referenti del Dipartimento di educazione inclusiva e Tecnologia hanno formato “tutors” in ogni “centro de desarrollo profesional docente”, affinché sostenessero i docenti, direttori, vicedirettori e assessori pedagogici nella formazione in linea. Il processo di avvio sull'utilizzazione della piattaforma ha evidenziato il bisogno formativo di sviluppare competenze tecnologiche per il suo uso. Lo staff del Dipartimento di Tecnologia del Mined ha offerto la propria assistenza tecnica

ai tutors affinché aiutassero gli altri partecipanti delle scuola pilota. La formazione a distanza in futuro rappresenterà anche uno strumento per generare un effetto moltiplicatore delle formazioni ad altri docenti che non sono stati direttamente coinvolti nel processo di ricerca-azione. Per progettare il percorso di sviluppo di questa attività si è realizzato uno studio in ogni scuola per conoscere il livello di competenza tecnologica delle risorse umane. La possibilità di sviluppare percorsi di formazione a distanza dipende però dall'aumento di attrezzature tecnologiche nelle scuole e nei "centros de desarrollo profesional docentes".

Oltre all'uso della piattaforma è stato possibile realizzare alcune videoconferenze tematiche con gli esperti italiani che non hanno potuto viaggiare in Salvador e intercambiare informazioni e documenti rispetto ai quali i docenti UniBo hanno espresso, su richiesta del Mined, il proprio parere tecnico via mail.

Questa costante comunicazione a distanza è stata particolarmente importante durante il periodo di momentanea sospensione del progetto, durante il quale è stato comunque possibile mantenere le relazioni istituzionali con i referenti del Mined e mantenere l'aggiornamento sullo stato di avanzamento del processo di sviluppo della scuola inclusiva a tempo pieno.

Il sostegno all'innovazione scolastica nelle scuole campione, attraverso azioni di assistenza tecnica e monitoraggio svolte dai tecnici del Mined e dai docenti UniBo

L'azione di assistenza tecnica/monitoraggio dei percorsi formativi e delle relative sperimentazioni pedagogico-didattiche condotte nelle scuole, indicata in queste pagine come azione tre, ha costituito una delle attività principali del progetto. Tale azione si è sviluppata in due momenti che hanno coinciso rispettivamente con la prima e la seconda annualità di progetto:

- Anno 1: I soggetti che vi hanno partecipato sono stati i tecnici del Mined, appartenenti al Dipartimento di educazione inclusiva e i docenti dell'Università di Bologna
- Anno 2: L'Università di Bologna ha coinvolto i docenti dell'area pedagogica della UCA nell'offrire assistenza tecnica nell'elaborazione dei project work relativi al corso di formazione ed approfondimento sulla scuola inclusiva e sul ruolo del DAI.

Le azioni di monitoraggio sono consistite prevalentemente in giornate di presenza nelle scuole di appartenenza dei docenti e direttori coinvolti nel progetto a seguito delle sessioni formative comuni. In queste occasioni è stato possibile approfondire la conoscenza delle strutture scolastiche, realizzare riunioni con il corpo docente in cui rispondere ad alcuni dei bisogni formativi emergenti, realizzare incontri di progettazione della relazione tra scuole e agenzie formative del territorio contribuendo quindi alla realizzazione sperimentale di interventi educativi in prospettiva inclusiva, da includere nel PEI (Proyecto Educativo Institucional) di ogni scuola. Le azioni di monitoraggio si sono caratterizzate per il loro *valore formativo*: infatti, non si è trattato tanto di effettuare valutazioni conclusive sui risultati raggiunti dalle scuole coinvolte, quanto, al contrario, di sostenere in modo costruttivo il processo attivato nelle scuole in base alle condizioni contestuali specifiche.

Assistenza tecnica e monitoraggio durante la prima annualità di progetto

L'assistenza tecnica sviluppata durante la prima annualità è stata fondamentalmente orientata a sostenere l'elaborazione di una fotografia approfondita delle scuole pilota attraverso:

1. il sostegno alla raccolta ed analisi di alcuni dati descrittivi dei differenti contesti socio-educativi coinvolti
2. la costruzione, la condivisione e l'applicazione di strumenti di indagine in grado di restituire una fotografia sulla presenza o meno dei processi inclusivi attivi nelle scuole e nel territorio, utili per raccogliere i primi feedback rispetto alla fase iniziale della formazione realizzata.
3. la progettazione e realizzazione di pratiche educative inclusive

Si propongono in questa sede alcuni degli strumenti utilizzati in riferimento ai citati punti 1 e 2. In particolare:

- a) uno schema per la raccolta dei dati sulla realtà delle agenzie formative del territorio;

b) uno schema per la sistematizzazione delle informazioni sulla singola scuola.

Il processo di co-costruzione delle conoscenze sulla evoluzione delle scuole ha evidenziato la necessità di strutturare pratiche di monitoraggio continuative funzionali alla rilevazione delle pratiche educative, alla lettura sistematica delle risorse e dei bisogni delle singole scuole per poter realizzare una progettazione educativa contestualizzata.

Il quadro delle informazioni emerse durante gli interventi di monitoraggio è ovviamente molto complesso e non può essere contenuto in queste pagine nelle quali ci limitiamo ad alcune osservazioni.

Le informazioni relative alla composizione della popolazione studentesca delle 18 scuole confermano quanto emerso nelle prime sessioni formative:

- I gruppi vulnerabili più numerosi, presenti all'interno delle scuole pilota, non sono rappresentati da individui disabili, bensì da studenti che si trovano in situazione di disagio e svantaggio sociale dovuta a di vita in generale povero.
- Emergono dati molto inquietanti circa l'alta numerosità di studenti che frequentano gradi scolastici inferiori all'età anagrafica corrispondente (in *sobredad*): si tratta di studenti ripetenti, di studenti lavoratori, di studenti che non avevano assolto in precedenza all'obbligo scolastico. Tra gli studenti inoltre è fortemente presente il fattore di rischio rappresentato dal fatto di vivere con solo uno dei genitori, dell'essere affidato a terze figure familiari, dell'essere ospite di comunità.

Queste due osservazioni, confermate dai dati disponibili a livello nazionale, consentono di formulare alcune considerazioni generali rispetto alla prospettiva della scuola inclusiva in El Salvador:

- a) La scuola salvadoregna dovrebbe affiancare l'intervento di inclusione nei confronti degli allievi disabili con l'attivazione di processi di inclusione rivolti a potenziare la propria dimensione sociale, cercando di offrire quindi delle risposte alle condizioni di alta vulnerabilità e rischio di emarginazione sociale che riguardano le categorie studentesche sopra riportate.
- b) Il numero degli alunni disabili inseriti nella scuola pubblica e nelle scuole speciali non è del tutto attendibile per i limiti del processo di certificazione delle disabilità e degli strumenti di identificazione dei bisogni educativi speciali all'interno delle scuole
- c) Permane la difficoltà di raccolta di dati attendibili sulla quantità e tipologia delle persone con disabilità tra la popolazione nazionale per mancanza di strumenti di rilevazione adeguata, ma anche per la permanenza di barriere culturali da parte della popolazione verso il tema della disabilità che portano a volte a nascondere il problema.
- d) La formazione degli insegnanti regolari è prevalentemente orientata alla trasmissione di contenuti disciplinari e storicamente poco declinata verso le dimensioni psico-pedagogiche dell'educazione con particolare riferimento alla necessità di fornire elementi di natura psico-pedagogica.

Queste considerazioni hanno confermato la consapevolezza, maturata in differenti occasioni di confronto con gli interlocutori locali, in relazione al bisogno degli insegnanti di essere formati sia sulle competenze di natura pedagogico-sociale, sia sulle competenze relative all'integrazione e al sostegno degli studenti disabili nella scuola. A questi due filoni hanno contribuito dal 2005 (tenendo conto del progetto Scuola Repubblica de Haiti) ad oggi gli interventi sostenuti dalla Cooperazione Italiana e da UniBo.

L'intervento di monitoraggio durante la prima annualità di progetto si è articolata in cinque azioni secondo la seguente scansione temporale:

- 1° Fase - inizio del secondo trimestre del progetto
- 2° Fase - fine del secondo trimestre

- 3° Fase - 4° trimestre
- 4° Fase - fine del 4° trimestre
- 5° Fase – fine primo anno

1° Fase - inizio del secondo trimestre del progetto: *uno sguardo sullo stato dell'arte delle scuole pilota in un'ottica inclusiva*

Alcune osservazioni emerse durante le prime visite di monitoraggio hanno riguardato: la presenza di barriere architettoniche che ostacolavano l'accesso degli studenti con disabilità; l'elemento socio-culturale che risultava essere un fattore discriminante, causa di esclusione all'interno della scuola. In positivo, nonostante la maggior parte delle scuole fosse costretta ad affrontare enormi difficoltà dal punto di vista finanziario e delle risorse umane, emergeva un significativo impegno da parte dei docenti e dei dirigenti scolastici nel garantire l'apprendimento di tutti gli alunni in un contesto sociale colpito spesso da fenomeni di violenza e riprodotto a sua volta dinamiche escludenti.

Gli insegnanti hanno sottolineato spesso di dover difendere la scuola dall'esterno, attraverso recinti sicuri e controllati da guardie armate, per evitare che malviventi entrassero, rubando materiali o realizzando atti violenti. Alla luce di quanto emerso dalle interviste rivolte ai principali attori delle scuole pilota e del progetto, è evidente che la scuola svolge un ruolo sociale fondamentale nella vita degli studenti, delle loro famiglie e della comunità, una funzione sociale che va al di là dei compiti educativi legati principalmente all'insegnamento delle discipline scolastiche. In particolare, la tematica del rapporto scuola-territorio ha suscitato un forte interesse nei docenti e direttori, i quali si sono da subito attivati per cercare alleanze e collaborazioni nei territori specifici, in grado di offrire risposte a sostegno del sistema scolastico.

2° Fase - fine del secondo trimestre: *condivisione delle prime esperienze didattiche progettate in una prospettiva inclusiva*

A seguito della prima fase di monitoraggio sopradescritta, si sono svolti tre incontri regionali, in tre scuole pilota, rispettivamente in Oriente, in Occidente e nella zona Centrale, riunendo docenti e direttori delle relative zone. In questa occasione le scuole pilota di ciascuna regione hanno presentato le prime proposte elaborate per promuovere e implementare azioni di educazione inclusiva proponendole per una discussione e condivisione. A partire da questa fase, il Mined, con lo staff di progetto UniBo in loco, ha offerto la propria assistenza tecnica per garantire l'effettivo raggiungimento dei risultati che ogni scuola aveva definito all'interno di un determinato arco temporale, sulla base delle risorse disponibili e delle proprie potenzialità di sviluppo.

3° Fase - 4° trimestre: *supporto alla progettazione didattica*

La terza attività di monitoraggio si è realizzata con la collaborazione di docenti UniBo e si è caratterizzata soprattutto per l'intenzione di fornire supporto formativo agli insegnanti piuttosto che per la volontà di valutare lo stato di avanzamento delle sperimentazioni didattiche inclusive dichiarate dalle scuole. Oltre alla visita dei centri scolastici, si sono organizzati workshop in cui, alla luce delle difficoltà emerse, gli esperti hanno offerto assistenza tecnica rispetto ai seguenti temi:

- 1) Strategie e strumenti dell'Unità Didattica.
- 2) I modelli operativi dell'Unità Didattica
- 3) Radiografia di un' Unità Didattica.
- 4) La tavola tassonomica e la tavola di specificazione.
- 5) Programmazione e Progetto Didattico.
- 6) Il lavoro di gruppo in classe: relazioni e apprendimenti.
- 7) Che cos'è il lavoro di gruppo.
- 8) Quali sono gli aspetti positivi del lavoro di gruppo
- 9) Programmare il lavoro di gruppo: le decisioni preliminari.
- 10) La disposizione dell'aula.
- 11) La dimensione dei gruppi.
- 12) Fasi di sviluppo del gruppo.

Questa attività di monitoraggio ha evidenziato che le principali difficoltà incontrate dai docenti si riferivano in particolare alla componente pedagogico-didattica del lavoro svolto in aula; i maestri hanno richiesto un sostegno tecnico costante non solamente attraverso gli esperti dell'Università di Bologna, ma soprattutto da parte dei tecnici del Mined attraverso la proposta di strumenti, strategie e metodologie didattiche inclusive.

4° Fase - fine del 4° trimestre: *raccolta dati qualitativi*

Oltre alla raccolta di dati quantitativi provenienti dalle fonti statistiche del Mined, insieme ai referenti tecnici locali si sono svolte interviste, focus group rivolti ai diversi attori delle scuole pilota che aveva partecipato alle formazioni del primo anno di progetto per rilevare informazioni strategiche in funzione dello sviluppo della scuola inclusiva. In questa fase si voleva inoltre controllare la ricaduta che le formazioni realizzate da UniBo avevano avuto sulle pratiche scolastiche nell'avvio del progetto. Le tematiche oggetto di indagine sono state le seguenti:

- a) pratiche e innovazioni pedagogiche
- b) eliminazione delle barriere alla partecipazione e accesso alla scuola da parte della comunità educativa locale
- c) innovazione dell'organizzazione scolastica
- d) lavoro di rete scuola-territorio

Le considerazioni emerse dall'analisi delle informazioni raccolte possono essere così sintetizzate:

- per quanto riguarda il tema delle pratiche e innovazioni pedagogiche gli intervistati specificano quale sia stato il contributo innovativo dato dal progetto al cambiamento delle loro pratiche educative nell'aula.
- Quasi tutte le scuole hanno elaborato un piccolo progetto volto a sviluppare uno o più elementi caratteristici della scuola inclusiva, emersi durante le formazioni iniziali. In particolare i contenuti formativi ritenuti interessanti e funzionali ai bisogni formativi degli stessi docenti, direttori ed assessori pedagogici sono stati quelli relativi alle seguenti aree di competenza: progettazione educativa attraverso l'elaborazione di unità didattiche; ricerca educativa; realizzazione degli adeguamenti curriculari; organizzazione collegiale del lavoro dei docenti.
- Alcuni direttori e insegnanti hanno affermato di aver acquisito durante le prime formazioni strumenti per sviluppare azioni di sensibilizzazione sul tema dell'educazione inclusiva. Alcune scuole infatti dichiarano di aver condiviso quanto appreso durante le formazioni con alcune scuole del distretto a cui appartengono, incluse le scuole speciali
- I docenti hanno iniziato a riflettere su come la figura dell'insegnante di sostegno potesse evolvere iniziando a condividere e progettare il proprio lavoro con il docente dell'aula, pur emergendo una diffusa paura al cambiamento ed una propensione a non documentare il lavoro. Tuttavia si sono evidenziati diversi casi di insegnanti impegnati a registrare i cambiamenti provocati nei propri alunni attraverso la proposta di innovazioni didattiche e pedagogiche.
- Una delle principali difficoltà incontrate nella realizzazione e introduzione di innovazioni nelle pratiche educative riguarda il disagio di molti insegnanti e direttori di fronte a problemi di condotta di un significativo numero di studenti spesso determinati da fattori sociali e familiari complessi e altamente condizionanti.
- La partecipazione delle scuole speciali alla formazione ha facilitato lo scambio di conoscenze e strumenti didattici tra gli insegnanti delle scuole speciali e di quelle regolari: scambio strategico in un sistema educativo pubblico binario (che prevede quindi la co-esistenza di scuole speciali e regolari) carente di risorse umane, materiali e servizi scolastici in grado di rispondere efficacemente ai bisogni educativi di molti studenti. Purtroppo il livello di scambio e collaborazione tra queste due realtà è risultato ancora molto circoscritto.
- Sia gli insegnanti sia i direttori hanno espresso la necessità di essere formati sui temi dell'accoglienza e dell'integrazione degli studenti disabili.

- In alcune occasioni i genitori intervistati hanno espresso un disagio in rapporto alle risposte educative che i docenti offrono ai loro figli: in particolare hanno sottolineato la presenza di atteggiamenti discriminatori e punitivi nei processi valutativi

Un docente ha dichiarato che:

“Le formazioni di UniBo ci hanno aiutati a risvegliare l’interesse verso il nostro lavoro educativo. Pensavamo di andare alle formazioni per ricevere delle ricette e al contrario abbiamo ricevuto gli strumenti affinché noi stessi creassimo una nuova metodologia di lavoro e attivissimo un processo di cambiamento.”

5° Fase – fine primo anno: riflessioni sulla fase di avvio delle esperienze EITP

La 5° fase di monitoraggio¹⁹¹ si è svolta attraverso l’attività di assessment dei docenti UniBo nella tappa iniziale del progetto scuola inclusiva a tempo pieno, ed ha messo in evidenza i seguenti aspetti:

1. L’impegno da parte del corpo docente e dirigente nello sviluppo della Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. Si è rilevato nella maggior parte dei docenti e dei dirigenti delle scuole pilota un forte entusiasmo, un’alta adesione ai principi fondamentali della EITP ed una effettiva disponibilità a coinvolgersi in questo processo di cambiamento. Alla luce di quanto espresso, i docenti UniBo hanno sottolineato l’urgenza di rispondere rapidamente alle aspettative per evitare che la volontà di cambiamento si trasformasse in una disillusione.
2. La contestualizzazione della EITP all’interno degli altri progetti di innovazione scolastica attivati in El Salvador. Le scuole salvadoregne da diverso tempo risultano coinvolte in un discreto numero di progetti innovativi spesso supportati da finanziamenti internazionali. Durante le visite alle scuole i docenti UniBo hanno apprezzato i diversi progetti presentati dall’attuale ministero considerandoli tutti di grande interesse e capaci di contribuire in maniera rilevante alla qualificazione del sistema scolastico; hanno sottolineato però il rischio, ancora presente, che docenti e direttori interpretassero i diversi progetti del Mined in maniera addizionale, aggiungendoli uno all’altro senza avere una piena comprensione del loro insieme. Nella fase iniziale della scuola inclusiva a tempo pieno è stata rilevata una certa confusione sulla relazione esistente tra un progetto e l’altro. I docenti UniBo avevano sottolineato che il progetto scuola inclusiva a tempo pieno per sua natura non poteva essere (e non può essere) semplicemente aggiunto ad altre singole azioni, poiché implica una riprogettazione del sistema scolastico complessivo. Gli altri progetti di innovazione scolastica quindi dovrebbero essere ricollocati nell’idea della EITP, permettendo ai docenti di avere una visione organica del sistema d’innovazione proposto.
3. La cura degli ambienti educativi e l’educazione alla cittadinanza. Le infrastrutture scolastiche (compresi banchi, cattedre, bidoni dell’immondizia) presentavano in diversi centri condizioni davvero precarie. Le scuole visitate apparivano, tuttavia, generalmente pulite e gli studenti si impegnavano nel mantenere l’ordine e la pulizia degli ambienti scolastici: gesti che hanno un grande valore di educazione alla cittadinanza.
4. Obiettivi e funzioni dei laboratori didattici. In generale, il rischio più grande nell’attivare le sperimentazioni della EITP è risultato quello di introdurre nuove attività di laboratorio senza riuscire a collegarle ai contenuti disciplinari della mattina, sul piano delle competenze previste e su quello delle metodologie didattiche. Le stesse modalità selezionate dalla scuola per l’accesso degli studenti ai laboratori oscillano spesso tra il prevedere il laboratorio come modalità compensatoria nella quale inviare gli studenti che incontrano specifiche difficoltà negli apprendimenti curriculari, e l’offrire esperienze a scelta sulla base di interessi e motivazioni totalmente personali dei singoli studenti. Durante la visita di monitoraggio i docenti UniBo hanno insistito sul fatto che la proposta educativa della scuola inclusiva a

¹⁹¹ Le considerazioni elencate di seguito sono estrapolate dai report di missione del Prof. Luigi Guerra e delle Professoressa Federica Zanetti e Manuela Fabbri elaborati a febbraio 2011

tempo pieno non implica principalmente la costruzione di un curriculum nuovo, quanto piuttosto lo sviluppo di modalità più efficaci e pertinenti per permettere a tutti di raggiungere il massimo delle competenze previste dal curriculum stesso. Questo ovviamente anche nella prospettiva della revisione del vecchio curriculum e del suo ampliamento.

Assistenza tecnica e monitoraggio durante la seconda annualità di progetto

La seconda annualità di progetto si è svolta dopo un lungo periodo di sospensione. In questo lasso di tempo, come già detto precedentemente, il progetto EITP promosso dal Mined è avanzato nelle sue tappe di sviluppo e contemporaneamente si è realizzata la prima annualità finanziata dalla Cooperazione Italiana, con l'expertise scientifica di UniBo, del progetto "Rafforzando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador". Alla ripresa, ad inizio 2014, del progetto "Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva a tempo pieno", UniBo e il Mined hanno dovuto considerare i cambiamenti avvenuti nel periodo di sospensione in merito al tema dell'inclusione, primo fra tutti l'evoluzione del profilo dell'insegnante dell'aula de apoyo trasformato in *docente de apoyo a la inclusion*¹⁹², che ha reso necessario un approfondimento del ruolo e delle competenze dell'insegnante di sostegno nella scuola inclusiva. Il tipo di assistenza tecnica sviluppata in questa fase si è differenziato rispetto alla fase precedente sotto diversi aspetti. UniBo ha infatti coinvolto in questa attività i docenti dell'area pedagogica della UCA. L'attività di assistenza è consistita in un tutoraggio rivolto a docenti di sostegno e assistenti tecnici pedagogici di riferimento (in alcuni casi anche a direttori) che hanno partecipato al corso di formazione (Corsi per docenti di appoggio all'inclusione, vedi punto 3.2.B). In particolare i docenti della UCA hanno supportato i corsisti nella costruzione della documentazione sul project work inerente allo sviluppo di pratiche inclusive in aula richiesto dal corso. Tale documentazione, presentata sotto forma di "tesina", doveva far emergere la descrizione di un'esperienza didattica accompagnata da una parte di commento scientifico effettuato sulla base delle conoscenze del docente e dell'assistente tecnico pedagogico (ATP) e delle competenze assunte nell'ambito del corso. La tesina è stata valutata da una commissione presieduta dal Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna¹⁹³.

Nello specifico, l'assistenza tecnica concordata tra UniBo e Uca ha previsto:

- a) Un primo incontro, con ogni docente/assistente con l'obiettivo di impostare il lavoro di riflessione
- b) Un secondo incontro con l'obiettivo di riesaminare la riflessione scritta in una fase avanzata di stesura.

In questa fase, quindi, gli ATP sono stati incaricati di un ruolo importante nell'azione di monitoraggio ed affiancamento dei docenti nelle attività di formazione e di tirocinio, nell'idea di aumentare la capacità da parte del sistema scolastico salvadoregno di essere autonomo nel monitorare e sostenere le attività di innovazione scolastica. Questa scelta è stata effettuata per favorire il processo di empowerment delle figure chiave del sistema educativo, che rappresenta uno dei principali obiettivi dell'intervento di cooperazione.

Progettazione dell'Osservatorio Nazionale sulle pratiche di educazione inclusiva

Il tema dell'Osservatorio sulle pratiche di educazione inclusiva è stato oggetto di riflessione e progettazione a partire dalla prima annualità di progetto attraverso momenti iniziali di condivisione degli obiettivi con i referenti istituzionali cui sono seguiti tavoli di lavoro con la partecipazione dei docenti UniBo e dei tecnici del Mined.

La proposta di creare un osservatorio, prevista fin dall'inizio del progetto, era funzionale a sviluppare l'inclusione scolastica, individuata come obiettivo fondamentale per la politica educativa nazionale a livello delle scuole di tutto il paese. A tal fine è stato fondamentale sviluppare un approccio basato sulla rilevazione delle esperienze esistenti attraverso l'attività di documentazione realizzata dai docenti e da altre figure del sistema educativo, come gli assistenti tecnici pedagogici ed

¹⁹² Mined 2013, *Lineamientos para la implementacion de la estrategia educativa docente de apoyo a la inclusion*.

¹⁹³ Vedi Allegati IV e V.

altri tecnici con la funzione di documentalisti. Queste esperienze potranno essere consolidate con il supporto di interventi ad hoc messi in rete e acquisire il ruolo di una raccolta di prassi da proporre, anche con finalità di formazione ai docenti e a tutti coloro che si occupano dell'evoluzione del sistema scolastico. Più che effettuare una raccolta di "buone prassi" (con il rischio di documentare soltanto esperienze di eccellenza risultato di progetti costruiti artificialmente) si è inteso raccogliere esperienze educative caratterizzate da sostenibilità, fondate sul quotidiano e condivise a livello locale. Le attività dell'Osservatorio si integrano con quelle esistenti che hanno l'obiettivo di monitorare e rilevare la qualità delle esperienze educative dei centri, per migliorarne i servizi, offrire una formazione agli insegnanti adeguata in base ai bisogni emersi dalle valutazioni e proporre metodologie utili al miglioramento dei processi pedagogici e gestionali.

La prima bozza di proposta dell'Osservatorio ha subito modifiche nel corso del tempo e dei due progetti finanziati dalla Cooperazione Italiana sulla scuola inclusiva a tempo pieno. Di seguito proponiamo una sintesi del documento dell'Osservatorio datato marzo 2013 cui hanno contribuito i docenti UniBo insieme ai tecnici del Mined. L'attività dell'Osservatorio è in continua evoluzione perché si alimenta delle pratiche educative rilevate sul campo ed è stata affiancata da un intervento formativo rivolto alle figure del sistema scolastico impegnate nella documentazione educativa. I contenuti di questa formazione sono stati presentati nella sezione di questo capitolo dedicato ai contenuti formativi del progetto. L'attività dell'osservatorio è documentata nel sito del Mined <http://osservatorio.mined.gob.sv/portal/>.

La metodologia d'intervento utilizzata

La metodologia sviluppata nel processo formativo si ispira complessivamente all'intervento di *ricerca-azione* spesso tradotto dagli interlocutori locali con l'espressione "riflessione-azione", mettendo in rilievo l'importanza dell'atteggiamento *riflessivo* sulla pratica educativa. Le esperienze scolastiche maturate dalle scuole pilota hanno rappresentato volti differenti del processo di cambiamento in corso; in diversi casi le scuole hanno esercitato un effetto moltiplicatore nelle comunità locali, grazie anche al ruolo svolto dall'assessore pedagogico di riferimento, il quale, in alcuni casi ha potuto "contagiare" le scuole vicine promuovendo la prospettiva inclusiva nei centri pilota a cui dava assistenza.

I docenti, sulla base di quanto appreso nella fase di formazione in presenza, sono stati invitati a progettare azioni pedagogico-didattiche inclusive da inserire nel piano pedagogico complessivo della scuola, così da promuovere un cambiamento sinergico con quanto già esisteva. La metodologia utilizzata durante le formazioni ha avuto un'impronta prevalentemente partecipativa, richiedendo agli attori coinvolti di condividere le loro esperienze e difficoltà in relazione ai temi affrontati. I docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna hanno sviluppato i contenuti legati alla scuola inclusiva affrontandone la complessità attraverso esempi concreti e alla luce di aree disciplinari differenti: didattica generale e pedagogia speciale, antropologia dell'educazione, psicologia dello sviluppo, educazione alla cittadinanza. In questo modo si è cercato di promuovere una lettura dialogica e problematica della realtà, in grado di considerare fattori di natura diversa e complementare facendo riferimento al contesto educativo locale.

Come già detto, il progetto è costituito prevalentemente da attività formative sviluppate nell'ottica della ricerca-azione che prevede la sperimentazione di pratiche educative inclusive in 18 scuole pilota, attraverso l'alternanza delle seguenti fasi:

- a) formazione in presenza
- b) assistenza tecnica e monitoraggio da parte degli esperti UniBo e tecnici del Mined,
- c) momenti di restituzione sulle esperienze agli interlocutori diretti delle scuole da parte dell'equipe Mined-UniBo
- d) modifiche apportate nella pratica sulla base dei risultati valutati dai tecnici del Mined e dai docenti UniBo insieme alle scuole
- e) valutazione finale dell'esperienza complessiva maturata nel corso dei due anni di progetto

La metodologia della formazione attraverso l'alternanza delle fasi sopra descritte ha inteso rispondere a due esigenze fondamentali:

- assicurare il possesso da parte di tutti gli insegnanti di competenze professionali condivise sul tema dell'inclusione
- garantire che il processo di acquisizione delle competenze non sia il frutto di semplice riproduzione culturale, ma il risultato di un processo di costruzione collettiva del sapere in un contesto di sperimentazione e di messa a punto della competenza sul campo.

Per questi motivi, il piano di formazione ha previsto due strategie parallele di lavoro: la formazione in presenza i cui contenuti sono stati presentati nel paragrafo precedente e la ricerca-azione (RA).

La ricerca-Azione

L'uso di tale approccio ha permesso di:

- Conoscere il contesto educativo e sociale di intervento cui appartengono i destinatari delle formazioni (quadri tecnici del Mined, docenti delle scuole pilota, direttori e vicedirettori, ATP).
- Conoscere il contesto ha comportato visitare ciclicamente le scuole, identificandone i bisogni formativi, le barriere architettoniche e culturali che ostacolano il processo di inclusione degli studenti. Questa fase di esplorazione conoscitiva è risultata e risulta fondamentale nel lavoro di UniBo con i funzionari del Mined impegnati nel disegno delle strategie ed azioni per lo sviluppo dell'educazione inclusiva nel Paese, perché ha consentito di riflettere sugli elementi di contesto reali di cui tener conto nella pianificazione delle azioni ministeriali e nelle normative future. Inoltre, tutte le informazioni raccolte sul campo e ottenute attraverso la banca dati del Mined hanno consentito di elaborare una fotografia della situazione scolastica salvadoregna considerata anche dai docenti/esperti UniBo per lo svolgimento delle loro formazioni in loco.
- rilevare le reali necessità formative dei partecipanti e progettare con loro possibili proposte ed alternative di azione: per fare questo è stato fondamentale applicare una metodologia formativa che promuovesse lo scambio, la partecipazione e l'interazione. Questo tipo di interlocuzione è stato utilizzato dagli esperti UniBo che hanno realizzato workshop alternati a momenti di approfondimento teorico e riflessivo sull'analisi dei casi proposti dai partecipanti. Infine, a partire dalle considerazioni finali, questi ultimi hanno disegnato le loro proposte di azione.

La sperimentazione nelle 18 scuole pilota ha implicato il coinvolgimento delle comunità educative dei 18 territori a livello nazionale: oltre a formare i maestri e i direttori selezionati a partecipare alle formazioni, si è proposto di coinvolgere tutta la scuola nel processo di sviluppo dell'educazione inclusiva. Inoltre si è rilevato che, come accaduto per la scuola Repubblica de Haiti, i 18 Centri Scolastici, con un livello di impatto diverso, hanno esercitato un effetto moltiplicatore nella diffusione dell'educazione inclusiva nei territori di appartenenza.

Come già accennato, per via dei limiti contestuali e progettuali non è stato possibile realizzare una ricerca-Azione con tutte le caratteristiche che caratterizzano tale strategia. Ciò nonostante l'intervento sviluppato è sicuramente riconducibile a tale approccio metodologico.

El Salvador si trova in una fase di sperimentazione della Scuola Inclusiva a Tempo Pieno che punta a consolidare un modello educativo locale, cercando le soluzioni più adatte alle diverse realtà del suo territorio. Per questo una metodologia *orientata* alla ricerca-azione è particolarmente adatta perché permette di considerare il contesto e di verificare la teoria attraverso la pratica, apportando modifiche, elaborando nuove proposte concrete e arricchendo la teoria alla base delle singole sperimentazioni. La RA richiede un impegno importante da parte di diversi attori del sistema educativo, per cui in questa fase è difficilmente sostenibile l'idea di applicarla in tutte le scuole salvadoregne. Investire però in più centri educativi pilota in tutti i dipartimenti significa trasformare queste scuole in punti di riferimento a livello dipartimentale ed anche in "laboratori" che possono generare "pratiche" interessanti per l'attività dell'Osservatorio. Nelle scuole pilota in cui si realizza il processo di ricerca-azione si producono nuove conoscenze e competenze sulle modalità di lavoro, su

possibili strategie con cui superare eventuali ostacoli incontrati nelle sperimentazioni, da condividere con altri insegnanti per produrre nuove sperimentazioni. I risultati delle RA possono contribuire a retro alimentare le politiche educative che sottendono il modello della EITP e possono produrre materiale per la formazione dei formatori degli insegnanti.

Sinergia di azione di UniBo in rapporto agli attori locali e alle cooperazioni internazionali presenti nel Paese

Come parte dell'approccio metodologico del progetto è importante sottolineare l'azione sinergica che UniBo ha cercato di promuovere in loco con alcune realtà istituzionali ed accademiche locali. Nella storia dell'intervento della Cooperazione Italiana sulla scuola inclusiva in El Salvador, il CONAIPD (Consejo Nacional de Personas con Discapacidad) ha rappresentato un interlocutore interessante per il suo ruolo istituzionale a salvaguardia e promozione dei diritti delle persone con disabilità, sia nella fase progettuale di questa azione (art.18) sia durante il primo progetto finanziato dalla Cooperazione Italiana che ha previsto la trasformazione della Scuola Republica de Haiti in un Centro scolastico sperimentale per l'inclusione, dal punto di vista architettonico e pedagogico. Tale centro ha giocato un ruolo fondamentale nel processo di promozione dell'educazione inclusiva: infatti, la direttrice insieme ai docenti nella fase di sensibilizzazione e promozione del progetto hanno svolto una funzione motivante nei confronti dei partecipanti delle 18 scuole pilota. All'inizio del progetto la scuola Republica di Haiti rappresentava, proprio per la sua esperienza pregressa, un punto di riferimento nazionale per la realizzazione di buone pratiche di educazione inclusiva soprattutto in riferimento all'inclusione di studenti con disabilità; per questo durante il primo anno, su richiesta delle scuole pilota, si sono realizzate visite presso il centro educativo. Con il cambio di governo avvenuto a giugno 2009, un'altra istituzione si è impegnata a sostenere l'inclusione sociale delle persone con disabilità, la Secreteria dell'Inclusione Sociale, con la quale, attraverso la referente dell'area delle persone disabili, è stato possibile avviare un dialogo costante che ha accompagnato l'intervento fino ad oggi. Grazie ad un co-finanziamento nel 2010 una delegazione salvadoregna costituita dal Viceministro, dalla Direttrice Nazionale del Ministero dell'Educazione salvadoregno e dalla referente del Dipartimento di Personas con Discapacidad de la Secreteria de la Inclusion Social è stata invitata in Italia da UniBo e EducAid per conoscere il sistema socio-educativo italiano a sostegno dell'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità. Tale occasione ha offerto stimoli e ambiti di confronto in merito alla complessa riflessione su possibili politiche inclusive sostenibili in El Salvador. Un elemento di straordinarietà rispetto al panorama internazionale, che potrebbe connotarsi come buona prassi di cooperazione, è stato il costante dialogo che dal 2010 ad oggi ha caratterizzato la relazione tra le differenti realtà di cooperazione nazionale ed internazionale in merito alle politiche e ai programmi strategici del Mined, in particolare relativi allo sviluppo della scuola inclusiva a tempo pieno. In più occasioni i referenti UniBo, in accordo con la Cooperazione Italiana, sono stati coinvolti in tavoli di lavoro insieme ai rappresentanti di altre organizzazioni e del Mined per offrire un contributo tecnico e scientifico agli interventi sinergici realizzati in questi anni. La collaborazione con il Mined ha offerto la possibilità ai referenti UniBo di conoscere le realtà accademiche e associative del territorio impegnate sul tema dell'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità e/o in situazione di svantaggio psico-sociale.

Un obiettivo che ha accompagnato spesso la presenza di UniBo in loco è stato senza dubbio quello di creare alleanze con le realtà accademiche locali: infatti, nel corso degli anni si sono svolti numerosi incontri di reciproca conoscenza in particolare tra UniBo e l'Università Nacional de El Salvador (UES) e con la UCA che hanno favorito il loro coinvolgimento in progetti di cooperazione internazionale sul tema della formazione permanente e sulla realizzazione di periodi di studio in Europa per studenti salvadoregni. La UCA, durante la seconda fase del progetto, ha svolto un importante ruolo di supervisione e supporto tecnico relativa al tirocinio degli insegnanti. L'obiettivo di lavorare in sinergia con le università locali è assolutamente importante per UniBo nella prospettiva di progettare corsi universitari sempre più capaci di sviluppare competenze sui temi legati all'educazione inclusiva; come altrettanto fondamentale è la sinergia che riguarda l'azione del Mined, impegnato nell'aggiornamento delle figure chiave del sistema educativo e le università responsabili della formazione iniziale dei docenti. A margine del progetto, la collaborazione avviata con le università locali ha consentito di coinvolgerle strutturalmente in alcuni progetti di Cooperazione Inter-universitaria. Nello specifico il progetto Alfa Trall e un'azione Erasmus Mundus finanziati

dall'Unione Europea.

Interventi di visibilità locale (es. interviste sul sistema mediale locale, convegno di luglio 2013 sullo sviluppo della EITP).

La promozione dell'educazione inclusiva in El Salvador oltre che attraverso le attività di formazione e assistenza tecnica è avvenuta anche attraverso interventi di visibilità a partire dalle interviste sul sistema mediatico locale dei referenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna insieme alle autorità del Mined in trasmissioni televisive e sulle principali testate giornalistiche del Paese. Interessante è osservare come, anche attraverso le interviste rilasciate, sia da parte delle autorità del Mined sia dei referenti UniBo impegnati nelle consulenze e nelle formazioni sulla scuola inclusiva e a tempo pieno (EITP), sia possibile tracciare un percorso del processo di cambiamento del sistema educativo salvadoregno e parallelamente del sostegno offerto dalla Cooperazione Italiana attraverso il contributo scientifico dell'Università di Bologna. Uno dei principali interventi di visibilità sulla scuola inclusiva a tempo pieno, che ha dato modo di condividere i contenuti fondamentali su cui si è lavorato dal 2009 ad oggi attraverso i due progetti finanziati dalla Cooperazione Italiana, è stato il I° Convegno Internazionale su "Il ruolo della sociale della scuola" realizzatosi a San Salvador il 24 e 25 luglio 2013 con il contributo di EducAid e del Mined. In quell'occasione sono intervenuti esponenti del mondo accademico del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, delle Agenzie di Cooperazione internazionale e salvadoregne, delle istituzioni locali, impegnate a sostenere El Salvador nel processo di trasformazione verso la scuola inclusiva. In quell'occasione gli interventi più significativi sono stati certamente quelli delle scuole presenti e in parte già coinvolte direttamente nei progetti sulla scuola inclusiva. Di seguito riportiamo un estratto della testimonianza di uno dei maestri, presente al Convegno, coinvolto dal 2009 nel progetto di scuola inclusiva:

“La nostra scuola ha intrapreso il cammino dell'inclusione dal 2009. Vedendo la necessità di dare risposta a tutta la popolazione scolastica, si cominciò a lavorare con due maestre nell'aula di sostegno dedicate ai bambini e alle bambine con bisogni educativi speciali. Infatti, nel nostro territorio c'è un'alta percentuale di bambini con disabilità e in situazione di grave disagio familiare. Tutto ciò che abbiamo imparato sull'educazione inclusiva ci è servito come base su cui costruire il progetto di scuola inclusiva a tempo pieno (EITP). L'opportunità del tempo esteso ci ha permesso di valutare le nostre pratiche educative, le aree da migliorare a partire dai risultati scolastici degli alunni e dai loro comportamenti. Inoltre la EITP ha consentito una maggior permanenza degli studenti a scuola, offrendo un'alternativa alla strada.

Un risultato molto importante è stata la partecipazione della Rete Comunitaria nel progetto educativo. Siamo riusciti a cambiare la cultura della scuola e della comunità, attraverso una condivisione piena, senza barriere, aperta a tutti gli studenti. Stiamo affrontando un lungo cammino, con molte sfide per adottare una cultura inclusiva. Per questo motivo, come comunità educativa, siamo disposti a perseverare per aiutare tutti i bambini e le bambine che hanno bisogno di maestri professionisti, abbandonando la casualità e l'individualismo e scegliendo una proposta pedagogica capace di rispondere in maniera differenziata e contestualizzata alle necessità dei nostri giovani. La scuola inclusiva a tempo pieno ci sta permettendo di trasformare le nostre aule in laboratori, in quanto luoghi di traduzione della pedagogia attiva, offrendo agli studenti l'opportunità di apprendere sperimentando.”

CAP. III

LA PROMOZIONE DELLA SCUOLA INCLUSIVA IN EL SALVADOR: VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO

3.1 Premessa metodologica

3.1.1 La dimensione metodologica della ricerca

Lo studio svolto rappresenta un'indagine di tipo valutativo condotta nella cornice dell'intervento di cooperazione internazionale svoltosi in El Salvador, tra il 2009 e 2014, come descritto all'interno del secondo capitolo, in cui si evidenzia come l'intervento abbia previsto un'importante componente di formazione professionale dei docenti insieme alla progettazione e sperimentazione di esperienze pedagogico-didattiche realizzate a livello locale nella prospettiva dell'inclusione.

La ricerca si propone di rilevare in particolare:

- 1) la percezione che gli attori delle scuole pilota hanno sviluppato in merito all'introduzione dei concetti teorici relativi alla dimensione culturale e sociale della scuola in prospettiva inclusiva, attraverso l'assistenza tecnica di Unico;
- 2) i principali bisogni formativi, espressi dalle figure educative, relativi alle tematiche dell'inclusione scolastica;
- 3) il punto di vista di alcuni dei principali testimoni istituzionali in merito alle ricadute che il processo di trasformazione del modello educativo salvadoregno ha avuto fino a questo momento sul sistema scolastico nazionale;
- 4) quale contributo ha offerto in particolare l'intervento UniBo-Cooperazione Italiana allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador;
- 5) spunti di riflessione sui fattori potenziali e strategici dei contesti di cooperazione per collocare un intervento pionieristico, come quello sviluppato in El Salvador, nella prospettiva di un processo di empowerment e di ownership, a sostegno di un reale sviluppo dell'inclusione.

La ricerca ha utilizzato in modo integrato strumenti di natura quantitativa e qualitativa:

- a) di indagine quantitativa, attraverso l'analisi di dati oggettivi: i dati statistici dell'inclusione a livello delle scuole pilota; le opinioni dei suoi protagonisti tramite questionari sulle ricadute dell'intervento nelle scuole coinvolte nel processo di assistenza tecnica;
- b) di indagine qualitativa, attraverso interviste a testimoni privilegiati del mondo istituzionale.

Lo studio è stato svolto nella fase finale del progetto tenendo conto dell'opportunità di poter interagire facilmente con i referenti ministeriali prima delle elezioni presidenziali, il cui esito avrebbe potuto prospettare cambiamenti all'interno del Mined, rendendo più complicata l'interlocuzione con i partner "storici" dell'intervento di cooperazione che hanno facilitato enormemente l'intermediazione con le scuole anche nella distribuzione dei questionari. Infatti, è opportuno considerare che i dirigenti ed assistenti tecnici pedagogici delle scuole pilota periodicamente sono soggetti a trasferimenti, pensionamenti, per cui approfittare della conclusione del progetto ha sicuramente garantito il

coinvolgimento degli attori protagonisti dell'intervento di cooperazione sin dalle origini. Inoltre, la raccolta dei dati in loco, nella fase finale dell'assistenza tecnica, ha offerto elementi di riflessione utili in funzione sia delle future prospettive di cooperazione, sia dell'aumentare la consapevolezza da parte dell'ente promotore di possibili miglioramenti dell'intervento.

Le sfere di interesse della ricerca hanno riguardato due livelli interdipendenti:

- 1) il livello macro/generale, rappresentato dal contesto sociale, politico, culturale in cui si è svolto l'intervento di cooperazione nel suo complesso;
- 2) il livello specifico, costituito dal campo dell'azione formativa, riferito alle diverse tipologie di attività di assistenza tecnica che sono state implementate. Questo livello si esprime in rapporto alle ricadute che le azioni formative hanno avuto nelle opinioni e negli atteggiamenti degli attori coinvolti¹⁹⁴.

Indipendentemente dal fatto che lo studio abbia combinato l'utilizzo di strumenti quantitativi e qualitativi, la ricerca si colloca prevalentemente in ambito qualitativo: infatti, essa (pur dando dovuta rilevanza ai dati evidence based relativi all'oggettività dei prodotti e dei risultati) è interessata maggiormente ad approfondire il processo attraverso il quale si è sviluppato l'intervento di cooperazione in riferimento alla complessità situazionale e relazionale del contesto¹⁹⁵.

Gli strumenti utilizzati e le fonti

All'interno delle due tipologie di indagine sono stati utilizzati principalmente due strumenti:

- uno strumento standardizzato: il questionario a domande chiuse;
- uno strumento non standardizzato: l'intervista strutturata.

Il questionario, come si vedrà in maniera più approfondita nel corso di queste pagine, è stato costruito sulla base di domande chiuse (precodificate) o meglio di affermazioni rispetto alle quali veniva chiesto all'interlocutore di esprimere quanto fossero vere per lui, attraverso una risposta singola. La tipologia di questionario adottato in questo studio rientra in quello con domande chiuse "a scala", con cui si chiede all'intervistato di posizionarsi lungo una sequenza di possibili risposte, tra loro graduate secondo un preciso criterio. Questa tipologia di questionario presenta generalmente il vantaggio di una facile comprensibilità da parte dell'intervistato anche se, talvolta, la gamma molto contenuta di livelli non consente un approfondito dettaglio dei risultati ed una estrema precisione delle risposte. L'uso del questionario a domande chiuse ha permesso un'alta standardizzazione delle risposte. Le domande chiuse sono state integrate con un numero limitato di domande aperte che hanno consentito un maggiore approfondimento (con un'analisi qualitativa) su alcune risposte.

In funzione dell'analisi delle risposte, è stata costruita una matrice, alla base dell'elaborazione statistica dei dati, successiva alla raccolta dei questionari.

Il modello dell'intervista strutturata ha previsto la realizzazione in questo caso della realizzazione di interviste riproposte a tutti gli intervistati, in modalità faccia a faccia e della durata media di un'ora, che prevedevano un numero di domande comuni integrate da alcune altre, diversificate in base al ruolo dell'interlocutore ed alla sua provenienza istituzionale. L'intervista strutturata è stata molto utile per confrontare le opinioni dei testimoni sulle stesse questioni, offrendo quindi una visione complessa della realtà, affrontata da punti di vista differenti ma complementari. L'intervista ha consentito una duplice lettura: da un lato, infatti, è stata analizzata come testo nella sua integrità, contribuendo a contestualizzare lo studio dal punto di vista istituzionale, sociale, culturale, dall'altro, ha fornito informazioni rispondenti a specifiche categorie di analisi connesse agli obiettivi della ricerca¹⁹⁶. La preparazione delle interviste è stata facilitata dal fatto che il ricercatore, come si descriverà meglio di seguito, aveva una conoscenza approfondita e pregressa allo svolgimento dello studio, del contesto e

¹⁹⁴ Lichtner M. (1999), *La Qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Milano, Franco Angeli.

¹⁹⁵ Lipari D. (2009), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro.

¹⁹⁶ Corbetta G. (1999), *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.

dell'oggetto di studio.

Nella elaborazione delle conclusioni finali, oltre ai risultati emersi all'interno della componente qualitativa e quantitativa della ricerca, si è doverosamente tenuto conto di elementi appartenenti ai documenti delle politiche locali: ad essi si è fatto riferimento in particolare nel capitolo due, dove vengono anche presi in considerazione alcuni testi prodotti dal Mined e protocolli relativi alle pratiche sistematizzate prodotte dalle singole scuole, che hanno testimoniato i progressi realizzati sul piano pedagogico e didattico in questi ultimi anni di lavoro.

Inoltre si sono attinte diverse informazioni statistiche da fonti ufficiali (vedi Capitolo 2 nella descrizione del contesto socio-educativo) tra cui l'ufficio statistico del Mined e il censimento nazionale, oltre che dai report di progetto, dai risultati dei questionari di valutazione delle attività formative somministrati ai partecipanti al termine di ogni intervento di formazione. Tutti questi dati hanno integrato la lettura dei risultati dei questionari e delle interviste, suggerendo chiarificazioni, nuovi interrogativi ed interpretazioni. Si sottolinea infine che la maggioranza dei materiali raccolti e delle interviste svolte sono in lingua spagnola, ed è stato quindi necessario provvedere alla traduzione in italiano.

Una molteplicità di fattori ha concorso positivamente all'interpretazione dei risultati:

- a) il primo fra tutti riguarda il fatto che la ricercatrice ha avuto la possibilità di vivere in El Salvador per i due anni precedenti allo studio, lavorando all'interno del Ministero dell'Educazione prendendo parte in maniera strutturale a tutta la prima fase di avvio ed implementazione in loco del progetto UniBo sulla scuola inclusiva salvadoregna. Questa esperienza diretta ha sicuramente offerto degli elementi conoscitivi legati al contesto che si sono rivelati molto utili nella fase di analisi. Allo stesso tempo, la forte identificazione valoriale con il programma di cooperazione e l'empatia instauratasi con gli interlocutori locali inizialmente hanno rischiato di condizionare il nuovo sguardo "da ricercatore" assunto con l'inizio dello studio di dottorato, per cui è stato fondamentale imparare ad acquisire una prospettiva più oggettiva di analisi ed assumere la giusta distanza dalla tematica studiata. La registrazione di quanto osservato e le relative riflessioni in un diario personale ai fini dello studio, hanno rappresentato uno strumento molto importante per riflettere in un secondo tempo su quello che per anni la ricercatrice aveva vissuto dal punto di vista di chi la cooperazione "la fa" e non la studia.
- b) Le relazioni, istituzionali e non, maturate nel corso di questi anni con gli interlocutori locali, hanno facilitato l'accesso a documenti e la consultazione di testimoni che non sempre si sarebbero rivelati facilmente raggiungibili. La ricercatrice si è avvalsa quindi della collaborazione di alcune figure dette anche "informatrici", riferendosi a soggetti appartenenti alla comunità interessata dallo studio capaci di fornire informazioni dall'interno della cultura studiata¹⁹⁷.
- c) La conoscenza della lingua spagnola ha semplificato la comunicazione e facilitato le relazioni.

3.1.2 Le scuole campione

Le venti scuole coinvolte nello studio, attraverso la somministrazione dei questionari ai docenti, direttori ed assistenti tecnici, rappresentano le realtà scolastiche pilota che dal 2009 hanno partecipato agli interventi finanziati dalla Cooperazione Italiana, prima sulla scuola inclusiva poi sulla scuola inclusiva a tempo pieno (EITP). Solamente un numero circoscritto ma rappresentativo di docenti di ogni scuola ha avuto l'opportunità di partecipare alle attività formative con l'impegno di condividere e valorizzare gli apprendimenti all'interno della propria comunità educativa e introdurre innovazioni pedagogiche didattiche all'interno delle pratiche scolastiche con la collaborazione dei colleghi.

Come si evince dalla tabella sottostante, si tratta di scuole pubbliche che coprono i servizi educativi della scuola di base (fino al 9° grado) e che per i due terzi sono situate in zone urbane. Le

¹⁹⁷ *Ibidem.*

scuole sono distribuite in ogni dipartimento amministrativo di El Salvador, tra quelle elencate non è rappresentato solo il dipartimento di Cabañas.

Come si può notare dalla tabella descrittiva dei principali indicatori scolastici, il numero di studenti immatricolati ha subito una diminuzione dal 2009 al 2013. Gli indicatori, relativi allo svantaggio sociale (studenti ripetitori, immatricolati in ritardo rispetto alla loro età anagrafica, studenti lavoratori) hanno avuto un aumento dell'1,07% mentre il valore dell'indicatore riferito agli studenti in condizioni di disabilità è rimasto quasi stazionario (-0,04%). Tali tendenze sono abbastanza in linea con i dati nazionali riportati nella descrizione del contesto salvadoregno nel capitolo 2. All'interno di processi di trasformazione così complessi dal punto di vista sociale, culturale ed educativo, per misurare e valutare l'impatto delle innovazioni introdotte sarà necessario un lasso di tempo considerevole, superiore a quello intercorso fino ad ora, per consentire che le istituzioni e le loro comunità di riferimento si appropriino e diventino promotrici esse stesse di tali cambiamenti.

Tab 17 Elenco scuole pilota

ELENCO SCUOLE PILOTA	SETTORE	AREA	DI PARTIMENTO
CENTRO ESCOLAR 1° DE JULIO DE 1823	PUBBLICO	URBANA	AHUACHAPAN
COMPLEJO EDUCATIVO CANTON EL ZAPOTE	PUBBLICO	RURALE	AHUACHAPAN
CENTRO ESCOLAR TOMAS MEDINA	PUBBLICO	URBANA	SANTA ANA
CENTRO ESCOLAR REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	PUBBLICO	URBANA	USULUTAN
CENTRO ESCOLAR CANTON PETACAS	PUBBLICO	RURALE	SONSONATE
CENTRO ESCOLAR REPUBLICA DE HAITI	PUBBLICO	URBANA	SONSONATE
COMPLEJO EDUCATIVO CASERIO HACIENDA SANTA CLARA CANTON SA	PUBBLICO	RURALE	SONSONATE
CENTRO ESCOLAR PROFESOR FRANCISCO MORAN	PUBBLICO	URBANA	CHALATENANGO
CENTRO ESCOLAR CATOLICO INMACULADA CONCEPCION	PUBBLICO	URBANA	LA LIBERTAD
CENTRO ESCOLAR JOHN F. KENNEDY	PUBBLICO	URBANA	SAN SALVADOR
CENTRO ESCOLAR DISTRITO ITALIA	PUBBLICO	RURALE	SAN SALVADOR
CENTRO ESCOLAR FLORENCIA RIVAS	PUBBLICO	URBANA	CUSCATLAN
CENTRO ESCOLAR PROF RAFAEL OSORIO HIJO	PUBBLICO	URBANA	LA PAZ
CENTRO ESCOLAR CONCEPCION DE MARIA	PUBBLICO	RURALE	SAN VICENTE
CENTRO ESCOLAR ANITA GUERRERO	PUBBLICO	URBANA	USULUTAN
COMPLEJO EDUCATIVO SOR CECILIA SANTILLANA AHUACTZIN	PUBBLICO	URBANA	SAN MIGUEL
CENTRO ESCOLAR SAN FRANCISCO GOTERA	PUBBLICO	URBANA	MORAZAN
COMPLEJO EDUCATIVO MARCELINO GARCIA FLAMENCO	PUBBLICO	URBANA	MORAZAN
CENTRO ESCOLAR EL CARMEN	PUBBLICO	URBANA	LA UNION

ELENCO SUOLE PILOTA	Iscritti		Ripetenti		"Sobredad"		Ciechi		Deficit Visivo		Sordi		Ipoacusia		Sin. Down		Ritardo mentale		Problema motorio		Menomazioni fisiche		Autismo		Altro		Lavoratori	
	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13	'09	'13
	Centro Escolar 1 de julio de 1823	806	885	35	108	91	101	0	2	2	2	0	7	1	1	0	3	1	24	1	6	0	0	0	0	0	4	51
Complejo Educativo Cantón El Zapote	354	310	30	21	43	22	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	22	17
Centro Escolar Tomás Medina	1683	1596	132	119	126	121	1	0	7	2	1	1	1	0	0	0	3	16	1	3	0	0	0	0	8	7	102	58
Centro Escolar República de Haití	1888	1906	29	60	286	371	1	1	6	0	7	0	9	1	1	1	15	0	6	0	0	0	0	0	43	1	232	330
Complejo Educativo Profesor Francisco Morán	364	351	19	3	27	35	0	0	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	13	18
Centro Escolar John F. Kennedy	1608	1367	48	65	174	152	1	0	13	21	0	1	0	3	1	1	9	5	1	1	0	1	2	1	1	3	193	110
Centro Escolar Distrito Italia	1643	1571	117	96	165	153	2	0	7	6	1	0	0	0	0	0	3	0	2	1	0	0	0	0	17	3	72	45
Centro Escolar Florencia Rivas	1065	834	42	62	70	57	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	1	2	36	28
Centro Escolar Profesor Rafael Osorio Hijo	979	951	87	54	116	63	4	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	3	1	10	43	19
Centro Escolar Concepción de María	406	350	15	15	21	26	1	0	3	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	47	74
Centro Escolar República Federal de Alemania	523	507	10	79	68	70	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	6	39
Centro Escolar Anita Guerrero	888	825	24	65	68	78	0	0	1	11	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	6	3	49	58
Complejo Educativo "Sor Cecilia Santillana Ahuactzin"	1609	1450	64	87	343	321	4	0	11	14	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	7	361	333
Centro Escolar San Francisco Gotera.	1465	1230	43	63	130	73	0	1	6	6	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	89	18
Complejo Educativo Marcelino García Flamenco	464	438	25	26	56	35	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	55	54
Centro Escolar El Carmen	536	449	23	23	38	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	19	6
Cantón Petacas	95	53	3	2	11	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	12
Complejo Educativo Caserío Hacienda Santa Clara	471	505	17	20	54	41	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	72	89
Centro Escolar Católico Inmaculada Concepción	961	953	22	37	23	23	2	1	6	11	8	8	3	1	0	0	1	4	1	2	0	0	1	0	0	2	28	11
totale	17808	16531	785	1005	1910	1771	17	8	67	86	19	23	15	8	2	6	35	56	18	22	0	5	3	6	90	47	1509	1341

3.2 La valutazione quantitativa attraverso questionari: analisi delle ricadute dell'intervento nel sistema scolastico salvadoregno attraverso le opinioni dei suoi protagonisti

Progettazione dei questionari utilizzati¹⁹⁸

La rilevazione dei dati per lo svolgimento dell'analisi quantitativa ha previsto l'elaborazione e somministrazione di tre questionari parzialmente diversificati per tipologia di destinatari: docenti, direttori e assistenti tecnici pedagogici di 20 delle 22 scuole pilota coinvolte nell'intervento di cooperazione dal 2009 a luglio 2014.

Le due scuole mancanti non sono state oggetto della rilevazione in quanto progressivamente meno partecipi alle attività progettuali.

I questionari sono stati costruiti con l'obiettivo di rilevare atteggiamenti ed opinioni delle tre tipologie di attori coinvolti nel processo formativo in merito ad alcune tematiche centrali affrontate durante gli interventi di formazione realizzati dai docenti UniBo per lo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador ed anche alla base delle attività di supporto alla sperimentazione.

Gli strumenti utilizzati intendono analizzare due dimensioni principali della scuola che, come suggerito dall'Index for Inclusion, offrono una fotografia del livello di inclusione sviluppato all'interno dei differenti centri scolastici:

- 1) la dimensione culturale e curricolare
- 2) la dimensione sociale dentro e fuori la scuola.

A queste due dimensioni strutturali sono state aggiunte due ulteriori parti:

- 3) il bisogno di formazione professionale degli insegnanti in chiave inclusiva
- 4) il ruolo assunto dal progetto UniBo nell'introduzione della prospettiva inclusiva nel contesto scolastico.

La prima è stata approfondita attraverso la rilevazione: a) della percezione del miglioramento dell'apprendimento curricolare degli studenti; b) dell'ampliamento e della localizzazione del curriculum attraverso laboratori collegati alle specificità del territorio.

La seconda dimensione ha inteso invece rilevare: a) lo sviluppo delle capacità di accoglienza iniziale; b) la qualità dell'inclusione degli studenti nella scuola.

La terza dimensione è presente in diverse affermazioni proposte al campione e trova un suo sviluppo specifico in alcune domande aperte in particolare tendenti ad individuare la necessità percepita di formazione nel corpo insegnante.

La quarta ed ultima dimensione ha inteso rilevare il peso assegnato dagli intervistati al ruolo assolto dal progetto UniBo nella costruzione dell'implementazione della scuola dell'inclusione.

Lo strumento proposto al campione è costituito da affermazioni (items) sulle quali è stato chiesto di esprimere un livello di condivisione attraverso le seguenti alternative di risposta: vera, vera solo in parte, non vera. Inoltre è stato previsto uno spazio per eventuali commenti/osservazioni che però non ha suscitato particolare interesse.

Nella fase di definizione degli indicatori ci si è ispirati a quelli utilizzati dall'Index for Inclusion, perché ritenuti particolarmente adeguati rispetto alla finalità dell'analisi.

I tre questionari presentano una stragrande maggioranza di risposte chiuse e solamente un numero ridotto di risposte aperte che sono state inserite al termine dello strumento.

I tre strumenti presentano una parte anagrafica introduttiva che permette di identificare le caratteristiche del campione, cui segue un insieme di indicatori organizzati per sezioni all'interno

¹⁹⁸ Vedi Allegati VII, VIII e IX.

delle due dimensioni principali, quella culturale e quella sociale. Le ulteriori due dimensioni citate sono collocate trasversalmente all'interno delle prime due. La maggioranza degli item è comune ai tre questionari, alcuni invece sono stati declinati in base al ruolo istituzionale e professionale ricoperto dall'interlocutore all'interno della scuola. L'approfondimento delle risposte fornite a domande specifiche rivolte alle singole tipologie di destinatari, non è stato effettuato all'interno di questa fase dello studio, in quanto presenta elementi statisticamente poco rilevanti. In allegato si propone una copia completa dei tre strumenti utilizzati.

Modalità e criteri per la definizione del campione

L'obiettivo dello studio attraverso la somministrazione del questionario è stato quello di rilevare il livello di consapevolezza dichiarata da parte di tutto il corpo docente della scuola, considerando quindi, sia i docenti che hanno partecipato direttamente al processo di formazione, sia coloro che hanno arricchito il loro sapere sull'educazione inclusiva attraverso la condivisione di apprendimenti acquisiti indirettamente dai colleghi. La motivazione alla base della scelta di somministrare il questionario a tutta la popolazione docente, indipendentemente dalla partecipazione o meno alle attività formative, va individuata nella logica dell'intervento di cooperazione che ha ipotizzato la costruzione di un doppio effetto moltiplicatore: da un lato, quello dei docenti delle 20 scuole pilota nei confronti di altri insegnanti dello stesso plesso scolastico; dall'altro, quello delle scuole pilota nei confronti di altri centri scolastici appartenenti allo stesso territorio. Questo ultimo aspetto, grazie anche alla mediazione dell'assistente tecnico pedagogico di riferimento, il quale, nonostante i limiti sopracitati, rappresenta comunque una figura di sistema strategica per la diffusione e lo scambio di pratiche educative tra plessi scolastici. Il campione è stato costituito dai diversi attori delle 20 scuole pilota secondo la seguente distribuzione:

Tab 18 Campione statistico della ricerca

Tipologia destinatari	Campione teorico	Campione effettivo	Campione effettivo in %
Docenti	733	412	60,0
Direttori	20	15	75,0
ATP	20	10	50,0
Totale	773	437	

- 1) 733 docenti, dei quali hanno risposto al questionario in 412, ossia circa il 60% del totale;
- 2) 20 direttori, dei quali hanno risposto in 15 ossia il 75% del totale
- 3) 20 assistenti tecnici pedagogici, dei quali hanno risposto in 10, ossia circa il 50%.

Come si evince dalle percentuali sopra riportate vi è stata complessivamente una risposta soddisfacente in termini quantitativi, per quanto riguarda il target sia degli insegnanti sia dei direttori; una riflessione particolare va riservata invece al minor numero di risposte degli assistenti tecnici pedagogici che come si rileva dalle percentuali riportate rappresenta il 50% del campione. Una delle ragioni principali è riconducibile al fatto che tale figura strategica ha subito molteplici revisioni all'interno del sistema educativo, comportando una riduzione numerica e in diversi casi la sostituzione del personale presso diverse scuole interessate sia dall'intervento di cooperazione sia dalla ricerca. Inoltre, le funzioni di tale figura per lungo tempo hanno riguardato lo svolgimento di mansioni prevalentemente amministrative piuttosto che di assistenza tecnica pedagogica. Alla luce di tali considerazioni è comprensibile il fatto che solo una minoranza del campione coinvolto abbia accettato di rispondere al questionario non avendo partecipato, in alcuni casi, alle attività dei progetti.

Modalità e tempi di somministrazione e raccolta dei questionari

Il numero complessivo dei questionari raccolti rappresenta un risultato positivo in rapporto alle condizioni contestuali e logistiche che hanno caratterizzato la distribuzione e la raccolta. Per via della

insufficiente disponibilità di strumentazione informatica e della copertura di rete delle scuole, non è stato possibile somministrare il questionario on-line; si è proceduto quindi utilizzando come distributori del questionario, da compilare individualmente nelle singole sedi, i rappresentanti delle istituzioni scolastiche presenti durante le ultime sessioni formative del progetto nel mese di maggio 2014, previa condivisione degli strumenti di indagine e dei relativi contenuti da parte dei funzionari del Mined, interessati allo studio e partecipi fin da principio al processo di trasformazione in atto. Le modalità di somministrazione nelle singole sedi hanno tenuto conto della necessità di assicurare l'anonimato. Per la distribuzione dei questionari è stata richiesta la collaborazione del cooperante in loco all'interno del progetto promosso da UniBo "Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador" e del Ministero dell'Educazione in merito al recupero del numero di docenti per scuola avvalendosi delle fonti statistiche ufficiali¹⁹⁹ e di quelle provenienti direttamente dalle scuole grazie al supporto del Dipartimento di Educazione Inclusiva, ossia l'unità tecnica del Mined particolarmente impegnata fin da principio nell'intervento di cooperazione. E' possibile constatare una differenza minima del numero delle unità-docenti tra i dati offerti dalle due fonti interrogate (751 i docenti calcolati secondo il Dipartimento di Pianificazione e statistica del Mined e 733 quelli invece comunicati dalle scuole). Il campione fa riferimento a quello rilevato attraverso l'ultima consultazione avvenuta con le scuole in aprile 2014.

I questionari sono stati raccolti in occasione delle ultime sessioni formative in ciascuna zona del Paese a luglio 2014, e la percentuale dei questionari recuperati corrisponde al 60% di quelli distribuiti al campione.

La raccolta dei questionari è stata direttamente monitorata dal ricercatore e dalla cooperante in loco.

Elaborazione dei dati

Di seguito si presenta l'analisi statistica realizzata incrociando le variabili che descrivono il campione degli insegnanti, direttori e assistenti tecnici pedagogici (genere, collocazione geografica della scuola, titolo di studio, partecipazione alle formazioni realizzate da UniBo e Cooperazione Italiana) con gli item comuni ai tre questionari. Come evidenziato precedentemente, i tre campioni sono numericamente disomogenei, al punto da rendere statisticamente impossibile effettuare un'analisi comparativa. A questo punto, essendo strutturalmente limitata la quantità dei questionari dei direttori e degli assistenti tecnici pedagogici in rapporto a quella dei docenti, si è proceduto ad effettuare un'analisi basata sull'elaborazione totale delle risposte appartenenti alle tre tipologie di destinatari.

Nell'analisi dei dati in funzione dei singoli criteri si è scelto di prendere in considerazione i valori che presentavano uno scostamento pari o superiore al 5% rispetto ai valori generali complessivi dei singoli item.

Le risposte alle domande aperte, come meglio approfondito nella sezione dedicata, sono state ricondotte ad un numero contenuto di categorie interpretative per consentirne un'analisi significativa.

L'analisi dei dati e la relativa presentazione dei risultati verrà presentata nel seguente ordine:

- 1) Descrizione statistica del campione costituito dalle tre tipologie di destinatari
- 2) Analisi statistica derivata dall'incrocio delle variabili descrittive del campione con gli item comuni ai tre questionari
- 3) Analisi delle risposte alle domande aperte.

Nonostante le domande aperte rappresentino uno strumento di indagine di tipo sostanzialmente qualitativo, essendo queste ultime state somministrate all'interno dello strumento del questionario, si è ritenuto di collocare la loro analisi contestualmente a quella degli item a risposta chiusa.

¹⁹⁹ Mined (2013), *Planificación Escolar*.

3.2.1 Descrizione statistica del campione

Statistiche descrittive dei docenti

Tab 19 Descrizione statistica del campione*

Risposte In %	Genere	Collocazione della scuola	Zona geografica della scuola	Ruolo del docente nella scuola	Tipologia della scuola	Ciclo scolastico in cui insegna il docente	Titolo di studio	Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?
Valide	97,6	99,0	97,6	92,5	94,9	94,2	87,9	93,4
mancanti	2,4	1,0	2,4	7,5	5,1	5,8	12,1	6,6
tot	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*le percentuali si riferiscono ai 412 docenti che hanno risposto al questionario

Sulla base delle risposte fornite dal docente è possibile analizzare dettagliatamente le caratteristiche del campione in funzione delle variabili previste dal questionario relative a: genere, collocazione territoriale della scuola e zona geografica, ruolo del docente nella scuola, tipologia della scuola e quantità dei cicli scolastici in cui insegna. Un numero ridotto di docenti non ha fornito informazioni rispetto al livello di istruzione (12,1%). La maggioranza del campione dichiara di aver partecipato alle formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi: 262 docenti su 412 pari al 63,6%. La numerosità delle formazioni frequentate si riferisce ovviamente soltanto a questa parte di docenti che verrà analizzata successivamente.

Tab 20 Genere

	Frequenza	Percentuale
mancante	10	2,4
Maschio	121	29,4
femmina	281	68,2
Totale	412	100,0

Il 68,2% dei docenti rispondenti è di genere femminile mentre il 29,4% è di genere maschile e il 2,4% non risponde. Rispetto alle caratteristiche del campione teorico emerge una minima differenza percentuale: i 733 docenti cui è stato rivolto il questionario presentano infatti un 67% di femmine e un 33% di maschi. Tali percentuali sono perfettamente coincidenti con quelle relative al genere nelle statistiche ufficiali a livello nazionale del Ministero dell'Educazione²⁰⁰. In generale si riscontra la preponderanza numerica di donne nell'ambito dell'istruzione di base (dal 1° al 9° grado) in linea con la tendenza generale a livello mondiale ed in particolare di altri Paesi dell'America Latina, come rilevato da alcuni studi di caso realizzati in questi ultimi dieci anni²⁰¹, nei quali El Salvador si colloca tra i Paesi con i valori relativamente più bassi per quanto riguarda la percentuale di presenza femminile impegnata nell'ambito dell'istruzione di base.

Tab 21 Collocazione delle scuole

	Frequenza	Percentuale
mancante	4	1,0
rurale	42	10,2
urbana	284	68,9
sub-urbana	82	19,9
Totale	412	100,0

²⁰⁰ Mined (2013), *Gerencia de Monitoreo, Evaluacion y Estadística, Censo Escolar 2013*

²⁰¹ Rossel C., Vaillant D. (2006), *Maestros de escuela basica en America Latina. Hacia una radiografía de la profesion*, Preal)

La distribuzione percentuale delle risposte dei docenti rispetto alla collocazione geografica delle scuole nell' area urbana, sub-urbana e rurale risulta essere la seguente: il 68,9% delle risposte nella zona urbana, il 19,9% nella zona sub-urbana e il 10,2% nella zona rurale. A livello nazionale la distribuzione dei docenti – senza distinzione tra scuole pubbliche e private - risulta concentrarsi prevalentemente nella zona urbana (circa il 60%) mentre il rimanente 40% nella zona rurale; la concentrazione nelle città è molto più marcata nel settore privato, il 92% dei suoi docenti, mentre più equilibrata nel settore pubblico, circa il 52% dei suoi docenti²⁰². Le categorie tradizionali di collocazione delle scuole secondo le fonti Mined, si limitano alla zona urbana e rurale. La categoria sub-urbana è stata introdotta negli studi di riorganizzazione territoriale del sistema scolastico più recenti. La zona sub-urbana tradizionalmente veniva inclusa nella zona rurale.

Tab 22 Zona geografica delle scuole

		Frequenza	Percentuale
Valid	mancante	10	2,4
	Centrale	145	35,2
	Occidentale	88	21,4
	Orientale	169	41,0
	Totale	412	100,0

Rispetto alla collocazione geografica, le risposte presentano la seguente distribuzione percentuale: il 41% nella zona Orientale, il 35,2% nella zona centrale, il 21,4% nella zona Occidentale. Si può notare una differenza, anche se contenuta, tra la distribuzione delle risposte pervenute e quella delle caratteristiche del campione teorico in cui il 41% risultava lavorare in scuole collocate nella zona Centrale, il 34% nella zona Orientale e il 25% nella zona Occidentale. La motivazione di tali differenze tra rispondenti effettivi e campione teorico, relative alla zona Orientale e Centrale è riconducibile al fatto che le 2 scuole che non hanno riconsegnato il questionario si collocano tutte nella zona Centrale. A livello nazionale la distribuzione dei docenti delle scuole risulta essere la seguente: 20% nella Zona Occidentale, il 27% nella Zona Orientale e il 53% nella Zona Centrale²⁰³.

Tab 23 Ruolo del docente nella scuola

		Frequenza	Percentuale
	mancante	31	7,5
	Docente di classe	284	68,9
	Docente di sostegno	78	18,9
	Tallerista	10	2,4
	Altro	9	2,3
	Totale	412	100,0

Come da tabella, il 68,9% dei docenti dichiara di essere docente di classe, il 18,9% docente di sostegno, il 2,4% tallerista, il 2,2% altro. Questa percentuale rispecchia sostanzialmente le caratteristiche del campione.

Solo 9 persone dei 412 rispondenti hanno dichiarato di svolgere un altro ruolo, questo dato è coerente rispetto alla tipologia di popolazione effettivamente coinvolta che riguardava appunto docenti di aula regolare e di sostegno.

²⁰² *Ibidem.*

²⁰³ Mined (2013), *Gerencia de Monitoreo, Evaluacion y Estadística, Censo Escolar 2013*

Tab 24 Tipologia della scuola

	Frequenza	Percentuale
mancante	21	5,1
scuola regolare	380	92,2
scuola speciale	11	2,7
Totale	412	100,0

Tra le scuole che hanno risposto al campione non ci sono quelle speciali, per cui gli insegnanti che hanno risposto di lavorare in una scuola speciale devono aver fatto riferimento ad eventuali servizi di educazione speciale forniti dalla scuola regolare.

Tab 25 Ciclo scolastico in cui insegna il docente

	Frequenza	Percentuale
mancante	24	5,8,7
1°ciclo	114	27,7
2°ciclo	85	20,6
3°ciclo	99	24,0
su più cicli	90	21,9
Totale	412	100,0

La distribuzione percentuale delle risposte tende ad essere omogenea: si evidenzia solo una lieve preponderanza di docenti impegnati nel 1° ciclo (corrispondente alla 1°-2°-3° primaria italiana). Il 5,8% delle risposte mancanti si riferisce in parte, probabilmente, a insegnanti di appoggio che operano in funzione dei disabili presenti nell'intera scuola.

Tab 26 Istruzione del docente

	Frequenza	Percentuale
mancante	51	12,4
diploma scuola secondaria	41	10,0
diploma universitario	206	50,0
laurea	111	26,9
dottorato	3	,7
Total	412	100,0

Dai dati raccolti emerge che il 50,1% dei rispondenti ha conseguito un diploma universitario, il 27% una laurea, lo 0,7% il dottorato, il 10% ha un diploma di scuola secondaria e il 12,2 non risponde. Dai dati si osserva quindi che circa il 79% dei rispondenti possiede il titolo per esercitare la professione. Il livello minimo per esercitare la professione di maestro in El Salvador è il "profesorado", titolo ottenuto attraverso tre anni di studio dopo la scuola secondaria che corrisponde al diploma di laurea. Da un importante studio condotto nel 2006 emerge che più del 90% dei maestri attivi possedevano il titolo abilitante; di questi l'87,4% aveva il titolo di profesorado (diploma universitario) il 4,5% la laurea, lo 0,1% un master e una sola persona in tutto il sistema aveva conseguito il titolo di dottore in educazione²⁰⁴.

Il 61,7% dei docenti afferma di aver partecipato alle formazioni realizzate da UniBo dal 2009 al 2014; il 31,8% dice di non aver partecipato mentre il 6,6% non risponde. La distribuzione delle risposte raccolte coincide con il numero di partecipanti registrati in questi anni di attività formativa

²⁰⁴ Barillas A., Briones C. (2006), *El Caso de El Salvador*, in Vaillant D. Rossel C. (2006), *Maestros de escuela basica en America Latina. Hacia una radiografia de la profesion*, Preal).

provenienti dalle 20 scuole pilota²⁰⁵.

Tab 27 Hai partecipato a formazioni UniBo dal 2009 ad oggi

	Frequenza	Percentuale
mancante	27	6,6
sì	262	63,6
no	123	29,8
Total	412	100,0

Tab 28 A quante formazioni hai partecipato?

	Frequenza	Percentuale
1	38	9,2
tra 2 e 5	90	21,8
>5	134	32,5
Total	262	63,6
mancante	150	36,4
Totale	412	100,00

Il 51,1% di coloro che hanno affermato di aver partecipato alle formazioni di UniBo dicono di aver seguito più di 5 sessioni, il 34,4% tra due e 5 e il 14,5% dichiara di aver partecipato solo ad una formazione. Una percentuale rilevante, l'85,5% dei rispondenti, ha quindi avuto molteplici opportunità di affrontare i temi relativi alla scuola inclusiva affrontati nel questionario.

Descrizione statistica del campione dei direttori

Tab 29 Descrizione statistica del campione

Risposte In %*	Collocazione della scuola	Zona geografica della scuola	Il tuo ruolo di direttore lo svolgi in una scuola:	Oltre a svolgere il ruolo di direttore, svolgi anche quello di insegnante o ricopri altre funzioni all'interno del Mined?	Genere	Titolo di studio	Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	Se sì, a quante formazioni hai partecipato ?
Validi	100,0	100,0	80,0	86,7	100,0	93,3	86,7	80,0
Mancanti	0,0	0,0	20,0	13,3	0,0	6,7	13,3	20,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Le percentuali si riferiscono ai 15 direttori che hanno risposto ai questionari

Tab 30 Collocazione della scuola

	Frequenza	Percentuale
rurale	3	20,0
urbana	11	73,3
sub-urbana	1	6,7
Total	15	100,0

²⁰⁵ Registro presenze dei partecipanti alle attività formative realizzate all'interno dei progetti "Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador" e "Rafforzando la scuola inclusiva a tempo pieno"

Come si evince dalla tabella sulla collocazione geografica rispetto alla città e alle tre regioni del Paese, le relative distribuzioni percentuali delle risposte dei direttori sono in linea con quelle rilevate dai docenti, confermando la prevalenza di scuole collocate nella zona urbana.

Tab 31 Zona geografica della scuola

	Frequenza	Percentuale
Centrale	5	33,3
Occidentale	5	33,3
Orientale	5	33,3
Total	15	100,0

Secondo quanto dichiarato dai direttori, più della metà di essi svolge oltre ad esercitare la funzione di direttore, svolge altre funzioni all'interno della scuola e/o all'interno del Ministero dell'educazione.

Tab 32 Oltre a svolgere il ruolo di direttore, svolgi anche quello di insegnante o ricopri altre funzioni all'interno del Mined?

	Frequenza	Percentuale
Mancante	2	13,3
Si	3	20,0
no	4	26,7
svolgo altre funzioni nel Mined	6	40,0
Total	15	100,0

La stragrande maggioranza del campione non specifica la propria funzione all'interno del Ministero dell'Educazione. Le "altre" funzioni indicate riguardano l'assunzione del ruolo di docente regolare o di sostegno oppure un impegno all'interno dell'ufficio scolastico Dipartimentale.

Tab 33 Altre funzioni nel Mined

	Frequenza	Percentuale
dipartimentale	1	6,7
docente di sostegno	1	6,7
docente regolare	1	6,7
non specificato	12	80,0
Total	15	100,0

Anche in questo caso, come già sottolineato per i maestri, prevalgono dirigenti di genere femminile. In base agli studi condotti in questo ambito di ricerca a livello nazionale la percentuale di donne incaricate della direzione scolastica sono aumentate di 5 punti percentuali dal 2000 (55,35%) al 2013 (68,18%)²⁰⁶.

Tab 34 Genere

	Frequenza	Percentuale
mancante	1	6,7
maschio	4	26,7
femmina	10	66,7
Total	15	100,0

Come si evince dalla tabella i titoli di studio prevalenti nella formazione iniziale dei direttori si giocano tra il diploma universitario (40%) e quello di laurea (46,7%).

²⁰⁶ Mined (2014), *Revision Nacional 2015 de la educacion para todos*, San Salvador, El Salvador C.A..

Tab 35 Titolo di studio

	Frequenza	Percentuale
mancante	1	6,7
diploma scuola secondaria	1	6,7
diploma universitario	6	40,0
laurea	7	46,7
Total	15	100,0

Riguardo alla partecipazione dei direttori alle formazioni UniBo, come si evince dalle due tabelle successive la maggioranza vi ha partecipato (l'80%). Di questa percentuale, il 46,7% ha frequentato più di 5 formazioni, a conferma del fatto che non si è realizzato un turn over tra i dirigenti delle scuole pilota coinvolte negli interventi UniBo e Cooperazione Italiana. Questa partecipazione costante dei direttori rappresenta una condizione favorevole per la continuità dei progetti pedagogico-didattici avviati nell'ambito dell'inclusione.

Tab 36 Hai partecipato a capacitaciones realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?

	Frequenza	Percentuale
mancante	2	13,3
si	12	80,0
no	1	6,7
Total	15	100,0

Tab 37 A quante formazioni hai partecipato?

	Frequenza	Percentuale
mancante	3	20,0
1	1	6,7
tra 2 e 5	4	26,7
>5	7	46,7
Total	15	100,0

Descrizione statistica del campione degli Assistenti Tecnici pedagogici (ATP)

Tab 38 Descrizione del campione

Risposte In %*	Collocazione della scuola	Zona geografica della scuola	Il tuo ruolo di ATP lo svolgi in una scuola:	Oltre a svolgere il ruolo di ATP, ricopri altre funzioni all'interno del Mined?	Altre funzioni nel Mined	Genere	Titolo di studio posseduto	Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo/C.I. dal 2009 ad oggi?	Se, si a quante formazioni hai partecipato ?
Valide	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	70
Mancanti	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	30,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Le percentuali si riferiscono ai 10 ATP che hanno risposto ai questionari

Statistiche descrittive degli ATP in percentuali

Coerentemente con l'ubicazione reale delle scuole pilota e con quanto affermato dai docenti e

direttori, anche gli ATP affermano di lavorare in maggioranza in scuole urbane.

Tab 39 Collocazione della scuola

	Frequenza	Percentuale
rurale	3	30,0
urbana	6	60,0
sub-urbana	1	10,0
Total	10	100,0

Gli assistenti che rispondono al questionario appartengono per il 50% alle scuole ubicate nella zona Centrale e per il 40% nella zona Orientale.

Tab 40 Zona geografica della scuola

	Frequenza	Percentuale
Centrale	5	50,0
Occidentale	1	10,0
Orientale	4	40,0
Total	10	100,0

La totalità di coloro che rispondono offrono assistenza tecnica in scuole regolari.

Tab 41 Il tuo ruolo di ATP lo svolgi in una scuola: regolare, speciale, entrambe

	Frequenza	Percentuale
scuola regolare	10	100,0

Il 70% degli ATP dichiara di svolgere altri ruoli presso il Ministero dell'Educazione che però anche in questo caso, come in quello dei direttori, non vengono specificati indicando le eventuali funzioni svolte

Tab 42 Oltre a svolgere il ruolo di ATP, ricopri altre funzioni all'interno del Mined?

	Frequenza	Percentuale
si	1	10,0
no	3	30,0
svolgo altre funzioni nel Mined	6	60,0
Totale	10	100,0

Il 60% degli assessori che rispondono sono di genere maschile in linea con le caratteristiche del campione teorico.

Tab 43 Genere

	Frequenza	Percentuale
maschio	4	40,0
femmina	6	60,0
Total	10	100,0

La stragrande maggioranza degli ATP risponde di aver conseguito una laurea. Questo dato appare elevato rispetto alla percentuale nazionale di figure educative laureate riportata nella parte dedicata alla descrizione del contesto scolastico.

Tab 44 Titolo di studio posseduto

	Frequenza	Percentuale
diploma universitario	2	20,0
laurea	8	80,0

	Frequenza	Percentuale
diploma universitario	2	20,0
laurea	8	80,0
Total	10	100,0

Rispetto alla partecipazione degli assistenti pedagogici alla formazione prevista dagli interventi di formazione si evidenzia anche in questo caso (vedere due tabelle seguenti), come per i docenti e i direttori, che la maggior parte degli ATP del campione effettivo ha partecipato alle formazioni e che di questi la metà ha frequentato più di 5 attività formative.

Tab 45 Hai partecipato a capacitaciones realizzate da UniBo/C.I. dal 2009 ad oggi?

	Frequenza	Percentuale
si	7	70,0
no	3	30,0
Total	10	100,0

Tab 46 A quante formazioni hai partecipato?

	Frequenza	Percentuale
mancante	3	30,0
1	1	10,0
tra 2 e 5	1	10,0
>5	5	50,0
Totale	10	100,0

3.2.2 Analisi delle risposte alle domande chiuse dei questionari

Come descritto precedentemente, nell'analisi successiva verranno considerate solo le domande comuni ai tre questionari (docenti, direttori, Assistenti Tecnici Pedagogici). La codifica delle seguenti domande è così composta: codice domanda questionario docenti/codice domanda questionario direttori/codice domanda questionario ATP.

Parte 1: Dimensione culturale

Sezione 1.a Migliorare l'apprendimento curricolare degli studenti

Sottosezione 1.a.1 Innovazione nelle strategie didattiche degli insegnanti

1.doc/1.dir/1.ATP Gli insegnanti utilizzano strategie didattiche diverse nella stessa classe a fronte della diversità degli studenti.

	Gli insegnanti utilizzano strategie didattiche diverse nella stessa classe a fronte della diversità degli studenti.			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	282	139	11	432
	65,3%	32,2%	2,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona parte degli intervistati condivida pienamente il contenuto dell'item (65,3% "vero") mentre solo una percentuale ridotta sia in disaccordo (2,5% "non vero").

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra maschi e femmine rispetto alla domanda.

Collocazione urbana della scuola: le scuole urbane e le scuole sub-urbane condividono la domanda con valori di “vero” intorno al 64%, mentre invece scende al 56,3% la dichiarazione di “vero” del campione delle scuole rurali. Tale diversità è comunque resa più tenue dal 7% circa in più di risposte “parzialmente vero”.

Zona geografica della scuola: come evidenziato nella tabella sotto riportata emerge una discreta differenza tra le scuole della zona orientale e quelle delle altre due zone (+11% di risposte con valore “vero” per le scuole di Oriente).

		Gli insegnanti utilizzano strategie didattiche diverse nella stessa classe a fronte della diversità degli studenti.			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	91	58	4	153
		59,5%	37,9%	2,6%	100,0%
		33,8%	40,8%	36,4%	36,3%
	Occidentale	54	32	6	92
		58,7%	34,8%	6,5%	100,0%
		20,1%	22,5%	54,5%	21,8%
	Orientale	124	52	1	177
		70,1%	29,4%	,6%	100,0%
		46,1%	36,6%	9,1%	41,9%
Totale		269	142	11	422
		63,7%	33,6%	2,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si riscontrano differenze significative tra le risposte in base al livello di istruzione degli intervistati.

Partecipazione alle attività formative promosse da UniBo: Non si rilevano differenze tra le risposte in base a chi ha partecipato o meno alle attività formative.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: Si evidenzia una differenza importante tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa (il 35% risponde “vero”) ed a chi invece ha aderito a più di due esperienze formative (circa il 70% risponde “vero”) a riprova del peso molto significativo avuto dalle esperienze di formazione nel determinare atteggiamenti e comportamenti degli insegnanti. Tale riflessione si basa comunque su basi statistiche di significato contenuto in quanto la numerosità del campione che ha partecipato ad una sola formazione è limitata. Va aggiunto inoltre che una percentuale rilevante di tale componente ha riconosciuto alla domanda un “parzialmente vero”.

		Gli insegnanti utilizzano strategie didattiche diverse nella stessa classe a fronte della diversità degli studenti.			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	14	22	4	40
		35,0%	55,0%	10,0%	100,0%
		7,7%	23,9%	66,7%	14,3%
	tra 2 e 5	65	28	1	94
		69,1%	29,8%	1,1%	100,0%
		35,9%	30,4%	16,7%	33,7%
	>5	102	42	1	145
		70,3%	29,0%	,7%	100,0%
		56,4%	45,7%	16,7%	52,0%
Totale		181	92	6	279
		64,9%	33,0%	2,2%	100,0%

	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------

Commento generale

Il campione dichiara a grande maggioranza di adottare nelle classi strumenti didattici diversi in funzione della diversità degli alunni. Tale affermazione trova particolari adesioni nella zona orientale del Paese dove il valore “vero” è presente in percentuale significativamente maggiore rispetto alla media. Lo stesso valore risulta in generale presente in modo più contenuto nelle scuole rurali. Non si riscontrano differenze significative nelle risposte in base al criterio “titolo di studio” e “partecipazione alle attività formative”. Tra coloro che hanno partecipato alle attività formative si rileva invece una differenza importante nel livello di condivisione dell’affermazione che risulterebbe decisamente preponderante tra coloro che hanno frequentato più di due formazioni rispetto a chi invece ha aderito solamente ad una. Il condizionale è d’obbligo in quanto il dato è solo limitatamente supportato da una consistente base statistica in quanto è ridotto il numero di coloro che hanno partecipato ad una sola esperienza di formazione. Un’ultima osservazione in controtendenza riguarda il fatto che coloro che non hanno partecipato a nessuna formazione presentano una percentuale di risposte analoga a quella di chi ha partecipato ad attività formative.

2.doc/2.dir/2.ATP Le strategie didattiche variano in funzione della specificità delle diverse discipline

	Le strategie didattiche variano in funzione della specificità delle diverse discipline			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	350	74	4	428
	81,8%	17,3%	0,9%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come la maggioranza degli intervistati condivida pienamente il contenuto dell’item (81,8% “vero”) mentre solo una percentuale infinitesimale sia in disaccordo (0,9% “non vero”).

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra maschi e femmine rispetto alla domanda.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, la stragrande maggioranza del campione condivide pienamente l’affermazione. Si rileva una discreta differenza tra le percentuali delle risposte delle scuole della zona rurale rispetto a quelle delle altre due aree (+12,4% delle risposte con valore “vero” nella zona urbana). Da tenere in conto comunque la scarsa consistenza numerica di questa componente del campione.

		Le strategie didattiche variano in funzione della specificità delle diverse discipline			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione urbana della scuola	rurale	33	12	2	47
		70,2%	25,5%	4,3%	100,0%
		9,6%	15,4%	50,0%	11,1%
	urbana	244	50	2	296
		82,4%	16,9%	,7%	100,0%
		71,3%	64,1%	50,0%	69,8%
	sub-urbana	65	16	0	81
		80,2%	19,8%	,0%	100,0%
		19,0%	20,5%	,0%	19,1%
Totale		342	78	4	424
		80,7%	18,4%	,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zona geografica della scuola: si riscontra una differenza, seppur contenuta, tra le risposte con valore “vero” della zona Centrale (77,8%) ed Occidentale (79,3%) rispetto a quelle della regione Orientale (85%) che risulta aderire maggiormente all’affermazione.

Titolo di studio: si evidenzia una differenza tra le percentuali con valore “vero” di chi ha un titolo accademico (oltre l’80%) e chi viene dalla scuola secondaria (75%). Il dato relativo ai dottorati è statisticamente irrilevante.

		Le strategie didattiche variano in funzione della specificità delle diverse discipline			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	31	9	1	41
		75,6%	22,0%	2,4%	100,0%
		10,2%	13,2%	25,0%	10,9%
	diploma universitario	169	38	1	208
		81,3%	18,3%	,5%	100,0%
		55,4%	55,9%	25,0%	55,2%
	laurea	103	20	2	125
		82,4%	16,0%	1,6%	100,0%
		33,8%	29,4%	50,0%	33,2%
	dottorato	2	1	0	3
		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		,7%	1,5%	,0%	,8%
Totale		305	68	4	377
		80,9%	18,0%	1,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative promosse da UniBo: non si riscontrano differenze apprezzabili tra chi ha partecipato e chi non ha partecipato alle attività formative.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si riscontra una contenuta differenza tra la percentuale di coloro che hanno partecipato ad una sola attività o tra 2 e 5 (circa 76% di risposte con valore “vero”), rispetto a coloro che hanno aderito ad un numero di esperienze formative UniBo maggiori di 5 (83,4%).

Commento generale:

Il campione dichiara a grande maggioranza di adottare nelle classi strategie didattiche che variano in funzione della specificità delle diverse discipline. In particolare si riscontra una forte condivisione dell’affermazione da parte delle scuole situate nella zona urbana e una leggera prevalenza di risposte con valore “vero” nella zona Orientale rispetto alle altre due regioni. Le categorie del campione che risultano aderire maggiormente sono quelle di coloro che posseggono un titolo di studio accademico. In generale non si rilevano differenze significative tra coloro che hanno frequentato le attività formative UniBo; tra questi ultimi, il gruppo che ha partecipato a più di 5 attività formative appare condividere maggiormente l’affermazione.

4.doc/3.dir/3.ATP Gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali

	Gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	230	185	11	428
	54,0%	43,4%	2,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,5% del campione. La tabella relativa alle risposte valide

documenta come oltre la metà degli intervistati condivide pienamente il contenuto dell'item (54,0% "vero") ed una buona parte sia parzialmente d'accordo (43,4%), mentre solo una percentuale molto ridotta appare in disaccordo (2,6 % "non vero").

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra maschi e femmine rispetto alla domanda.

Collocazione urbana della scuola: si rileva una differenza contenuta tra le percentuali delle risposte delle scuole della zona rurale (48,9% di risposte con valore "vero") rispetto a quelle della zona urbana (54,4% di risposte con valore "vero" nella zona urbana).

Zona geografica della scuola: come evidenziato nella tabella sotto riportata, emerge una discreta differenza tra le scuole della zona Orientale e quelle delle altre due regioni (+9,3% di risposte con valore "vero" per le scuole di Oriente rispetto a quelle di Centro).

		Gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	76	75	1	153
		49,7%	49,0%	,7%	100,0%
		33,8%	41,4%	10,0%	36,7%
	Occidentale	47	40	4	91
		51,6%	44,0%	4,4%	100,0%
		20,9%	22,1%	40,0%	21,8%
	Orientale	102	66	5	173
		59,0%	38,2%	2,9%	100,0%
		45,3%	36,5%	50,0%	41,5%
Totale		225	181	10	417
		54,0%	43,4%	2,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non emergono differenze statisticamente apprezzabili.

Partecipazione alle attività formative promosse da UniBo: si rileva una prevalenza di risposte con valore "vero" tra coloro che dichiarano di aver partecipato alla formazione (54,3%) rispetto a chi invece non l'ha fatto (47,4%).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si riscontra una discreta differenza tra le percentuali relative alle tre diverse quantità di opportunità formative vissute: in particolare si riscontra una prevalenza di risposte con valore "vero" di chi ha frequentato più di 5 attività formative, dato quantitativamente superiore di circa il 20% rispetto a quello di coloro che hanno frequentato una sola attività formativa (che, come abbiamo già visto è comunque una componente minoritaria del campione) e di circa il 5% rispetto a quello di chi ha aderito ad un numero compreso tra 2 e 5 esperienze formative.

		Gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	23	1	40
		40,0%	57,5%	2,5%	100,0%
		10,5%	19,7%	16,7%	14,5%
	tra 2 e 5	51	38	3	93
		54,8%	40,9%	3,2%	100,0%
		33,6%	32,5%	50,0%	33,7%
	>5	85	56	2	143
		59,4%	39,2%	1,4%	100,0%
		55,9%	47,9%	33,3%	51,8%

Totale	152	117	6	276
	55,1%	42,4%	2,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

Circa la metà del campione condivide pienamente l'affermazione con la quale si sostiene che gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali, mentre una metà scarsa è d'accordo parzialmente. L'adesione all'affermazione delle scuole urbane risulta leggermente superiore a quella delle scuole rurali, mentre si riscontra una condivisione superiore da parte del campione della zona di Oriente rispetto alle altre due regioni. Si rileva una prevalenza di risposte con valore "vero" tra coloro che dichiarano di aver partecipato alla formazione rispetto a chi invece non l'ha fatto (47,4%). Tra coloro che sono stati formati, in particolare si riscontra una prevalenza di risposte con valore "vero" di chi ha frequentato più di 5 attività formative.

5.doc/4.dir/4.ATP Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula

	Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	250	160	21	431
	58,0%	37,1%	4,9%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,6% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come oltre la metà degli intervistati condivida pienamente il contenuto dell'item (58,0% "vero") e il 43,4% risulti parzialmente d'accordo. Solo una percentuale ridotta appare in disaccordo (4,9 % "non vero").

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra maschi e femmine rispetto alla domanda.

Collocazione urbana della scuola: Oltre la metà del campione è pienamente favorevole all'affermazione (56,0% di risposte con valore "vero") ed un 39,3% appare parzialmente d'accordo. Non si riscontrano differenze significative sulla base della collocazione urbana della scuola.

Zona geografica della scuola: oltre la metà del campione condivide pienamente l'affermazione mentre il 39,0% solo parzialmente. Come evidenziato nella tabella sotto riportata, emerge una discreta differenza tra le scuole della zona Orientale e quelle delle altre due regioni (+14,9% di risposte con valore "vero" per le scuole di Oriente rispetto a quelle di Occidente).

		Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	79	71	4	154
		51,3%	46,1%	2,6%	100,0%
		33,3%	43,3%	20,0%	36,6%
	Occidentale	46	35	12	93
		49,5%	37,6%	12,9%	100,0%
		19,4%	21,3%	60,0%	22,1%
	Orientale	112	58	4	174
		64,4%	33,3%	2,3%	100,0%

		47,3%	35,4%	20,0%	41,3%
Totale		237	164	20	421
		56,3%	39,0%	4,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: oltre la metà del campione condivide pienamente l'affermazione (56,3% “vero”), mentre il 38,7% solo parzialmente. Come si evince dalla tabella le risposte di coloro che hanno il titolo di studio più alto (dottorato) presentano una percentuale di risposte con valore “vero” più elevata rispetto a quella relativa agli altri titoli di studio considerati. Il dato relativo al dottorato di ricerca è comunque statisticamente irrilevante.

		Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	21	18	3	42
		50,0%	42,9%	7,1%	100,0%
		9,8%	12,2%	15,8%	11,1%
	diploma universitario	121	82	9	212
		57,1%	38,7%	4,2%	100,0%
		56,5%	55,8%	47,4%	55,8%
	laurea	70	47	6	123
		56,9%	38,2%	4,9%	100,0%
		32,7%	32,0%	31,6%	32,4%
	dottorato	2	0	1	3
		66,7%	,0%	33,3%	100,0%
		,9%	,0%	5,3%	,8%
Totale		214	147	19	380
		56,3%	38,7%	5,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative promosse da UniBo: non si riscontrano differenze apprezzabili in base al criterio di partecipazione alle attività formative UniBo.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si riscontra una discreta differenza tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa e chi invece ha partecipato tra 2 e 5 o più di 5 esperienze di formazione: in particolare si riscontra una prevalenza di risposte con valore “vero” di chi ha aderito a più di 5 sessioni formative (+ 19,7%) rispetto a chi ha aderito ad una sola esperienza formativa.

		Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	22	2	40
		40,0%	55,0%	5,0%	100,0%
		10,3%	19,1%	25,0%	14,4%
	tra 2 e 5	53	38	3	94
		56,4%	40,4%	3,2%	100,0%
		34,2%	33,0%	37,5%	33,8%
	>5	86	55	3	144
		59,7%	38,2%	2,1%	100,0%
		55,5%	47,8%	37,5%	51,8%
Totale		155	115	8	278

	55,8%	41,4%	2,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale:

Oltre la metà del campione condivide pienamente l'affermazione con la quale si sostiene che gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula, mentre circa il 37,0 % la condivide parzialmente. Non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte in base ai criteri di genere, collocazione urbana e partecipazione alle attività formative. Si riscontra invece una maggiore adesione all'affermazione da parte delle scuole della zona Orientale rispetto alle altre due regioni; allo stesso modo si riscontra una maggiore adesione in chi detiene un titolo di studio più elevato e in chi ha frequentato più esperienze formative prodotte da UniBo.

6.doc/5.dir/5.ATP Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche

	Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	164	200	65	429
	38,2%	46,6%	15,2%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,2% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come il 38,2% condivide pienamente i contenuti dell'item, una metà scarsa del campione risulti parzialmente d'accordo e il 15,2% non sia d'accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra maschi e femmine rispetto alla domanda.

Collocazione urbana della scuola: si riscontrano varie differenze tra le percentuali delle risposte: infatti all'interno della modalità di risposta "vero" le scuole della zona sub-urbana aderiscono maggiormente all'affermazione (47,0%) rispetto a quelle della zona rurale e urbana, le quali invece presentano un maggior numero di risposte con valore "parzialmente vero". Infine, esiste una differenza percentuale contenuta tra le risposte "non vero" che sono prevalenti nella zona rurale (+7,2%). Da tenere in conto comunque la scarsa consistenza numerica di questa componente del campione.

		Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	14	22	10	46
		30,4%	47,8%	21,7%	100,0%
		8,9%	10,9%	15,4%	10,8%
	urbana	105	148	43	297
		35,4%	49,8%	14,5%	100,0%
		66,5%	73,6%	66,2%	69,7%
	sub-urbana	39	31	12	83
		47,0%	37,3%	14,5%	100,0%
		24,7%	15,4%	18,5%	19,5%
Totale		158	201	65	426
		37,1%	47,2%	15,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zona geografica della scuola: emerge una discreta differenza tra le scuole della zona Orientale e quelle delle altre due regioni (+12,2% di risposte con valore “vero” per le scuole di Oriente rispetto a quelle della zona Centrale). Le differenze si riscontrano anche tra i valori “parzialmente vero” in cui invece prevalgono risposte provenienti dalle scuole della Zona Centrale; infine tra i valori “non vero” si legge una percentuale maggiore di risposte nella Regione di Occidente (+16,4%) rispetto a quelle della Zona di Oriente.

		Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	52	77	22	152
		34,2%	50,7%	14,5%	100,0%
		33,3%	38,7%	34,9%	36,2%
	Occidentale	30	38	24	92
		32,6%	41,3%	26,1%	100,0%
		19,2%	19,1%	38,1%	21,9%
	Orientale	74	84	17	176
		42,0%	47,7%	9,7%	100,0%
		47,4%	42,2%	27,0%	41,9%
Totale		156	199	63	420
		37,1%	47,4%	15,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: tra le risposte con valore “vero” prevalgono quelle di coloro che possiedono un diploma universitario (+7% rispetto ai laureati); tra le risposte con valore “parzialmente vero” la percentuale più alta corrisponde a coloro che hanno il diploma di scuola secondaria.

Partecipazione alle attività formative promosse da UniBo: non si riscontrano differenze significative in base a questo criterio.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: nelle risposte con valore “vero”, si riscontra una discreta differenza tra le risposte di coloro che hanno aderito a più di 5 esperienze formative (43,7%) rispetto a quelle di coloro che invece hanno partecipato ad un numero inferiore di attività (circa il 29%). Al contrario si rilevano percentuali di risposta più elevate con valore “parzialmente vero” e “non vero” tra coloro che hanno frequentato 1 o tra 2 e 5 sessioni formative rispetto a chi invece ha partecipato ad un numero maggiore di 5. Da tenere in conto comunque la scarsa consistenza numerica della componente del campione relativa a coloro che hanno aderito ad una sola sessione formativa.

		Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	11	21	6	38
		28,9%	55,3%	15,8%	100,0%
		10,9%	15,3%	17,1%	13,8%
	tra 2 e 5	28	51	16	95
		29,5%	53,7%	16,8%	100,0%
		27,7%	37,2%	45,7%	34,5%

	>5	62 43,7% 61,4%	65 45,8% 47,4%	13 9,2% 37,1%	142 100,0% 51,6%
Totale		101 36,7% 100,0%	137 49,8% 100,0%	35 12,7% 100,0%	275 100,0% 100,0%

Commento generale:

La stragrande maggioranza del campione condivide nel complesso l'affermazione con la quale si sostiene che gli insegnanti periodicamente si riuniscano per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche anche se circa la metà la condivide solo parzialmente. Non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte in base ai criteri di genere e partecipazione alle attività formative previste da UniBo. Le scuole collocate nella zona sub-urbana condividono maggiormente l'affermazione rispetto alle altre zone. La regione di Oriente risponde più favorevolmente delle altre all'item, mentre la regione Centrale è più orientata verso una parziale condivisione dei contenuti. Secondo il criterio "titolo di studio" prevale la condivisione dell'affermazione da parte di coloro che hanno un diploma universitario. Infine, rispetto alla quantità di esperienze formative frequentate, la componente del campione che risulta maggiormente d'accordo è quella relativa a chi ha frequentato più di 5 attività formative.

7.doc/6.dir/6.ATP La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto dei diversi bisogni e potenzialità

	La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto dei diversi bisogni e potenzialità			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	292 68,4%	119 27,9%	16 3,7%	427 100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,7% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona percentuale del campione risulti pienamente d'accordo (68,4%), il 27,9% condivide parzialmente i contenuti dell'item e una percentuale molto ridotta non sia d'accordo (3,7%).

Genere: come si evince dalla tabella sottostante si rileva una contenuta differenza tra le risposte del campione maschile e quello femminile, quest'ultimo risulta condividerne maggiormente l'affermazione (+7,3% di risposte con valore "vero").

		La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto dei diversi bisogni e potenzialità			Totale	
		vero	parzialmente	non vero		
Genere	maschio	80 63,0%	39 30,7%	8 6,3%	127 100,0%	
		28,2%	32,5%	61,5%	30,5%	
		femmina	204 70,3%	81 27,9%	5 1,7%	290 100,0%
	71,8%		67,5%	38,5%	69,5%	
	Totale		284 68,1%	120 28,8%	13 3,1%	417 100,0%

	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------

Collocazione urbana della scuola: risultano prevalere le risposte con valore “vero” nelle scuole urbane (+13,9% rispetto alle scuole rurali e + 8,2% rispetto le scuole sub-urbane); inoltre si rilevano differenze all’interno della risposta “parzialmente vero” in cui le percentuali più alte riguardano le scuole sub-urbane (34,1%) e rurali (43,5%). Da tenere in conto comunque la scarsa consistenza numerica di quest’ultima componente del campione.

Collocazione geografica: come si evidenzia nella tabella sottostante le scuole della Zona Orientale risultano condividere pienamente l’affermazione (+11,1% rispetto alle risposte della zona Centrale e +10,7% rispetto a quelle della zona Occidentale).

		La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto dei diversi bisogni e potenzialità			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	86	61	5	152
		56,6%	40,1%	3,3%	100,0%
		30,4%	50,8%	33,3%	36,4%
	Occidentale	61	24	6	91
		67,0%	26,4%	6,6%	100,0%
		21,6%	20,0%	40,0%	21,8%
	Orientale	136	35	4	175
		77,7%	20,0%	2,3%	100,0%
		48,1%	29,2%	26,7%	41,9%
Totale		283	120	15	418
		67,7%	28,7%	3,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: come si evince dalla tabella, la differenza principale riscontrata riguarda coloro che hanno un diploma di scuola secondaria e coloro che sono in possesso di titoli di studio di tipo accademico. I primi risultano condividere maggiormente il contenuto dell’item rispetto agli altri (circa +10%).

		La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto dei diversi bisogni e potenzialità			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	31	9	0	40
		77,5%	22,5%	,0%	100,0%
		12,4%	8,1%	,0%	10,6%
	diploma universitario	137	63	9	209
		65,6%	30,1%	4,3%	100,0%
		54,6%	56,8%	64,3%	55,6%
	laurea	81	38	5	124
		65,3%	30,6%	4,0%	100,0%
		32,3%	34,2%	35,7%	33,0%
	dottorato	2	1	0	3
		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		,8%	,9%	,0%	,8%
Totale		251	111	14	376

	66,8%	29,5%	3,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra una leggera prevalenza di risposte con valore “vero” di coloro che hanno frequentato le attività formative (69,8%) rispetto a chi invece non ha vissuto la stessa esperienza (63,2%).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: non si riscontrano differenze apprezzabili in base al criterio di analisi considerato.

Commento generale

Una buona percentuale del campione risulta condividere pienamente l’affermazione. Si evidenziano alcune differenze tra le risposte del campione in base ai criteri di analisi considerati. In particolare l’item viene condiviso maggiormente dalla componente femminile dalle scuole urbane, da quelle della zona di Oriente, dai docenti che non sono in possesso di titolo universitario e da chi ha frequentato un maggior numero di esperienze di formazione.

8.doc/7.dir/7.ATP Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà

	Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	163	197	60	420
	38,8%	47,0%	14,2%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,1% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come il 38,8% condivide pienamente i contenuti dell’item, una metà scarsa del campione risulti parzialmente d’accordo (47,0%) e una percentuale ridotta non sia d’accordo (14,2%).

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra il campione di genere femminile e quello maschile.

Collocazione urbana della scuola: nel campione non emergono differenze significative secondo questo criterio di analisi.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella le scuole della Regione Orientale risultano condividere maggiormente il contenuto dell’item rispetto a quelle delle altre due zone (in particolare +10,2% rispetto alle risposte con valore “vero” della regione Occidentale).

		Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	57	74	22	153
		37,3%	48,4%	14,4%	100,0%
		37,0%	37,4%	37,9%	37,3%
	Occidentale	28	45	17	90
		31,1%	50,0%	18,9%	100,0%
		18,2%	22,7%	29,3%	22,0%
	Orientale	69	79	19	167
		41,3%	47,3%	11,4%	100,0%
		44,8%	39,9%	32,8%	40,7%
Totale		154	198	58	410

	37,6%	48,3%	14,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: come si evince dalla tabella la componente del campione in possesso del diploma universitario risulta condividere maggiormente l'affermazione in particolare rispetto ai laureati (+10,2% di risposte con valore "vero").

		Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	15	23	3	41
		36,6%	56,1%	7,3%	100,0%
		10,6%	13,4%	5,5%	11,1%
	diploma universitario	86	86	31	203
		42,4%	42,4%	15,3%	100,0%
		61,0%	50,0%	56,4%	55,2%
	laurea	39	62	20	121
		32,2%	51,2%	16,5%	100,0%
		27,7%	36,0%	36,4%	32,9%
	dottorato	1	1	1	3
		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		,7%	,6%	1,8%	,8%
Totale		141	172	55	368
		38,3%	46,7%	14,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: si rileva una discreta differenza tra chi ha partecipato alle attività formative e chi no. I primi hanno condiviso pienamente l'affermazione con una percentuale del 41,2% rispetto a chi non ha avuto le stesse esperienze, 31,3%.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sotto riportata si rileva una discreta differenza tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa, chi ha aderito tra 2 e 5 esperienze (+16,3% di risposte con valore vero) e chi ha frequentato più di 5 sessioni formative (+21,1%).

		Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	9	25	4	38
		23,7%	65,8%	10,5%	100,0%
		8,3%	19,5%	11,8%	14,0%
	tra 2 e 5	36	37	17	90
		40,0%	41,1%	18,9%	100,0%
		33,0%	28,9%	50,0%	33,2%
	>5	64	66	13	143
		44,8%	46,2%	9,1%	100,0%
		58,7%	51,6%	38,2%	52,8%
Totale		109	128	34	271
		40,2%	47,2%	12,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

Si riscontra una relativa condivisione dell'affermazione con la quale si sostiene che gli insegnanti periodicamente si riuniscano per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà. Non si evidenziano differenze significative tra le risposte del campione in base ai criteri di genere e collocazione urbana delle scuole. Rispetto alla collocazione geografica, le scuole della regione Orientale risultano condividere maggiormente l'affermazione. Coloro che possiedono il diploma universitario risultano più favorevoli rispetto ai laureati che aderiscono prevalentemente alla risposta "parzialmente vero". Si rileva una differenza tra chi ha partecipato o meno al processo formativo di UniBo, i primi risultano condividere di più il contenuto dell'item. Infine la maggiore adesione percentuale si riscontra in chi ha partecipato tra 2 e 5 o a più di 5 sessioni formative.

Commento finale alla sotto-sezione "Innovazione nelle strategie didattiche degli insegnanti"

La sezione del questionario dedicata a sondare le opinioni degli attori coinvolti sull'"Innovazione nelle strategie didattiche" intende rilevare in che misura il campione riscontra nel proprio ambiente scolastico interventi significativi di natura didattica contrassegnati da elementi inclusivi. Nella sezione, i primi tre item riguardano l'introduzione di elementi didattici di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento. Il quarto item si riferisce alla forte innovazione inclusiva, in via di introduzione nelle scuole salvadoregne, relative alla effettuazione dell'intervento di sostegno all'interno delle classi regolari e non in aule speciali. La quinta e la settima sono volte a rilevare la presenza di momenti collegiali di elaborazione didattica funzionale alla programmazione generale e alla previsione di specifiche modalità di intervento didattico per alunni in difficoltà. La sesta indaga sulla consapevolezza del possibile valore "regolativo" della valutazione: della sua possibilità, cioè, di diventare lo strumento per la messa a punto progressiva dell'azione didattica del docente.

Tutte le affermazioni della sezione hanno visto prevalere la risposta "vero" accompagnata in percentuale normalmente minore dalla risposta "parzialmente vero". Soltanto una esigua percentuale (attorno alla decina in numeri assoluti rispetto a oltre 400) del campione ha giudicato false la maggioranza delle affermazioni. Fanno eccezione le due domande relative al rapporto tra collegialità e intervento didattico che evidenziano una risposta "falso" intorno al 15% (circa 60 intervistati rispetto agli oltre 400). Quest'ultimo dato è interessante per sostenere la correttezza degli insegnanti rispetto alle domande in quanto l'assenza di risposte "falso" su questi item avrebbe contraddetto la rilevazione, evidente a chi conosce le scuole salvadoregne, di una non ancora importante presenza di momenti di collegialità finalizzati alla didattica.

Si può quindi sostenere dalle risposte che la scuola salvadoregna è percepita dal personale docente, tecnico e dirigente che vi opera, come una scuola che ha già fatto scelte importanti verso una didattica inclusiva (dato questo testimoniato dall'oltre 50% vero) o comunque si sta muovendo verso l'adozione di criteri di inclusività (testimoniato da circa 45% "parzialmente vero").

Questa considerazione riguarda ovviamente soltanto le scuole del campione: scuole che negli anni del progetto sono state fortemente stimolate all'assunzione di atteggiamenti e comportamenti inclusivi.

Analizzando le differenze, normalmente molto contenute, nelle percentuali di adesione o non adesione alle affermazioni proposte, si riscontrano alcuni dati significativi:

- la non significatività della differenza di genere. Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare in funzione della tradizionale maggiore disponibilità di docenti di sesso femminile a farsi carico della diversità, uomini e donne intervistati manifestano sostanzialmente la stessa posizione. In realtà tutto questo non rappresenta un elemento di novità per chi ha frequentato gli ambienti scolastici salvadoregni riscontrando una presenza di figure maschili normalmente contrassegnate da livelli di empatia analoghi a quelli delle figure femminili.
- la presenza di una maggiore consapevolezza sul percorso effettuato in direzione di inclusione nelle scuole della zona Orientale. In realtà questo dato è del tutto confermato dai forti livelli di adesione alle proposte all'inclusione che il progetto ha riscontrato fin dal suo nascere in una zona segnata da povertà e insicurezza sociale maggiore rispetto ad altre aree del Paese, nella quale il ruolo sociale della scuola emerge con grande rilievo.

- la maggiore adesione alle affermazioni nei docenti che hanno partecipato alle esperienze di formazione previste dal progetto e ancor più in chi tra essi ha avuto la possibilità di frequentare un maggior numero di esperienze formative.
- In conclusione, i docenti, dirigenti e ATP cui sono stati somministrati i questionari forniscono l'immagine di scuole in cui l'inclusione non è entrata solo come manifesto teorico, bensì comincia a contrassegnare la quotidianità operativa dell'azione didattica. Permangono differenze nella consapevolezza di questo processo che corrispondono tuttavia ad una realtà segnata da diversità profonde.

Sottosezione 1.a.2 Innovazione nelle strategie di apprendimento proposte agli studenti

9.doc/8.dir/8.ATP Agli studenti viene proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia etc.

	Agli studenti viene proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia etc.			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	298	127	11	436
	68,4%	29,1%	2,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,8% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona parte del campione risulti pienamente d'accordo, il 29,1% condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo il 2,5% non sia d'accordo.

Genere: la percentuale di femmine che risponde "vero" si discosta di circa un 10% in più rispetto a quella dei maschi, che invece risultano optare maggiormente per la risposta con valore "parzialmente vero".

Collocazione urbana della scuola: si rileva una differenza percentuale di circa il 7% tra le risposte delle scuole ubicate nella zona urbana (70,1%) rispetto alle altre scuole.

Collocazione geografica della scuola: si riscontra una differenza di circa il 9% tra le risposte con valore "vero" provenienti dalle scuole collocate nella zona Orientale (70,2%) e Centrale (69,7%) rispetto a quelle della Zona Occidentale (61,3%).

Titolo di studio: come riportato nella tabella sottostante, emerge una discreta differenza tra la percentuale di adesione con valore "vero" di coloro che possiedono il diploma di scuola secondaria (+12,2%) rispetto a coloro che invece possiedono il diploma universitario. Questi ultimi presentano una percentuale più alta all'interno delle risposte "parzialmente vero".

		Agli studenti viene proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia etc.			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	32	9	1	42
		76,2%	21,4%	2,4%	100,0%
		12,4%	7,9%	8,3%	10,9%
	diploma universitario	137	70	7	214
		64,0%	32,7%	3,3%	100,0%
		53,1%	61,4%	58,3%	55,7%
laurea	87	34	4	125	
	69,6%	27,2%	3,2%	100,0%	

		33,7%	29,8%	33,3%	32,6%
	dottorato	2	1	0	3
		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		,8%	,9%	,0%	,8%
Totale		258	114	12	384
		67,2%	29,7%	3,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze significative all'interno del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sotto riportata si rileva una discreta differenza tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa, chi ha aderito tra 2 e 5 esperienze (+16,2% di risposte con valore vero) e chi ha frequentato più di 5 sessioni formative (+11,0%). E' opportuno tener conto della scarsità numerica di questa componente del campione.

		Agli studenti viene proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia etc.			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
A quante formazioni hai partecipato?	1	23	16	1	40
		57,5%	40,0%	2,5%	100,0%
		11,9%	19,5%	16,7%	14,2%
	tra 2 e 5	70	24	1	95
		73,7%	25,3%	1,1%	100,0%
		36,3%	29,3%	16,7%	33,8%
	>5	100	42	4	146
		68,5%	28,8%	2,7%	100,0%
		51,8%	51,2%	66,7%	52,0%
Totale		193	82	6	281
		68,7%	29,2%	2,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

Nel complesso si riscontra una buona condivisione dell'affermazione con la quale si sostiene che agli studenti venga proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia ecc.... Non si evidenzia una significativa differenza tra coloro che hanno partecipato o meno alle attività formative. La componente femminile condivide maggiormente l'affermazione. Tra coloro che hanno partecipato al processo formativo, la maggiore adesione all'affermazione risulta da parte di coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 esperienze formative o a più di 5. Rispetto alla collocazione geografica, le scuole della regione Orientale e Centrale risultano concordare maggiormente con il contenuto dell'item rispetto alle scuole delle rimanenti aree geografiche. Le scuole collocate nella zona urbana condividono maggiormente l'affermazione rispetto alle altre. Coloro che possiedono il diploma di scuola secondaria risultano più favorevoli al contenuto dell'item rispetto agli intervistati con diploma di laurea.

10.doc/9.dir/9.ATP Gli studenti vengono di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte.

	Gli studenti vengono di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte	Totale
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------

	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	335	91	8	434
	77,2%	21,0%	1,8%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,3% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona parte del campione risulti pienamente d'accordo (77,2%), il 21% condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo l'1,8% non sia d'accordo.

Genere: la percentuale di femmine che risponde "vero" (79,3%) si discosta dell'8% in più rispetto a quella dei maschi (71,3%), che invece risultano optare maggiormente per la risposta con valore "parzialmente vero".

Collocazione urbana della scuola: non si rileva alcuna differenza significativa tra le risposte del campione.

Collocazione geografica della scuola: si riscontra una differenza di circa il 14,0% tra le risposte con valore "vero" delle scuole della zona Orientale (80,9%) rispetto in particolare a quelle della Zona Occidentale (66,7%).

		Gli studenti vengono di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte.			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Zona geografica della scuola	Centrale	118	34	3	155
		76,1%	21,9%	1,9%	100,0%
		36,4%	36,6%	37,5%	36,4%
	Occidentale	62	29	1	93
		66,7%	31,2%	1,1%	100,0%
		19,1%	31,2%	12,5%	21,8%
	Orientale	144	30	4	178
		80,9%	16,9%	2,2%	100,0%
		44,4%	32,3%	50,0%	41,8%
Totale		324	93	8	426
		76,1%	21,8%	1,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: la differenza più significativa rilevata è quella tra la percentuale di risposte con valore "vero" di coloro che possiedono la laurea (83,2%) e quella di coloro che possiedono il diploma universitario (73,8%).

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze significative all'interno del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sotto riportata si rileva una discreta differenza tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa, chi ha aderito tra 2 e 5 esperienze (+22,5% di risposte con valore vero) e chi ha frequentato più di 5 sessioni formative (+24,7,0%).

		Gli studenti vengono di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte.			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
A quante formazioni hai partecipato?	1	23	17	0	40
		57,5%	42,5%	,0%	100,0%
		10,5%	28,8%	,0%	14,2%
	tra 2 e 5	76	17	2	95

		80,0%	17,9%	2,1%	100,0%
		34,7%	28,8%	66,7%	33,8%
	>5	120	25	1	146
		82,2%	17,1%	,7%	100,0%
		54,8%	42,4%	33,3%	52,0%
Totale		219	59	3	281
		77,9%	21,0%	1,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

Nel complesso si riscontra una buona condivisione dell'affermazione con la quale si sostiene che gli studenti vengano di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte. Non si evidenzia una significativa differenza tra le risposte in base al criterio della collocazione urbana della scuola e a quello della partecipazione o meno alle attività formative. Tra coloro che hanno aderito al processo formativo, la maggiore adesione all'affermazione risulta da parte di coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 esperienze formative o a più di 5. Rispetto alla collocazione geografica, le scuole della regione Orientale ed anche di quella Centrale concordano maggiormente con il contenuto dell'item.

13.doc/10.dir/10.ATP Si realizzano esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti

	Si realizzano esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	295	128	7	430
	68,6%	29,8%	1,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,3% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona parte degli intervistati risulti pienamente d'accordo (68,6%), il 29,8% condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo l'1,6% non sia d'accordo.

Genere: la percentuale di femmine che risponde "vero" (71,4%) si discosta del 9,4% in più rispetto a quella dei maschi (62,0%).

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante si rilevano delle differenze tra le risposte delle scuole collocate nelle tre diverse zone: la zona sub-urbana risulta condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quella urbana (+ 8,9%) e soprattutto rispetto a quella rurale (+15,9). Quest'ultima area presenta una prevalenza di risposte con valore "parzialmente vero". E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica di questa componente del campione.

Collocazione geografica della scuola: si riscontra una prevalenza di risposte con valore "vero" delle scuole della zona Centrale (71,4%) e della zona Orientale (69,3%) rispetto a quelle della Zona Occidentale (61,5%).

		Si realizzano esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	29	19	0	48
		60,4%	39,6%	,0%	100,0%
	10,0%	14,8%	,0%	11,3%	
	urbana	201	91	6	298

		67,4%	30,5%	2,0%	100,0%
		69,1%	71,1%	85,7%	70,0%
	sub-urbana	61	18	1	80
		76,3%	22,5%	1,3%	100,0%
		21,0%	14,1%	14,3%	18,8%
Totale		291	128	7	426
		68,3%	30,0%	1,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili all'interno del campione.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze significative all'interno del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sotto riportata si rileva una discreta differenza tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa, chi ha frequentato tra 2 e 5 (+11% di risposte con valore vero) e chi ha aderito a più di 5 (+26,0%).

		Si realizzano esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	22	16	2	40
		55,0%	40,0%	5,0%	100,0%
		11,1%	21,9%	50,0%	14,5%
	tra 2 e 5	62	30	2	94
		66,0%	31,9%	2,1%	100,0%
		31,2%	41,1%	50,0%	34,1%
	>5	115	27	0	142
		81,0%	19,0%	,0%	100,0%
		57,8%	37,0%	,0%	51,4%
Totale		199	73	4	276
		72,1%	26,4%	1,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

Nel complesso si riscontra una buona condivisione dell'affermazione con la quale si sostiene che ci sono esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti. Non si evidenzia una significativa differenza tra le risposte in base al criterio del titolo di studio e della partecipazione alle attività formative. Tra coloro che hanno aderito al processo formativo, la maggiore adesione all'affermazione risulta da parte di quelli che hanno frequentato tra 2 e 5 esperienze formative o più di 5. Rispetto alla collocazione geografica, le scuole della regione Centrale e Orientale concordano maggiormente con il contenuto dell'item rispetto alle scuole della Zona Occidentale.

Commento finale alla sotto-sezione "Innovazione nelle strategie di apprendimento proposte agli studenti"

La sezione dedicata a sondare le percezioni del campione circa l'introduzione di elementi di innovazione nelle strategie di apprendimento proposte agli studenti contiene tre item. Il primo intende controllare se, a fianco della tradizionale forma scritta, le scuole stanno introducendo in modo significativo la possibilità da parte degli studenti di svolgere i loro compiti di apprendimento e di rendicontarli attraverso l'uso di altri linguaggi simbolici. Il secondo propone il tema del protagonismo degli allievi chiedendo in particolare quanto sia stimolata una loro partecipazione attiva e propositiva alle attività di studio. Il terzo, in una prospettiva più esplicitamente inclusiva, vuole controllare l'introduzione a scuola di meccanismi di aiuto reciproco nell'apprendimento tra studenti secondo

differenti modelli educativi della peer education.

La stragrande maggioranza del campione risponde positivamente alle tre affermazioni dichiarandole come vere secondo percentuali attorno al 70%. Solo un'esigua minoranza le ritiene false. Il quadro delineato dal campione dimostra probabilmente un certo ottimismo nella valutazione di quanto effettivamente avvenga a scuola ma attesta comunque la comprensione da parte dei docenti dell'importanza di perseguire strategie didattiche incentrate sugli allievi come singoli e come gruppo. Si può osservare che anche prima dei progetti innovativi legati all'inclusione la scuola salvadoregna aveva introdotto meccanismi di partecipazione degli studenti con particolare riferimento alla possibilità di effettuare qualche scelta personale verso attività opzionali, di partecipare, con formule variabili, alla conduzione di piccole attività connesse alla manutenzione e all'abbellimento degli edifici scolastici, di far parte di organismi di rappresentanza della loro componente.

Analizzando le diversità presenti nelle risposte delle diverse componenti del campione si nota come anche per questa sezione sia la zona Orientale a proporre maggior numero di "vero" e come la partecipazione alle attività formative di UniBo sia un altro criterio alla base della condivisione delle affermazioni.

Sottosezione 1.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UniBo al miglioramento dell'apprendimento curricolare degli studenti

14.doc/11.dir/11.ATP Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014

	Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	239	172	20	431
	55,5%	39,9%	4,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,6% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come più della metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (55,5%), il 39,9% condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo il 4,6% non sia d'accordo.

Genere: non emergono differenze apprezzabili tra le risposte del campione in relazione a questo criterio.

Collocazione urbana della scuola: non si rilevano differenze apprezzabili nel campione.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata si rileva una differenza tra le percentuali di risposta della zona Orientale (+25,9%) e Centrale (+20,8%) rispetto a quelle della regione Occidentale, a testimonianza di una maggiore condivisione dell'affermazione da parte delle scuole collocate nella zona di Centro ed Oriente del Paese.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	89	56	8	153
		58,2%	36,6%	5,2%	100,0%
		37,9%	33,7%	40,0%	36,3%
	Occidentale	34	50	7	91
		37,4%	54,9%	7,7%	100,0%
		14,5%	30,1%	35,0%	21,6%
	Orientale	112	60	5	177

		63,3%	33,9%	2,8%	100,0%
		47,7%	36,1%	25,0%	42,0%
Totale		235	166	20	421
		55,8%	39,4%	4,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: come si evince dalla tabella sottostante si rileva una prevalenza di risposte con valore “vero” da parte di coloro che sono in possesso del diploma di scuola secondaria con uno scarto del 9,1% in più rispetto ai laureati (che invece risultano scegliere prevalentemente la risposta “parzialmente vero”).

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	25	15	2	42
		59,5%	35,7%	4,8%	100,0%
		12,1%	9,7%	10,5%	11,0%
	diploma universitario	118	83	10	211
		55,9%	39,3%	4,7%	100,0%
		57,0%	53,5%	52,6%	55,4%
	laurea	63	55	7	125
		50,4%	44,0%	5,6%	100,0%
		30,4%	35,5%	36,8%	32,8%
	dottorato	1	2	0	3
		33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		,5%	1,3%	,0%	,8%
Totale		207	155	19	381
		54,3%	40,7%	5,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sotto riportata, si rileva una discreta differenza tra le risposte di chi ha partecipato alle attività formative UniBo (+11,1%) e di chi invece non ha vissuto la stessa esperienza.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	162	102	6	270
		60,0%	37,8%	2,2%	100,0%
		71,4%	64,6%	33,3%	67,0%
	no	65	56	12	133
		48,9%	42,1%	9,0%	100,0%
		28,6%	35,4%	66,7%	33,0%
Totale		227	158	18	403
		56,3%	39,2%	4,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: la differenza percentuale più rilevante tra le risposte con valore “vero” è di circa il 10% e riguarda chi ha partecipato ad una sola attività

formativa (52,5%) e chi ne ha frequentate più di 5 (63,4%). I valori percentuali delle risposte relative a chi ha partecipato ad un numero tra 2 e 5 esperienze formative e a più di 5 si discostano di poche unità.

Commento generale

L'affermazione con la quale si sostiene che "il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014" tendeva a rilevare se la proposta pedagogica fondata sulla scuola inclusiva e a tempo pieno del Mined abbia contribuito, nella consapevolezza degli intervistati, a migliorare le competenze in campo didattico degli insegnanti e abbia avuto un impatto positivo sull'apprendimento degli alunni.

La stragrande maggioranza del campione concorda pienamente con l'affermazione. Non sono state rilevate differenze nelle risposte in base al criterio di genere, mentre la partecipazione alle formazioni prodotte da UniBo, in particolare con una frequenza compresa tra 2 e 5 attività formative e più di 5, ha determinato una maggiore condivisione dell'affermazione da parte degli intervistati rispetto a chi ha partecipato una sola volta al processo formativo. Le scuole della regione Orientale ed anche di quella Centrale concordano maggiormente con il contenuto dell'item rispetto alle scuole della Zona Occidentale. Un elemento da sottolineare è che in questo caso un maggior livello di condivisione dell'affermazione non corrisponde ad un alto titolo di studio, infatti coloro che possiedono il titolo di diploma di scuola secondaria risultano più favorevoli al contenuto dell'item rispetto agli intervistati con titolo accademico.

15.doc/12.dir/12.ATP Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014

	Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	213	181	20	423
	50,3%	42,8%	6,9%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,7% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come circa la metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (50,3%), il 42,8% condivide parzialmente i contenuti dell'item e il 6,9% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione maschile e di quello femminile.

Collocazione urbana della scuola: non si riscontrano differenze significative tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata la differenza percentuale più importante si rileva tra le risposte della zona Orientale e quelle della regione Occidentale. In generale si evidenzia una maggiore condivisione dell'affermazione da parte delle scuole collocate nella zona di Oriente e del Centro del Paese.

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	75	65	10	152
		49,3%	42,8%	6,6%	100,0%
		36,2%	36,7%	35,7%	36,7%

	Occidentale	31	51	7	89
		34,8%	57,3%	7,9%	100,0%
		15,0%	28,8%	25,0%	21,5%
	Orientale	101	61	11	173
		58,4%	35,3%	6,4%	100,0%
		48,8%	34,5%	39,3%	41,8%
Total	207	177	28	414	
	50,0%	42,8%	6,8%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in relazione a questo criterio di analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si rileva dalla seguente tabella, coloro che hanno partecipato alle attività formative risultano condividere l'affermazione più degli intervistati che invece non hanno preso parte al processo formativo realizzato da UniBo.

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	151	110	8	270
		55,9%	40,7%	3,0%	100,0%
		75,5%	64,3%	30,8%	67,7%
	no	49	61	18	129
		38,0%	47,3%	14,0%	100,0%
		24,5%	35,7%	69,2%	32,3%
Totale		200	171	26	399
		50,1%	42,9%	6,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, la differenza percentuale più rilevante è di circa il +19,5% tra chi ha partecipato a più di 5 sessioni formative e chi ad una sola attività.

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	17	20	2	40
		42,5%	50,0%	5,0%	100,0%
		10,9%	17,7%	22,2%	14,3%
	tra 2 e 5	49	41	4	94
		52,1%	43,6%	4,3%	100,0%
		31,4%	36,3%	44,4%	33,7%
	>5	90	52	3	145
		62,1%	35,9%	2,1%	100,0%
		57,7%	46,0%	33,3%	52,0%
Totale		156	113	9	279
		55,9%	40,5%	3,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione in cui si dichiara che "il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014" si proponeva di sondare se l'attività di formazione e di assistenza tecnica associata alle sperimentazioni locali realizzata da UniBo e finanziata dalla Cooperazione Italiana sia stata utile per migliorare le competenze didattiche degli insegnanti e di conseguenza l'apprendimento degli alunni durante il periodo complessivo dell'intervento di cooperazione. La grande maggioranza del campione condivide l'affermazione. Non sono state rilevate differenze nelle risposte in base al criterio di genere, collocazione urbana delle scuole e titolo di studio, mentre è evidente come la variabile "partecipazione alle attività formative di UniBo" incida sull'aver fortemente condiviso l'affermazione. Il livello di condivisione ancora una volta aumenta con l'incremento del numero di attività formative a cui gli intervistati hanno partecipato. L'affermazione riscuote anche in questo caso una maggiore condivisione nella zona di Oriente in particolare rispetto alla Regione Occidentale.

Commento definitivo alla sottosezione del questionario sul "contributo del progetto EITP e della formazione UniBo al miglioramento dell'apprendimento curricolare degli studenti"

La sotto-sezione si propone di verificare l'opinione degli insegnanti su quanto abbia contribuito all'attivazione e al sostegno dell'innovazione didattica il sistema di scelta connesso con l'implementazione dell'inclusione anche attraverso forme di tempo pieno e con il parallelo progetto formativo realizzato da UniBo. I due item pongono distintamente affermazioni relative ai due contributi citati.

Circa la metà del campione condivide pienamente l'affermazione sul grande peso avuto dalle due componenti (progetto EITP e progetto UniBo) e poco meno della metà ritiene comunque l'affermazione almeno parzialmente vera. Solo una contenutissima minoranza non riconosce un significato specifico alle componenti citate.

Entrando nell'analisi specifica del campione, si può osservare come ancora una volta i più convinti sostenitori del progetto EITP e dell'intervento UniBo si trovino all'interno di coloro che operano nella zona Orientale del Paese e di coloro che hanno avuto maggiore possibilità di frequentare le attività formative proposte da UniBo.

Conclusioni riflessive sulla sezione del questionario 1.a. "Migliorare l'apprendimento curricolare degli studenti"

La sezione del questionario ha inteso sondare l'opinione del campione in merito al miglioramento dell'apprendimento degli studenti nelle materie curricolari attraverso l'introduzione di strategie didattiche innovative su due aspetti fondamentali: il primo riguarda le modalità di insegnamento del docente sviluppate sia nella dimensione della personalizzazione sia di quella dell'individualizzazione introducendo elementi di inclusività; il secondo, si riferisce alle modalità di apprendimento proposte dagli alunni stessi sulla base di una loro partecipazione più attiva. Inoltre, si è inteso misurare il contributo che il progetto istituzionale del Mined insieme all'intervento formativo di UniBo, entrambi impegnati nello sviluppo della scuola inclusiva, hanno offerto al miglioramento della qualità dell'apprendimento degli studenti attraverso l'introduzione della didattica inclusiva.

Come rilevato dai commenti delle singole sotto-sezioni del questionario, la stragrande maggioranza del campione condivide la scelta di aderire al processo di trasformazione delle proprie scuole nella prospettiva dell'inclusione a partire dall'introduzione della didattica inclusiva, rispetto alla quale si rileva la consapevolezza dell'importanza di perseguire strategie didattiche incentrate sul singolo e sul gruppo. La Regione Orientale esprime opinioni molto positive in relazione al tema, confermando l'alto livello di interesse verso il progetto EITP nel suo complesso e l'impegno espresso concretamente nel lavoro delle scuole di adottare pratiche inclusive nonostante l'incombenza di difficoltà oggettive dettate dal complesso contesto sociale in cui operano. Il livello di adesione alle affermazioni di questa sezione non corrisponde ad una effettiva implementazione nei termini quantitativi rappresentati attraverso le opinioni, ma indicano sicuramente il desiderio di cambiamento che meriterebbe di essere valorizzato dai referenti politici del Mined perché rappresenta un potenziale

strategico sui cui investire ai fini di una vera trasformazione a partire dalle scuole pilota. Altro dato trasversale alle opinioni del campione relative a questa sezione è il concordare sul contributo che il progetto EITP e quello formativo di UniBo hanno dato sul miglioramento dell'apprendimento, a testimonianza dell'evidente coincidenza di valori e sinergia di azione, tale da far percepire quasi la difficoltà da parte del campione di distinguere il confine tra il contributo del Mined e quello di UniBo, per il livello di affinità delle tematiche sviluppate attraverso il processo di assistenza tecnica di entrambe.

Sezione: 1.b Espandere il curriculum anche con talleres/laboratori legati alla specificità del territorio

Sottosezione: 1.b.1 Nuovi contenuti e competenze

16.doc/13.dir/13.ATP Sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo

	Sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	183	173	54	423
	46,3%	40,9%	12,8%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,7% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come un po' meno della metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (46,3%), il 40,9% condivide parzialmente i contenuti dell'item e il 12,8% sia contrario.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra il campione di genere maschile e quello femminile.

Collocazione urbana della scuola: la zona sub-urbana risulta condividere maggiormente l'affermazione (49,4%) rispetto a quella urbana (45,7%) e soprattutto rispetto a quella rurale (40,0%).

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sottostante si rileva una differenza percentuale apprezzabile tra le risposte con valore "vero" della Zona Centrale e quelle della Zona Occidentale con uno scarto circa del +17,3%.

		Sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	76	58	15	149
		51,0%	38,9%	10,1%	100,0%
		40,6%	33,7%	27,8%	36,1%
	Occidentale	30	41	18	89
		33,7%	46,1%	20,2%	100,0%
		16,0%	23,8%	33,3%	21,5%
	Orientale	81	73	21	175
		46,3%	41,7%	12,0%	100,0%
		43,3%	42,4%	38,9%	42,4%
Totale		187	172	54	413
		45,3%	41,6%	13,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una prevalenza di risposte con valore "vero" da parte di coloro che sono in possesso del diploma universitario (45,7%) e titolo di laurea (44,3%) con uno scarto di circa il 9% in

più rispetto a coloro che hanno il diploma di scuola secondaria. Nell'analisi non si prendono ancora una volta in considerazione i dati relativi agli intervistati con il titolo di dottorato per la scarsità numerica di questa componente del campione.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze apprezzabili all'interno del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, la differenza percentuale più rilevante (+10%) è tra chi ha partecipato a tra 2 e 5 attività formative e chi ne ha frequentate più di 5. Inoltre, non si evidenzia uno scarto significativo tra le risposte di chi ha frequentato una sola attività formativa e chi più di 5. Il dato si presenta come anomalo e di difficile interpretazione.

		Sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	18	19	2	39
		46,2%	48,7%	5,1%	100,0%
		13,7%	16,7%	6,5%	14,1%
	tra 2 e 5	50	35	8	93
		53,8%	37,6%	8,6%	100,0%
		38,2%	30,7%	25,8%	33,7%
	>5	63	60	21	144
		43,8%	41,7%	14,6%	100,0%
		48,1%	52,6%	67,7%	52,2%
Totale		131	114	31	276
		47,5%	41,3%	11,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione proposta nel questionario "sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo" ha l'obiettivo di verificare tra le opinioni degli intervistati se di fatto con l'avvio della scuola inclusiva a tempo pieno siano stati introdotti nuovi contenuti nella programmazione scolastica rispetto al programma nazionale e alle tematiche solitamente affrontate nei libri di testo.

L'affermazione è condivisa dalla maggioranza del campione anche se da una parte solo parzialmente.

Non sono state rilevate differenze nelle risposte in merito al criterio di genere e di partecipazione alle attività formative UniBo. Pone un qualche problema interpretativo, il fatto che non si evidenzia una differenza significativa tra le risposte di coloro che hanno partecipato ad una sola attività formativa e chi invece ne ha frequentate più di 5; inoltre, la maggior condivisione dell'affermazione emerge da coloro che hanno partecipato a tra 2 e 5 esperienze di formazione. Gli intervistati con un titolo di studio di livello accademico concordano maggiormente con quanto dichiarato.

Dal punto di vista della collocazione urbana, si riscontra una maggiore condivisione da parte delle scuole della zona sub-urbana rispetto a quella rilevata tra le scuole della zona rurale. Infine, le Regioni Centrale e Orientale si esprimono in maniera particolarmente più favorevole rispetto alla Zona Occidentale.

21.doc/14.dir/14.ATP Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse

	Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	201	169	51	421

	47,8%	40,1%	12,1%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,3% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come un po' meno della metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (47,8%), il 40,1% condivide parzialmente i contenuti dell'item e il 12,1% non sia d'accordo.

Genere: come si evince dalla tabella seguente, vi è una prevalenza di circa il +10% di risposte femminili su quelle maschili nel condividere pienamente l'affermazione.

		Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Genere	maschio	51	58	17	126
		40,5%	46,0%	13,5%	100,0%
		26,2%	35,4%	33,3%	30,7%
	femmina	144	106	34	284
		50,7%	37,3%	12,0%	100,0%
		73,8%	64,6%	66,7%	69,3%
Totale		195	164	51	410
		47,6%	40,0%	12,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, gli intervistati della zona rurale risultano condividere maggiormente l'affermazione (+12,2%) rispetto a quelli delle altre due zone. E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica del campione della zona rurale.

		Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	27	17	3	47
		57,4%	36,2%	6,4%	100,0%
		13,6%	10,1%	5,8%	11,2%
	urbana	133	124	37	294
		45,2%	42,2%	12,6%	100,0%
		67,2%	73,4%	71,2%	70,2%
	sub-urbana	38	28	12	78
		48,7%	35,9%	15,4%	100,0%
		19,2%	16,6%	23,1%	18,6%
Totale		198	169	52	419
		47,3%	40,3%	12,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica: come si evince dalla tabella si evidenzia una differenza di circa +11% di risposte con valore "vero" degli intervistati della zona Centrale rispetto a quelli provenienti dalle altre due zone che presentano gli stessi valori di risposta.

		Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse			Totale
		vero	parzialmente	non vero	

Zona geografica della scuola	Centrale	81	61	10	152
		53,3%	40,1%	6,6%	100,0%
		41,3%	37,2%	19,6%	37,0%
	Occidentale	40	32	18	90
		44,4%	35,6%	20,0%	100,0%
		20,4%	19,5%	35,3%	21,9%
	Orientale	75	71	23	169
		44,4%	42,0%	13,6%	100,0%
		38,3%	43,3%	45,1%	41,1%
Totale	196	164	51	411	
	47,7%	39,9%	12,4%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non risultano differenze significative tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, si rileva una discreta differenza percentuale tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa e chi invece ha aderito a tra 2 e 5 e più di 5. E' opportuno comunque considerare la scarsità numerica del campione relativo a chi ha preso parte una sola volta al processo formativo.

		Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	13	22	4	39
		33,3%	56,4%	10,3%	100,0%
		9,4%	20,8%	13,8%	14,3%
	tra 2 e 5	48	34	8	90
		53,3%	37,8%	8,9%	100,0%
		34,8%	32,1%	27,6%	33,0%
	>5	77	50	17	144
		53,5%	34,7%	11,8%	100,0%
		55,8%	47,2%	58,6%	52,7%
Totale	138	106	29	273	
	50,5%	38,8%	10,6%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Commento generale

L'affermazione "gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse" tendeva a rilevare se gli insegnanti salvadoregni adottano un approccio metodologico-didattico ispirato alla personalizzazione, tenendo conto quindi degli interessi e delle capacità specifiche dei singoli alunni.

In generale il campione esprime una piena condivisione dell'affermazione anche se una parte solo parzialmente. Non sono state rilevate differenze nelle risposte in merito ai criteri di titolo di studio e partecipazione al processo formativo realizzato da UniBo. La componente femminile concorda maggiormente con quanto dichiarato. Si evince una differenza tra coloro che hanno partecipato alle attività formative, infatti si rileva una maggiore condivisione dell'affermazione da parte di coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 e più di 5 attività formative rispetto a chi ad una sola. Rispetto a al criterio della collocazione geografica sono gli intervistati della zona rurale a concordare di più su quanto dichiarato rispetto alle altre zone. Infine, le risposte dei centri scolastici situati soprattutto nella Regione Centrale sono più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle altre due zone

che esprimono lo stesso percentuale di condivisione.

22.doc/15.dir/15.ATP Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc.)

	Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc.)			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	307	106	17	430
	71,4%	24,6%	4,0%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,39% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona parte degli intervistati risulti pienamente d'accordo (71,4%), il 24,6% condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo il 4,0% non sia d'accordo.

Genere: si evince una lieve differenza tra la percentuale di risposte dei maschi e quella delle femmine, infatti queste ultime risultano condividere maggiormente l'affermazione (72,9% di risposte con valore "vero") rispetto al campione maschile (65,6% di risposte con valore "vero").

Collocazione urbana della scuola: come risulta dalla seguente tabella si rileva in particolare una differenza di circa +11% tra coloro che vivono nella zona urbana e coloro che invece provengono dalla zona sub-urbana.

		Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc...)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	31	13	2	46
		67,4%	28,3%	4,3%	100,0%
		10,3%	12,0%	11,8%	10,8%
	urbana	219	66	13	298
		73,5%	22,1%	4,4%	100,0%
		72,5%	61,1%	76,5%	69,8%
	sub-urbana	52	29	2	83
		62,7%	34,9%	2,4%	100,0%
		17,2%	26,9%	11,8%	19,4%
Totale		302	108	17	427
		70,7%	25,3%	4,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sottostante si rilevano delle differenze tra le risposte della zona Orientale (+16,5 risposte con valore "vero") e quelle della zona Occidentale.

		Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc...)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	104	42	6	152
		68,4%	27,6%	3,9%	100,0%
		34,7%	40,8%	35,3%	36,2%
	Occidentale	56	27	7	90

		62,2%	30,0%	7,8%	100,0%
		18,7%	26,2%	41,2%	21,4%
	Orientale	140	34	4	178
		78,7%	19,1%	2,2%	100,0%
		46,7%	33,0%	23,5%	42,4%
Totale		300	103	17	420
		71,4%	24,5%	4,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una differenza percentuale tra coloro che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria (75,6% di risposte con valore “vero”) e coloro che hanno ottenuto il titolo di laurea (68,5% di risposte con valore “vero”). Considerata la scarsità numerica del campione di coloro che sono in possesso del titolo dottorato, questa componente non è stata considerata nell’analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sottostante chi ha partecipato al processo formativo di UniBo risulta condividere maggiormente l’affermazione (circa +10% di risposte con valore “vero”) rispetto a chi invece non ha frequentato le attività formative.

		Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc...)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	201	65	5	271
		74,2%	24,0%	1,8%	100,0%
		70,0%	63,1%	35,7%	67,1%
	no	86	38	9	133
		64,7%	28,6%	6,8%	100,0%
		30,0%	36,9%	64,3%	32,9%
Totale		287	103	14	404
		71,0%	25,5%	3,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si rileva una differenza contenuta (circa il 6% di risposte con valore “vero”) tra le risposte di chi ha partecipato ad una sola attività formativa (70%) e chi invece ne ha frequentate più di 5 (76%).

Commento generale:

L’affermazione “gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc...)” si proponeva di rilevare se la didattica degli insegnanti fa emergere e dà spazio al patrimonio culturale ed esperienziale che gli studenti maturano fuori dalla scuola affinché questo possa collegare le esperienze extra-scolastiche con quelle scolastiche, favorire lo scambio di esperienze fra gli alunni e aumentare il bagaglio di conoscenze degli insegnanti relativamente ai propri allievi.

La stragrande maggioranza del campione condivide l’affermazione. All’interno delle risposte del campione si rilevano varie differenze. Per quanto riguarda il genere, il campione femminile risulta condividere maggiormente l’affermazione rispetto a quello maschile. La zona urbana risulta maggiormente d’accordo con il contenuto dell’item rispetto alle altre due zone. La regione di Oriente si esprime ancora una volta più favorevolmente rispetto a coloro che lavorano nelle altre aree. La partecipazione o meno alle attività formative determina una differenza nel livello di condivisione dell’affermazione che è maggiormente sostenuta da chi ha aderito al processo formativo soprattutto avendo frequentato più di 5 attività di formazione. Il livello di condivisione dell’affermazione non dipende dal maggior livello del titolo di studio raggiunto, infatti in questo caso sono gli intervistati in possesso del diploma di scuola secondaria ad essere più favorevoli a quanto dichiarato.

23.doc/16.dir/16.ATP La proposta pedagogica EITP ha favorito l’uso dei docenti per insegnare

competenze extra-curricolari

	La proposta pedagogica EITP ha favorito l'uso dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari			Total
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	279	131	18	428
	65,2%	30,6%	4,2%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come ben oltre la metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (65,2%), una percentuale contenuta (30,6%) condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo il 4,2% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione maschile e femminile.

Collocazione urbana della scuola: le scuole della zona rurale risultano condividere maggiormente l'affermazione (66,0% di risposte con valore vero) rispetto a quelle della zona sub-urbana (58,5% di risposte con valore "vero").

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata gli intervistati della zona di Oriente risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quelli sia del Centro (+14,9% di risposte con valore "vero") sia di Occidente (+26,1% di risposte con valore "vero").

		La proposta pedagogica EITP ha favorito l'uso dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	94	52	8	154
		61,0%	33,8%	5,2%	100,0%
		34,6%	40,9%	42,1%	36,8%
	Occidentale	44	38	6	88
		50,0%	43,2%	6,8%	100,0%
		16,2%	29,9%	31,6%	21,1%
	Orientale	134	37	5	176
		76,1%	21,0%	2,8%	100,0%
		49,3%	29,1%	26,3%	42,1%
Totale		272	127	19	418
		65,1%	30,4%	4,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: dai dati si evince che chi ha un diploma universitario condivide maggiormente l'affermazione (66,5% di risposte con valore "vero") rispetto a chi è laureato (58,1% di risposte con valore "vero") con uno scarto di circa +8%.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sotto riportata chi ha partecipato alle attività formative di UniBo risulta condividere maggiormente l'affermazione (+18,5% di risposte con valore "vero") rispetto a chi invece non ha partecipato.

		La proposta pedagogica EITP ha favorito l'uso dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	189	74	7	270
		70,0%	27,4%	2,6%	100,0%
		73,5%	57,4%	43,8%	67,2%
	no	68	55	9	132
		51,5%	41,7%	6,8%	100,0%

		26,5%	42,6%	56,3%	32,8%
Totale		257	129	16	402
		63,9%	32,1%	4,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative risultano condividere maggiormente l'affermazione. La differenza più significativa si rileva tra chi ha partecipato a più di 5 attività formative e chi ad una sola sessione.

		La proposta pedagogica EITP ha favorito l'uso dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	21	18	1	40
		52,5%	45,0%	2,5%	100,0%
		10,8%	23,4%	14,3%	14,3%
	tra 2 e 5	64	27	3	94
		68,1%	28,7%	3,2%	100,0%
		32,8%	35,1%	42,9%	33,7%
	>5	110	32	3	145
		75,9%	22,1%	2,1%	100,0%
		56,4%	41,6%	42,9%	52,0%
Totale		195	77	7	279
		69,9%	27,6%	2,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "la proposta pedagogica EITP ha favorito l'uso dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari" si proponeva di verificare se nell'implementazione della scuola inclusiva a tempo pieno vengano valorizzate le competenze extra-curricolari degli insegnanti per la realizzazione di attività laboratoriali e lo sviluppo di contenuti non disciplinari.

L'affermazione è stata condivisa dalla stragrande maggioranza del campione.

Non sono state rilevate differenze in merito al criterio di genere, mentre risultano discrete differenze nella risposta tra chi ha partecipato o meno alle attività formative di UniBo. Gli intervistati che hanno aderito a più di 5 attività formative esprimono una percentuale di piena condivisione più alta rispetto a chi invece ne ha frequentata solo una. Coloro che sono in possesso del diploma universitario condividono maggiormente l'affermazione. Le scuole rurali esprimono una condivisione più alta rispetto a quella rilevata tra le scuole della zona sub-urbana. Infine, le risposte dei centri scolastici situati soprattutto nella Regione Orientale sono più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle risposte delle altre zone del Paese.

24.doc/17.dir/17.ATP La proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale

	La proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale			Total
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	271	126	39	436
	62,1%	28,9%	9,0%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,7% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come ben oltre la metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (62,1%), il 28,9% condivide

parzialmente i contenuti dell'item e il 9,0% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra il campione di genere maschile e quello femminile.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati delle scuole della zona rurale risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quelle della zona sub-urbana (+16,2% di risposte con valore "vero") e rispetto a quelle della zona urbana (+9,2% di risposte con valore "vero").

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	34	12	1	47
		72,3%	25,5%	2,1%	100,0%
		12,8%	9,4%	3,4%	11,1%
	urbana	185	84	24	293
		63,1%	28,7%	8,2%	100,0%
		69,8%	65,6%	82,8%	69,4%
	sub-urbana	46	32	4	82
		56,1%	39,0%	4,9%	100,0%
		17,4%	25,0%	13,8%	19,4%
Totale		265	128	29	422
		62,8%	30,3%	6,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata gli intervistati della zona di Oriente risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quelli sia del Centro (+15,4% di risposte con valore "vero") sia di Occidente (+27,5% di risposte con valore "vero").

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	90	49	13	152
		59,2%	32,2%	8,6%	100,0%
		34,2%	39,5%	44,8%	36,5%
	Occidentale	41	34	12	87
		47,1%	39,1%	13,8%	100,0%
		15,6%	27,4%	41,4%	20,9%
	Orientale	132	41	4	177
		74,6%	23,2%	2,3%	100,0%
		50,2%	33,1%	13,8%	42,5%
Totale		263	124	29	416
		63,2%	29,8%	7,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si evidenziano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sotto riportata chi ha partecipato alle attività formative di UniBo risulta condividere maggiormente l'affermazione (+13,9% di risposte con valore "vero") rispetto a chi invece non ha partecipato.

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	182	74	13	269
		67,7%	27,5%	4,8%	100,0%
		71,9%	60,2%	52,0%	67,1%
	no	71	49	12	132
		53,8%	37,1%	9,1%	100,0%
		28,1%	39,8%	48,0%	32,9%
Total		253	123	25	401
		63,1%	30,7%	6,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 (+30,6% di risposte con valore “vero”) e più di 5 attività formative (+33,3 risposte con valore “vero”) risultano condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo. Questi ultimi comunque presentano una numerosità assoluta poco rilevante a livello statistico.

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	20	3	39
		41,0%	51,3%	7,7%	100,0%
		8,4%	26,3%	27,3%	14,0%
	tra 2 e 5	68	24	3	95
		71,6%	25,3%	3,2%	100,0%
		35,6%	31,6%	27,3%	34,2%
	>5	107	32	5	144
		74,3%	22,2%	3,5%	100,0%
		56,0%	42,1%	45,5%	51,8%
Totale		191	76	11	278
		68,7%	27,3%	4,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L’affermazione “la proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale” intendeva rilevare se la proposta formativa della scuola sviluppa anche progetti educativi finalizzati ad approfondire la conoscenza del territorio dal punto di vista sociale, culturale, economico, geografico etc... L’affermazione risulta essere condivisa pienamente dalla stragrande maggioranza del campione. Non sono state rilevate differenze in base al criterio di genere e titolo di studio. Coloro che hanno preso parte al processo formativo di UniBo condividono maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece non ha partecipato. Anche in questo caso l’aver avuto la possibilità di partecipare alle attività formative, soprattutto se per due o più volte, ha determinato una maggiore condivisione dell’affermazione. Il tema della “conoscenza del contesto”, proposto durante le sessioni formative, ha aperto una prospettiva educativa che è stata percepita come innovativa nell’orizzonte educativo degli insegnanti. Dal punto di vista della collocazione urbana della scuola, tra le scuole rurali si riscontra una percentuale di condivisione più alta rispetto a quella rilevata nelle altre zone. Infine, gli intervistati della Regione Orientale concordano maggiormente con quanto dichiarato rispetto ai colleghi delle altre due Regioni.

25.doc/18.dir/18.ATP La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale

	La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	261	126	32	419
	62,3%	30,1%	7,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come buona parte degli intervistati risulti pienamente d'accordo (62,3%), il 30,1% condivide parzialmente i contenuti dell'item e il 7,6% non sia d'accordo.

Genere: il campione femminile risulta condividere leggermente di più l'affermazione (62,8% di risposte con valore "vero") rispetto a quello maschile (57,6% di risposte con valore "vero"), lo scarto risulta di circa il 5%.

Collocazione urbana della scuola: non si evidenziano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sottoriportata si evidenzia una discreta differenza tra le risposte delle tre zone. Infatti, gli intervistati della zona di Oriente risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quelli sia di Centro (+23,4% di risposte con valore "vero") sia di Occidente (+32,3% di risposte con valore "vero"). Tra le risposte con valore "parzialmente vero" la percentuale più alta risulta quella della Regione di Occidente.

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale			Total
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	80	58	14	152
		52,6%	38,2%	9,2%	100,0%
		31,9%	44,3%	43,8%	36,7%
	Occidentale	38	38	11	87
		43,7%	43,7%	12,6%	100,0%
		15,1%	29,0%	34,4%	21,0%
	Orientale	133	35	7	175
		76,0%	20,0%	4,0%	100,0%
		53,0%	26,7%	21,9%	42,3%
Totale		251	131	32	414
		60,6%	31,6%	7,7%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: come si evince dalla tabella sotto riportata: si rileva una differenza percentuale tra coloro che hanno conseguito il diploma universitario rispetto a coloro che hanno ottenuto il titolo di laurea (+11,1% di risposte con valore "vero") e il diploma di scuola secondaria (+8,6% di risposte con valore "vero"). Considerata la scarsità numerica del campione di coloro che sono in possesso del titolo dottorato, questa componente non è stata considerata nell'analisi.

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	23	16	2	41
		56,1%	39,0%	4,9%	100,0%
		10,3%	13,1%	7,1%	11,0%

	diploma universitario	132	58	14	204
		64,7%	28,4%	6,9%	100,0%
		59,2%	47,5%	50,0%	54,7%
	laurea	67	46	12	125
		53,6%	36,8%	9,6%	100,0%
		30,0%	37,7%	42,9%	33,5%
	dottorato	1	2	0	3
		33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		,4%	1,6%	,0%	,8%
Totale		223	122	28	373
		59,8%	32,7%	7,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sottoriportata chi ha partecipato alle attività formative di UniBo risulta condividere maggiormente l'affermazione (+ 10,3% di risposte con valore "vero") rispetto a chi invece non ha partecipato.

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	173	77	17	267
		64,8%	28,8%	6,4%	100,0%
		70,6%	61,6%	58,6%	66,9%
	no	72	48	12	132
		54,5%	36,4%	9,1%	100,0%
		29,4%	38,4%	41,4%	33,1%
Totale		245	125	29	399
		61,4%	31,3%	7,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 e più di 5 attività formative risultano condividere maggiormente l'affermazione (circa +29,0% di risposte con valore "vero") rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo.

		La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	20	4	40
		40,0%	50,0%	10,0%	100,0%
		8,9%	24,7%	26,7%	14,5%
	tra 2 e 5	63	22	6	91
		69,2%	24,2%	6,6%	100,0%
		35,0%	27,2%	40,0%	33,0%
	>5	101	39	5	145
		69,7%	26,9%	3,4%	100,0%
		56,1%	48,1%	33,3%	52,5%
Totale		180	81	15	276
		65,2%	29,3%	5,4%	100,0%

	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------

Commento generale

L'affermazione, “la proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale”, si propone di sondare tra le opinioni degli intervistati se, durante le attività curriculari ed extra-curriculari, vengano realizzati, da un lato, progetti/laboratori didattici – nella prospettiva del vocational training - che sviluppino competenze professionali spendibili nel contesto dell'economia locale, dall'altro, visite di studio presso realtà lavorative artigianali presenti sul territorio e/o coinvolgimento di professionisti ed artigiani nelle attività didattiche della scuola.

La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione. Non sono state rilevate differenze nelle risposte in merito al criterio di collocazione urbana della scuola e si rileva una differenza alquanto contenuta tra la componente maschile e quella femminile del campione con una preponderanza di quest'ultima. L'aver partecipato alle attività formative di UniBo determina una maggiore condivisione dell'affermazione, in particolare di coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 attività formative e più di 5 rispetto a chi invece ha partecipato ad una sola attività. In effetti, la tematica “rapporto scuola-territorio” è stata più volte affrontata durante il processo formativo suscitando curiosità ed interesse nei partecipanti perché risultava una dimensione ancora poco esplorata e valorizzata. In base al titolo di studio, si evidenzia una maggiore condivisione da parte di coloro che sono in possesso del diploma universitario anche rispetto ai laureati. Infine, le risposte dei centri scolastici situati nella Regione Orientale sono decisamente più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle risposte delle altre due zone del Paese.

Commento finale alla sotto-sezione “Nuovi contenuti e competenze”

La sezione, dedicata a sondare le percezioni del campione circa lo sviluppo di nuovi contenuti e competenze nell'apprendimento degli allievi delle scuole coinvolte, contiene 6 item. Il primo intende rilevare se le esperienze pilota di scuola inclusiva a tempo pieno abbiano favorito l'ampliamento dell'offerta formativa con l'introduzione di contenuti nuovi rispetto a quelli tradizionali già previsti dal programma nazionale e dai libri di testo. Il secondo e terzo item intendono rilevare se gli insegnanti attuano strategie di insegnamento nella prospettiva della personalizzazione rivolte a tutti gli studenti, compresi quelli disabili, valorizzando i loro diversi interessi ed esperienze sviluppati in ambito extra-curricolare ed extra-scolastico. Gli ultimi due item si pongono l'obiettivo di valutare se la sperimentazione della proposta pedagogica EITP include la realizzazione di progetti che prevedono il coinvolgimento del territorio, talvolta prefigurando un potenziale avvicinamento degli studenti al mondo del lavoro locale attraverso esperienze formative orientate al vocational training.

In generale, si può affermare che la grande maggioranza del campione risponde positivamente alle 6 affermazioni, pur rilevando alcune sfumature nel livello di condivisione. Infatti, in merito ai primi due item si evidenzia una maggiore incertezza nella risposta (circa il 47% di risposte “vere”, circa il 41% di risposte “parzialmente vere” e circa il 12% di risposte “non vere”) dovuta probabilmente ad una oggettiva difficoltà da parte degli attori scolastici, da un lato, di introdurre in generale e nello specifico della didattica rivolta agli studenti con disabilità, innovazioni sui contenuti, dall'altro, di sperimentare un livello di autonomia e creatività lontane dalla modalità piuttosto riproduttiva di insegnare che invece hanno prevalso nella cultura educativa fino all'avvio del processo di trasformazione della scuola nella prospettiva dell'inclusione.

La stragrande maggioranza del campione invece condivide i 4 successivi item con una percentuale di piena condivisione oscillante tra il 62 e 71% circa. In particolare si rileva un'opinione positivamente convinta riguardo alla valorizzazione dei linguaggi e delle esperienze culturali sperimentate dagli studenti fuori dall'ambito scolastico e che possono essere recuperate in maniera costruttiva nell'esperienza formativa scolastica. Il livello di condivisione degli ultimi 4 item dimostra una chiara intenzione da parte del campione di innovare la didattica scolastica arricchendola di una progettualità condivisa con le risorse formative presenti nel territorio. Le diversità delle risposte mettono in luce soprattutto che, dal punto di vista della collocazione urbana e geografica delle scuole, la zona rurale e la Regione Orientale esprimono opinioni particolarmente favorevoli rispetto agli item e che la partecipazione al processo formativo di UniBo (specie se in più iniziative) ha certamente

contribuito ad esprimere pareri affermativi rispetto all'introduzione di nuovi contenuti e competenze nell'apprendimento degli studenti. Si ritiene opportuno fare due considerazioni:

- come già avvenuto nel commento sull'innovazione nelle strategie didattiche degli insegnanti, non si evidenziano differenze nelle risposte in base al criterio di genere per le stesse considerazioni già espresse (vedi commento finale sotto-sezione "Innovazione nelle strategie didattiche degli insegnanti");
- il criterio del titolo di studio non influisce particolarmente sull'opinione del campione, probabilmente perché quest'ultimo ancora non è stato sufficientemente aggiornato rispetto allo sviluppo delle tematiche sull'educazione inclusiva.

Sottosezione 1.b.2: La strategia dei laboratori talleres

26.doc/19.dir/19.ATP Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola

	Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola			Total
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	243	139	37	419
	58,0%	33,2%	8,8%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,9% del campione. La tabella relativa alle risposte valide documenta come oltre la metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (58,0%), il 33,2% condivide parzialmente i contenuti dell'item e l' 8,8% non sia d'accordo.

Genere: come si evince dalla seguente tabella, la componente del campione femminile risulta condividere di più l'affermazione (+11,6% di risposte con valore "vero") rispetto a quello maschile.

		Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Genere	maschio	62	51	12	125
		49,6%	40,8%	9,6%	100,0%
		26,4%	36,7%	34,3%	30,6%
	femmina	173	88	23	284
		60,9%	31,0%	8,1%	100,0%
		73,6%	63,3%	65,7%	69,4%
Totale		235	139	35	409
		57,5%	34,0%	8,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: non si evidenziano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata tra le risposte percentuali della Zona Centrale e di quella Orientale non si rilevano differenze apprezzabili. Tra queste due zone e quella Occidentale si rileva invece una differenza superiore al 10% di risposte con valore "vero".

		Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	91	49	8	148
		61,5%	33,1%	5,4%	100,0%

		38,9%	35,3%	22,2%	36,2%
	Occidentale	42	37	9	88
		47,7%	42,0%	10,2%	100,0%
		17,9%	26,6%	25,0%	21,5%
	Orientale	101	53	19	173
		58,4%	30,6%	11,0%	100,0%
		43,2%	38,1%	52,8%	42,3%
Totale		234	139	36	409
		57,2%	34,0%	8,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: come si evince dalla tabella sotto riportata, si rileva una differenza percentuale tra coloro che hanno conseguito il titolo di diploma universitario (+15,4% di risposte con valore “vero”) e i laureati (+20,4% di risposte con valore “vero”) rispetto a coloro che sono in possesso del diploma di scuola secondaria. Considerata la scarsità numerica del campione di coloro che sono in possesso del titolo dottorato, questa componente non è stata considerata nell’analisi.

		Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	29	9	2	40
		72,5%	22,5%	5,0%	100,0%
		13,7%	7,1%	6,3%	10,8%
	diploma universitario	117	72	16	205
		57,1%	35,1%	7,8%	100,0%
		55,5%	57,1%	50,0%	55,6%
	laurea	63	44	14	121
		52,1%	36,4%	11,6%	100,0%
		29,9%	34,9%	43,8%	32,8%
	dottorato	2	1	0	3
		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		,9%	,8%	,0%	,8%
Totale		211	126	32	369
		57,2%	34,1%	8,7%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 attività formative (+16,6% di risposte con valore vero) e più di 5 (+19,8% di risposte con valore “vero”) risultano condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo.

		Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	17	19	3	39
		43,6%	48,7%	7,7%	100,0%
		10,3%	19,8%	18,8%	14,1%
	tra 2 e 5	56	34	3	93
		60,2%	36,6%	3,2%	100,0%
		33,9%	35,4%	18,8%	33,6%

	>5	92	43	10	145
		63,4%	29,7%	6,9%	100,0%
		55,8%	44,8%	62,5%	52,3%
Totale		165	96	16	277
		59,6%	34,7%	5,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola" si proponeva di valutare se, nella realizzazione dei laboratori scolastici, vengano coinvolti tutti gli alunni indipendentemente dalle loro diversità di tipo psico-fisico e sociali. La maggioranza del campione condivide l'affermazione. Non sono state rilevate differenze in merito al criterio di collocazione urbana della scuola e a quello di partecipazione alle attività formative prodotte da UniBo. L'aver avuto l'opportunità di partecipare a tra 2 e 5 e più di 5 attività formative invece che ad una sola, ha determinato una maggiore condivisione. La componente del campione femminile risulta concordare maggiormente con il contenuto dell'item rispetto a quella maschile. Si constata che il livello di condivisione dell'affermazione non dipende dalla maggiore qualità del titolo di studio, infatti coloro che hanno il diploma di scuola secondaria concordano di più rispetto a chi è in possesso di un titolo di studio accademico. Infine, gli intervistati delle Regioni di Oriente e Centro concordano maggiormente con quanto dichiarato rispetto alla zona Occidentale.

27.doc/20.dir/20.ATP Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell'allievo rispetto alle attività curriculari regolari (es. Lezione frontale)

		Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell'allievo rispetto alle attività curriculari regolari (es. Lezione frontale)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo		202	152	63	417
		48,4%	36,5%	15,1%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,4% del campione. La tabella relativa alle risposte valide documenta come meno della metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (48,4%), il 36,5% condivide parzialmente i contenuti dell'item e il 15,1% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra il campione di genere maschile e quello femminile.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella vi è una differenza tra le risposte della zona rurale e quelle delle altre due aree. In particolare gli intervistati della zona rurale risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto alla zona sub-urbana (+ 14,4% di risposte con valore "vero") e rispetto alla zona urbana (+10,5% di risposte con valore vero).

		Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell'allievo rispetto alle attività curriculari regolari (es. Lezione frontale)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	27	13	7	47
		57,4%	27,7%	14,9%	100,0%

		13,8%	8,5%	10,9%	11,4%
	urbana	136	105	49	290
		46,9%	36,2%	16,9%	100,0%
		69,4%	68,6%	76,6%	70,2%
	sub-urbana	33	35	8	76
		43,4%	46,1%	10,5%	100,0%
		16,8%	22,9%	12,5%	18,4%
Totale		196	153	64	413
		47,5%	37,0%	15,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata tra le risposte percentuali della Zona Centrale e di quella Orientale non si rilevano differenze apprezzabili. Tra le due zone e quella Occidentale si rileva invece una differenza del +11,2% di risposte con valore “vero”.

		Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell’allievo rispetto alle attività curriculari regolari (es. Lezione frontale)			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Zona geografica della scuola	Centrale	75	48	18	141
		53,2%	34,0%	12,8%	100,0%
		38,9%	32,0%	28,6%	34,7%
	Occidentale	44	28	17	89
		49,4%	31,5%	19,1%	100,0%
		22,8%	18,7%	27,0%	21,9%
	Orientale	74	74	28	176
		42,0%	42,0%	15,9%	100,0%
		38,3%	49,3%	44,4%	43,3%
Totale		193	150	63	406
		47,5%	36,9%	15,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una differenza percentuale tra coloro che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria (51,3% di risposte con valore “vero”) rispetto a coloro che hanno ottenuto la laurea (42,6% di risposte con valore “vero”) con uno scarto del +8,7%.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella, chi ha partecipato alle attività formative di UniBo risulta condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece non ha preso parte al processo di formazione con uno scarto di oltre il +10%.

		Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell’allievo rispetto alle attività curriculari regolari (es. Lezione frontale)			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	133	94	34	261
		51,0%	36,0%	13,0%	100,0%
		71,9%	63,9%	58,6%	66,9%

	no	52	53	24	129
		40,3%	41,1%	18,6%	100,0%
		28,1%	36,1%	41,4%	33,1%
Totale		185	147	58	390
		47,4%	37,7%	14,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta (+17,6% di risposte con valore "vero") al processo formativo e a coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 esperienze di formazione (12,4% di risposte con valore "vero").

		Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell'allievo rispetto alle attività curriculari regolari (es. Lezione frontale)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	18	5	39
		41,0%	46,2%	12,8%	100,0%
		11,3%	18,6%	14,7%	14,3%
	tra 2 e 5	43	37	13	93
		46,2%	39,8%	14,0%	100,0%
		30,5%	38,1%	38,2%	34,2%
	>5	82	42	16	140
		58,6%	30,0%	11,4%	100,0%
		58,2%	43,3%	47,1%	51,5%
Totale		141	97	34	272
		51,8%	35,7%	12,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell'allievo rispetto alle attività curriculari regolari (es. Lezione frontale)" intendeva rilevare se, nella prospettiva formativa della scuola inclusiva a tempo pieno, gli apprendimenti proposti attraverso attività laboratoriali o comunque di didattica non tradizionale abbiano assunto la stessa importanza degli apprendimenti perseguiti durante la normale attività di classe. La maggioranza del campione condivide l'affermazione, solo una parte parzialmente. Nelle risposte non si rilevano differenze tra la componente femminile e quella maschile. Durante la realizzazione delle attività formative di UniBo, più volte è stata sottolineata l'importanza di adottare metodologie didattiche diverse, da quelle più tradizionali a quelle invece più partecipative e co-costruttive ed in effetti questa insistenza formativa si rispecchia nella seguente analisi: coloro che hanno partecipato alle attività formative condividono maggiormente l'affermazione rispetto a coloro che invece non hanno partecipato e tra questi risulta particolarmente d'accordo chi ha frequentato più di 5 sessioni formative. Tra le scuole della zona rurale si riscontra una maggiore condivisione rispetto alle altre. Le risposte dei centri scolastici situati soprattutto nella Regione Centrale sono più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle risposte delle altre due zone. Rispetto al titolo di studio anche in questo caso coloro che sono in possesso del diploma di scuola secondaria concordano di più con quanto affermato.

28.doc/21.dir/21.ATP Le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curriculari

	Le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curricolari			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	298	102	19	419
	71,1%	24,3%	4,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come buona parte degli intervistati risulti pienamente d'accordo (71,1%), il 24,3% condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo il 4,6% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra il campione di genere maschile e quello femminile.

Collocazione urbana della scuola: gli intervistati della zona sub-urbana (74,4% di risposte con valore "vero") risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quelli della zona rurale (67,4% di risposte con valore "vero").

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si rileva una differenza tra le risposte della zona Occidentale e quelle Centrale ed Orientale di circa il 20%.

		Le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curricolari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	110	31	3	144
		76,4%	21,5%	2,1%	100,0%
		37,9%	30,7%	17,6%	35,3%
	Occidentale	48	31	10	89
		53,9%	34,8%	11,2%	100,0%
		16,6%	30,7%	58,8%	21,8%
	Orientale	132	39	4	175
		75,4%	22,3%	2,3%	100,0%
		45,5%	38,6%	23,5%	42,9%
Totale		290	101	17	408
		71,1%	24,8%	4,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si evidenziano differenze apprezzabili tra le risposte del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta (+17,2% di risposte con valore "vero") al processo formativo e a coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 esperienze di formazione (+10,2% di risposte con valore "vero").

		Le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curricolari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	24	14	1	39
		61,5%	35,9%	2,6%	100,0%
		12,1%	20,0%	25,0%	14,3%
	tra 2 e 5	63	28	1	92
		68,5%	30,4%	1,1%	100,0%

		31,8%	40,0%	25,0%	33,8%
	>5	111	28	2	141
		78,7%	19,9%	1,4%	100,0%
		56,1%	40,0%	50,0%	51,8%
Totale		198	70	4	272
		72,8%	25,7%	1,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curricolari" si proponeva di verificare tra le opinioni degli intervistati se, l'introduzione innovativa delle attività laboratoriali, in una prospettiva di complementarità rispetto a quelle tradizionali, abbia contribuito a migliorare gli apprendimenti relativi alle materie curricolari. La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione. Non sono state rilevate differenze in merito al criterio di genere, titolo di studio e a quello di partecipazione alle attività formative realizzate da UniBo. Rispetto a quest'ultimo dato sembrerebbe quindi che vi sia una consapevolezza diffusa sull'importanza delle attività laboratoriali a prescindere dall'assistenza tecnica offerta attraverso l'intervento di cooperazione. Allo stesso tempo, si evince una maggiore condivisione su quanto dichiarato da parte di coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative rispetto a chi ha avuto invece meno opportunità. Le risposte degli intervistati della zona sub-urbana si trovano in maggiore accordo con quanto sostenuto nell'affermazione. L'affermazione riscuote un maggior successo nelle Regioni Orientale e Centrale.

29.doc/22.dir/22.ATP I laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curricolari

	I laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curricolari			Total
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	298	103	19	420
	71,0%	24,5%	4,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,1% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come buona parte degli intervistati risulti pienamente d'accordo (71,0%), il 24,5% condivide parzialmente i contenuti dell'item e solo il 4,5% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra il campione di genere maschile e quello femminile.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, gli intervistati della zona rurale risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quelli della zona urbana (+12,0% di risposte con valore "vero") e sub-urbana (+17,7% di risposte con valore "vero").

		I laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curricolari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	31	13	1	45
		68,9%	28,9%	2,2%	100,0%
		13,3%	8,9%	3,4%	11,0%
	urbana	160	102	19	281
		56,9%	36,3%	6,8%	100,0%
		68,7%	69,9%	65,5%	68,9%
sub-urbana	42	31	9	82	
	51,2%	37,8%	11,0%	100,0%	

		18,0%	21,2%	31,0%	20,1%
Totale		233	146	29	408
		57,1%	35,8%	7,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata le risposte della Zona centrale esprimono una maggiore condivisione dell'affermazione rispetto a quelle della zona Occidentale (+21,9% di risposte con valore "vero") e a quelle della zona Orientale (+8,6% di risposte con valore "vero").

		I laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curriculari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	94	44	5	143
		65,7%	30,8%	3,5%	100,0%
		40,9%	30,3%	18,5%	35,6%
	Occidentale	39	38	12	89
		43,8%	42,7%	13,5%	100,0%
		17,0%	26,2%	44,4%	22,1%
	Orientale	97	63	10	170
		57,1%	37,1%	5,9%	100,0%
		42,2%	43,4%	37,0%	42,3%
Totale		230	145	27	402
		57,2%	36,1%	6,7%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una differenza percentuale tra coloro che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria (64,1% di risposte con valore "vero") rispetto a coloro che hanno ottenuto la laurea e il diploma universitario (circa il 57,0% di risposte con valore "vero") con uno scarto di circa +7%. Considerata la scarsità numerica del campione di coloro che sono in possesso del titolo di dottorato, questa componente non è stata considerata nell'analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si evidenziano differenze apprezzabili tra le risposte del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 attività formative (+10,7% di risposte con valore "vero") e più di 5 (+24,7% di risposte con valore "vero") risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo.

		I laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curriculari			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	17	19	3	39
		43,6%	48,7%	7,7%	100,0%
		10,4%	20,0%	21,4%	14,3%
	tra 2 e 5	50	37	5	92
		54,3%	40,2%	5,4%	100,0%
		30,5%	38,9%	35,7%	33,7%
	>5	97	39	6	142
		68,3%	27,5%	4,2%	100,0%
		59,1%	41,1%	42,9%	52,0%
Totale		164	95	14	273
		60,1%	34,8%	5,1%	100,0%

	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------

Commento generale

L'affermazione "i laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curricolari" si proponeva di rilevare se, all'introduzione di innovazioni didattiche, abbia corrisposto lo sviluppo di competenze "altre" rispetto a quelle legate al curriculum tradizionale. La stragrande maggioranza del campione dichiara di condividere quanto affermato. Non sono state rilevate differenze nelle risposte in merito al criterio di genere e a quello di partecipazione alle attività formative di UniBo. Anche in questo caso, come nell'item precedente, si potrebbe dedurre che lo sviluppo di nuove competenze attraverso i laboratori sia una constatazione diffusa nelle scuole coinvolte dal Mined nel progetto EITP indipendentemente dalla partecipazione degli insegnanti alle attività formative realizzate da UniBo. Mentre, chi ha partecipato a tra 2 e 5 esperienze formative e a più di 5 esprime una condivisione più alta rispetto a coloro che hanno frequentato una sola attività di formazione. Si sottolinea che un'alta espressione di condivisione dell'affermazione non è collegabile al possesso di un alto titolo di studio ed infatti sono coloro che hanno conseguito un diploma di scuola secondaria a concordare di più con quanto dichiarato. Le risposte degli intervistati della zona rurale si trovano in maggiore accordo con quanto sostenuto nell'affermazione, è opportuno però tener conto della scarsità numerica di questa componente del campione. Infine, la Regione Centrale concorda maggiormente con quanto dichiarato rispetto alle altre zone.

30.doc/23.dir/23.ATP Le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza

	Le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza			Total
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	153	211	53	417
	36,7%	50,6%	12,7%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,4% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come poco più di un terzo degli intervistati risulti pienamente d'accordo (36,7%), circa la metà condivide parzialmente i contenuti dell'item e il 12,7% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra il campione di genere maschile e quello femminile.

Collocazione urbana della scuola: gli intervistati della zona rurale risultano condividere maggiormente l'affermazione (43,5%) rispetto a quelli della zona urbana e sub-urbana (35,4% di risposte con valore "vero") con una differenza di circa il 18,0%.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata tra le percentuali di risposta della Zona Centrale e di quella Orientale non si rileva una differenza significativa. Gli intervistati della zona Centrale esprimono una maggiore condivisione dell'affermazione rispetto a quelli della zona Occidentale (+10,5% di risposte con valore "vero").

		Le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	58	77	10	145
		40,0%	53,1%	6,9%	100,0%
	Occidentale	38,7%	37,4%	20,0%	35,7%
		26	42	20	88
		29,5%	47,7%	22,7%	100,0%

		17,3%	20,4%	40,0%	21,7%
	Orientale	66	87	20	173
		38,2%	50,3%	11,6%	100,0%
		44,0%	42,2%	40,0%	42,6%
Totale		150	206	50	406
		36,9%	50,7%	12,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in relazione a questo criterio.

Partecipazione alle attività formative UniBo: si evidenzia una differenza di circa 10% tra le risposte di chi ha partecipato alla formazione (39,8% di risposte con valore “vero”) e chi non ha invece preso parte al processo formativo (30,5% di risposte con valore “vero”).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 attività formative (+7,0% di risposte con valore “vero”) e più di 5 esperienze di formazione (+22,1% di risposte con valore “vero”) risultano condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo.

		Le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	10	25	4	39
		25,6%	64,1%	10,3%	100,0%
		9,3%	17,5%	18,2%	14,3%
	tra 2 e 5	30	52	10	92
		32,6%	56,5%	10,9%	100,0%
		28,0%	36,4%	45,5%	33,8%
	>5	67	66	8	141
		47,5%	46,8%	5,7%	100,0%
		62,6%	46,2%	36,4%	51,8%
Totale		107	143	22	272
		39,3%	52,6%	8,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L’affermazione “le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza” intendeva rilevare se secondo il parere degli intervistati le competenze acquisite attraverso i laboratori potevano essere investite nelle esperienze che vivono nella propria comunità. La maggioranza del campione condivide l’affermazione, una componente solo parzialmente. Non sono state rilevate differenze in merito ai criteri di genere e titolo di studio. L’aver partecipato alle attività formative di UniBo ha contribuito alla condivisione dell’affermazione. Inoltre tra coloro che hanno partecipato al processo formativo, si rileva una maggiore adesione da parte di chi ha frequentato tra 2 e 5 e più di 5 attività formative. Le risposte degli intervistati della zona rurale concordano maggiormente con quanto sostenuto nell’affermazione. Infine, le regioni di Oriente e Centro sostengono con più convinzione quanto dichiarato rispetto alla zona Occidentale.

34.doc/24.dir/24.ATP. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta			Totale
		vero	parzialmente	non vero	

Campione complessivo	153	211	86	419
	36,5%	43,0%	20,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come poco più di un terzo degli intervistati risulti pienamente d'accordo (36,5%), una metà scarsa condivide parzialmente i contenuti dell'item e circa un quinto non sia d'accordo.

Genere: la componente femminile del campione (39,1% di risposte con valore "vero") risulta condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quella maschile (30,1% di risposte con valore "vero") con uno scarto di circa il +9%.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati della zona sub-urbana risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quelli delle altre due zone.

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	16	18	11	45
		35,6%	40,0%	24,4%	100,0%
		10,5%	10,3%	12,6%	10,9%
	urbana	102	127	59	288
		35,4%	44,1%	20,5%	100,0%
		66,7%	73,0%	67,8%	69,6%
	sub-urbana	35	29	17	81
		43,2%	35,8%	21,0%	100,0%
		22,9%	16,7%	19,5%	19,6%
Totale		153	174	87	414
		37,0%	42,0%	21,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata gli intervistati della zona Orientale esprimono una maggiore condivisione dell'affermazione rispetto a quelli della zona Occidentale (+15,9% di risposte con valore "vero") e agli intervistati della zona Centrale (+8,7% di risposte con valore "vero").

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	50	64	29	143
		35,0%	44,8%	20,3%	100,0%
		33,1%	37,2%	34,5%	35,1%
	Occidentale	25	43	22	90
		27,8%	47,8%	24,4%	100,0%
		16,6%	25,0%	26,2%	22,1%
	Orientale	76	65	33	174
		43,7%	37,4%	19,0%	100,0%
		50,3%	37,8%	39,3%	42,8%
Totale		151	172	84	407
		37,1%	42,3%	20,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze significative tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Partecipazione alle attività formative UniBo: si evidenzia una differenza di circa il +10% tra le risposte di chi ha partecipato alla formazione (39,8% di risposte con valore “vero”) e di chi non ha invece preso parte al processo formativo (30,3% di risposte con valore “vero”).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 attività formative (+8,8% di risposte con valore “vero”) e più di 5 esperienze di formazione (+15,6% di risposte con valore “vero”) risultano condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo.

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	11	14	14	39
		28,2%	35,9%	35,9%	100,0%
		10,2%	12,7%	25,5%	14,3%
	tra 2 e 5	34	43	15	92
		37,0%	46,7%	16,3%	100,0%
		31,5%	39,1%	27,3%	33,7%
	>5	63	53	26	142
		44,4%	37,3%	18,3%	100,0%
		58,3%	48,2%	47,3%	52,0%
Totale		108	110	55	273
		39,6%	40,3%	20,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L’affermazione “la partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta” intendeva verificare se gli insegnanti tra i criteri di partecipazione ai laboratori prevedono che gli alunni possano effettuare una scelta discrezionale. Circa un terzo condivide pienamente l’affermazione, ma la maggior parte la condivide solo parzialmente. Non sono state rilevate differenze in merito al criterio di titolo di studio. La constatazione che coloro che hanno partecipato alle attività formative realizzate da UniBo sostengono quanto dichiarato è probabilmente riconducibile al fatto che durante il percorso formativo più volte si è proposto di progettare criteri diversificati di partecipazione ai laboratori, valorizzando tra essi anche gli interessi degli alunni; in particolare gli intervistati che hanno frequentato più di 5 attività formative dichiarano un livello di condivisione più alto rispetto a chi invece ha frequentato una sola esperienza di formazione. Le risposte della zona sub-urbana concordano maggiormente con quanto sostenuto nell’affermazione. Infine, la Regione Orientale appoggia maggiormente quanto dichiarato rispetto alle altre zone.

35.doc/25.dir/25.ATP La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti

	La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	153	211	86	413
	40,2%	33,4%	26,4%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 94,5% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come il 40% degli intervistati risulti pienamente d’accordo, il 33,4% condivide parzialmente i contenuti dell’item e il 26,4% non sia d’accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi. .

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati della zona sub-urbana risultano condividere leggermente di più l'affermazione rispetto a quelli della zona rurale (+6,5% di risposte con valore "vero").

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	16	21	9	46
		34,8%	45,7%	19,6%	100,0%
		9,9%	15,2%	8,3%	11,2%
	urbana	113	87	83	283
		39,9%	30,7%	29,3%	100,0%
		69,8%	63,0%	76,1%	69,2%
	sub-urbana	33	30	17	80
		41,3%	37,5%	21,3%	100,0%
		20,4%	21,7%	15,6%	19,6%
Totale		162	138	109	409
		39,6%	33,7%	26,7%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata non si rilevano differenze significative tra le risposte con valore "vero" mentre si rileva una forte differenza percentuale tra le risposte "non vero" in cui la percentuale della Zona Occidentale ed Orientale è circa oltre il doppio di quella della Zona Centrale.

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	58	61	24	143
		40,6%	42,7%	16,8%	100,0%
		36,0%	45,5%	22,4%	35,6%
	Occidentale	34	22	30	86
		39,5%	25,6%	34,9%	100,0%
		21,1%	16,4%	28,0%	21,4%
	Orientale	69	51	53	173
		39,9%	29,5%	30,6%	100,0%
		42,9%	38,1%	49,5%	43,0%
Totale		161	134	107	402
		40,0%	33,3%	26,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una differenza contenuta tra le percentuali delle risposte di chi ha raggiunto il diploma di scuola secondaria (47,5% di risposte con valore "vero") e di chi è in possesso del diploma universitario (39,1% di risposte con valore "vero") con uno scarto di +6,4%. Nell'analisi non si è anche in questo caso tenuta in considerazione la componente del campione con titolo di dottorato per la sua scarsità numerica.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si evidenziano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in relazione a questo criterio di analisi.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: non si rilevano differenze significative tra le risposte del campione in relazione a questo criterio di analisi.

Commento generale

L'affermazione "la partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti", intendeva sondare se gli insegnanti stabiliscano dei criteri di partecipazione degli studenti in base ad esempio ad alcune loro competenze da rafforzare o difficoltà che necessitano di un ulteriore supporto didattico etc...oppure se, al contrario, non realizzino alcuna riflessione in merito a questo. La grande maggioranza del campione concorda sui contenuti dell'affermazione, solo una parte parzialmente. La pratica dell'insegnante citata nell'affermazione sembra essere diffusa nella cultura scolastica a prescindere dall'intervento di UniBo e dal genere delle componenti del campione, infatti, la partecipazione alle attività formative realizzate da UniBo e la quantità di attività frequentate non hanno condizionato il livello di condivisione dell'affermazione da parte degli intervistati. Come già avvenuto in alcuni item precedenti, non si rileva una forte connessione tra qualità del titolo di studio e livello di condivisione, infatti sono proprio coloro che hanno solo il diploma di scuola secondaria a condividere maggiormente l'affermazione.

36.doc/26.dir/26.ATP La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico

	La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	228	131	54	413
	55,2%	31,7%	13,1%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 94,5% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come oltre la metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (55,2%), un terzo condivide parzialmente i contenuti dell'item e il 13,1% non sia d'accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati della zona rurale risultano condividere leggermente di più l'affermazione rispetto sia a quelli della zona sub-urbana (+5,0% di risposte con valore "vero") sia a quelli della zona urbana (+11% di risposte con valore "vero"). E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica di quest'ultima componente del campione.

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	27	11	6	44
		61,4%	25,0%	13,6%	100,0%
		12,0%	8,7%	11,3%	10,9%
	urbana	159	92	31	282
		56,4%	32,6%	11,0%	100,0%
		70,7%	72,4%	58,5%	69,6%
	sub-urbana	39	24	16	79
		49,4%	30,4%	20,3%	100,0%
		17,3%	18,9%	30,2%	19,5%
Totale		225	127	53	405
		55,6%	31,4%	13,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: si rileva una differenza percentuale tra le risposte con uno scarto circa del 10% tra la Zona Orientale (60,0% di risposte con valore “vero”) e quella Occidentale (50,6% di risposte con valore “vero”).

Titolo di studio: come si evince dalla tabella sotto riportata la differenza più importante rilevata (+18%), si riscontra tra le risposte di chi ha ottenuto il diploma di scuola secondaria e chi è in possesso del diploma universitario. E’ opportuno comunque tener conto della scarsità numerica della componente del campione con diploma di scuola secondaria e di quello con titolo di dottorato che non è stato considerato in questa analisi proprio per la sua irrilevanza numerica.

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	28	11	1	40
		70,0%	27,5%	2,5%	100,0%
		14,0%	9,7%	2,2%	11,1%
	diploma universitario	105	72	24	201
		52,2%	35,8%	11,9%	100,0%
		52,5%	63,7%	52,2%	56,0%
	laurea	65	29	21	115
		56,5%	25,2%	18,3%	100,0%
		32,5%	25,7%	45,7%	32,0%
	dottorato	2	1	0	3
		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		1,0%	,9%	,0%	,8%
Totale		200	113	46	359
		55,7%	31,5%	12,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si riscontra nella tabella sotto riportata, la componente del campione che ha partecipato alla formazione risulta condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece non ha preso parte al processo formativo (+20% di risposte con valore “vero”).

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	161	69	29	259
		62,2%	26,6%	11,2%	100,0%
		74,9%	56,6%	58,0%	66,9%
	no	54	53	21	128
		42,2%	41,4%	16,4%	100,0%
		25,1%	43,4%	42,0%	33,1%
Totale		215	122	50	387
		55,6%	31,5%	12,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla seguente tabella, coloro che hanno frequentato più di 5 esperienze di formazione risultano condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo (+19,2% di risposte con valore “vero”) e a chi ha frequentato tra 2 e 5 attività formative (+15,2% di risposte con

valore “vero”).

		La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	19	15	5	39
		48,7%	38,5%	12,8%	100,0%
		11,7%	19,7%	15,6%	14,4%
	tra 2 e 5	48	26	17	91
		52,7%	28,6%	18,7%	100,0%
		29,6%	34,2%	53,1%	33,7%
	>5	95	35	10	140
		67,9%	25,0%	7,1%	100,0%
		58,6%	46,1%	31,3%	51,9%
Totale		162	76	32	270
		60,0%	28,1%	11,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L’affermazione “la partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico” si propone di rilevare se, tra i vari criteri utilizzati dagli insegnanti per la partecipazione degli studenti, ci sia anche quello “a turno”, diretto a garantire a tutti e tutte lo stesso diritto di frequenza ad ogni laboratorio. La stragrande maggioranza del campione condivide l’affermazione. Non vi sono differenze di genere nella risposta e l’aver un alto titolo di studio non condiziona il livello di condivisione di quanto dichiarato, infatti ancora una volta sono gli intervistati in possesso del diploma di scuola secondaria ad esprimersi più favorevolmente. La Regione di Oriente e la zona rurale continuano a rappresentare le aree geografiche che concordano maggiormente con l’affermazione. L’aver partecipato alle attività formative di UniBo risulta aver inciso sul livello di condivisione dell’item, particolarmente da parte di coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative.

37.doc/27.dir/27.ATP I docenti di classe, di apoyo e di laboratorio condividono la progettazione delle attività

	I docenti di classe, di apoyo e di laboratorio condividono la progettazione delle attività			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	167	173	78	418
	39,9%	41,4%	18,7%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,6% del campione. La tabella documenta come le risposte degli intervistati pienamente d’accordo e parzialmente d’accordo presentino entrambe una percentuale di circa il 40% e come il 18,7% non sia invece d’accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della del campione in merito a questo criterio di analisi.

Collocazione geografica della scuola: la maggior differenza percentuale tra le risposte corrisponde ad uno scarto circa del +9,0% tra la Zona Orientale (42,3% di risposte con valore “vero”) e quella Occidentale (31,5% di risposte con valore “vero”).

Titolo di studio: non si rilevano differenze particolarmente importanti tra le risposte, si evidenzia solo uno scarto di circa il +6% tra le risposte degli intervistati con diploma di scuola secondaria

(43,6% di risposte con valore “vero”) e di chi è in possesso del diploma universitario (37,4% di risposte con valore “vero”). E’ opportuno comunque tener conto della scarsità numerica della componente del campione con diploma di scuola secondaria e di quella con titolo di dottorato che non è stata considerata in questa analisi proprio per la sua irrilevanza statistica.

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra che la componente del campione che ha partecipato alla formazione risulta condividere leggermente di più l’affermazione (41,8% di risposte con valore “vero”) rispetto a chi invece non ha preso parte al processo formativo (33,6% di risposte con valore “vero”) con uno scarto quindi di +8%.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: coloro che hanno frequentato più di 5 esperienze di formazione risultano condividere maggiormente l’affermazione (46,8% di risposte con valore “vero”) con uno scarto di circa il 10% rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta al processo formativo (36,8% di risposte con valore “vero”) e a chi ha frequentato tra 2 e 5 attività formative (35,5% di risposte con valore “vero”).

Commento generale

L’affermazione “i docenti di classe, di appoggio e di laboratorio condividono la progettazione delle attività” intende rilevare se le diverse figure di docenti partecipano ad attività di progettazione congiunta in cui raccordare la pianificazione didattica delle diverse discipline in occasioni strutturate di confronto collegiale. La maggioranza del campione condivide l’item (a metà con la risposta “vero” e a metà con “parzialmente vero”) anche se una parte solo parzialmente. Non sono state rilevate differenze in merito al criterio di genere e di collocazione urbana delle scuole e differenze non sostanziali in riferimento al criterio titolo di studio. In merito alla collocazione geografica delle scuole, ancora una volta la zona di Oriente condivide maggiormente quanto dichiarato sebbene non con un’ importante differenza rispetto alle altre zone.

Commento finale alla sotto-sezione “strategia dei laboratori/talleres”

La sezione del questionario dedicata a sondare le opinioni degli attori coinvolti su “strategia dei laboratori/talleres” ha l’obiettivo di rilevare in che misura il campione abbia introdotto attività laboratoriali, quindi metodologie didattiche attive, in prospettiva inclusiva. Nella sezione, il primo item vuole valutare in che misura le attività laboratoriali siano proposte a tutti gli studenti indipendentemente dalle loro diversità, a garanzia quindi del principio di inclusività. Il secondo e terzo item riconoscono ai laboratori, all’interno del percorso di apprendimento degli alunni, un ruolo di pari importanza rispetto alle regolari attività curricolari svolte prevalentemente in classe attraverso una modalità didattica tradizionale, spesso passiva (es. lezione frontale). La terza e la quarta affermazione si focalizzano sul contributo che le esperienze di apprendimento attraverso i laboratori hanno sullo sviluppo di competenze spendibili anche nel mondo del lavoro locale. La sesta, settima e ottava affermazione invece indagano le modalità di partecipazione degli alunni in base ai criteri scelti dagli insegnanti, con il proposito di cogliere tra le opinioni degli attori coinvolti la consapevolezza di effettuare scelte mirate a: garantire a tutti gli studenti le stesse opportunità; tener conto della funzione didattica dei laboratori nel migliorare, rafforzare la qualità degli apprendimenti in base alle necessità/potenzialità dei singoli alunni; valorizzare gli interessi degli studenti, contemplando tra i criteri di partecipazione, anche quello della libera scelta. L’ultimo item riguarda invece la capacità di lavorare in maniera collegiale anche per quanto riguarda la progettazione didattica dei laboratori.

Nel complesso, la maggioranza del campione si esprime in maniera favorevole rispetto all’introduzione delle attività laboratoriali all’interno della proposta pedagogica EITP, è però opportuno procedere con alcune considerazioni specifiche in base alle risposte dei diversi item. Emerge un livello di condivisione molto alto dell’affermazione per quanto riguarda il primo, terzo, quarto e settimo item, in cui la stragrande maggioranza del campione opta per la risposta “vero” e solo una percentuale molto contenuta, compresa tra circa il 5 e 13%, si dichiara contraria. Tale dato conferma la consapevolezza dell’importanza della realizzazione dei laboratori didattici nella prospettiva dell’inclusione e della complementarietà della didattica attiva che promuove la partecipazione di tutti gli studenti, rispetto a quella più tradizionale legata invece ad un approccio riproduttivo del sapere in cui gli alunni rivestono un ruolo prevalentemente passivo nel processo di apprendimento. Allo stesso tempo, è importante sottolineare un dato relativamente positivo delle

risposte che riguarda il secondo, quinto, sesto e ottavo item, in cui invece le opinioni sono più incerte, collocando la scelta prevalentemente tra le risposte “parzialmente vero” (percentuali comprese tra il 33 e 51% circa) e “non vero” (percentuali comprese tra il 13 e 27% circa), che mettono in evidenza la difficoltà di considerare gli apprendimenti conseguiti attraverso i laboratori degni della stessa importanza, sul piano della valutazione formativa, degli apprendimenti avvenuti in classe attraverso le lezioni frontali. Nella pratica, le competenze degli studenti legate ai laboratori sono percepite dalle figure educative distanti dalle esigenze del mercato del lavoro locale, sottolineando la difficoltà degli operatori scolastici di progettare attività didattiche collegate alla vita economica, culturale del territorio nella prospettiva dell’inclusione sociale, che abbraccia l’intero progetto di vita dell’alunno andando oltre la scuola. La prospettiva appena menzionata è strategica nella direzione dello sviluppo umano del Paese in un contesto, come quello salvadoregno, caratterizzato ancora da gravi povertà sia sul piano economico sia sociale. Infine si evidenzia la difficoltà da parte degli insegnanti di condividere un’azione di progettazione collegiale che riguardi anche le attività dei laboratori, non lasciati quindi all’improvvisazione e svincolati dagli obiettivi formativi perseguiti attraverso l’attività curricolare di classe. In merito alla specificità delle risposte sulla base dei criteri di analisi utilizzati, si rilevano alcuni dati significativi:

- le scuole della zona rurale concordano maggiormente con le affermazioni degli item di questa sezione, è opportuno però tener conto della scarsità numerica di questa componente del campione. L’alta adesione è probabilmente riconducibile ad una maggiore sensibilità delle comunità di questa area verso ad un approccio educativo più pragmatico, in cui la partecipazione degli studenti nella vita agricola è fortemente praticata, ed in cui le esperienze laboratoriali legate allo sviluppo degli orti scolastici sono molto diffuse;
- Le Regioni di Oriente e di Centro esprimono una maggior condivisione, in effetti le scuole di entrambe queste zone si sono impegnate molto, come dimostrato dalle proposte pedagogiche delle scuole, nell’introduzione di attività laboratoriali, nonostante rimanga ancora molto lavoro da fare;
- il livello di adesione all’introduzione delle strategie didattiche laboratoriali è indipendente dal criterio di genere, in effetti abbiamo già messo in evidenza la particolarità della componente maschile degli insegnanti e dei dirigenti salvadoregni, particolarmente vicini sul piano della sensibilità educativa alla componente femminile;
- il titolo di studio non incide sul livello di condivisione degli item, anche perché i percorsi di formazione universitaria per le professioni educative devono essere ancora riviste nella prospettiva dell’educazione inclusiva, rafforzando sicuramente le discipline legate alla didattica;
- le attività formative di UniBo hanno contribuito a generare un’opinione positiva sull’importanza di praticare una didattica attiva, incentivando l’esperienza dei laboratori didattici tenendo conto dei contesti di appartenenza.
- In conclusione, è possibile dichiarare che sul piano dell’introduzione della didattica attiva, in particolare considerata nelle sue attività laboratoriali, le scuole pilota si stiano sicuramente impegnando seppur “soffrendo” il processo di cambiamento nelle modalità di insegnamento che inevitabilmente sono ancora condizionate da una concezione culturale dell’educazione in cui il livello di partecipazione degli studenti è in divenire insieme allo sviluppo di nuove competenze degli insegnanti, dirigenti ed ATP delle scuole pilota, nell’area della didattica attiva.

Sottosezione 1.b.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UniBo ad espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio

38.doc/28.dir/28.ATP Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo		237	157	32	426
		55,6%	36,9%	7,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,5% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come oltre metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo, il 36,9% sia parzialmente d'accordo e il 7,5% non sia invece d'accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati della zona urbana nel complesso risultano condividere maggiormente l'affermazione, in particolare rispetto agli interlocutori della zona rurale (+13,3% di risposte con valore "vero").

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	21	20	6	47
		44,7%	42,6%	12,8%	100,0%
		8,9%	12,8%	19,4%	11,1%
	urbana	170	106	17	293
		58,0%	36,2%	5,8%	100,0%
		72,3%	67,9%	54,8%	69,4%
	sub-urbana	44	30	8	82
		53,7%	36,6%	9,8%	100,0%
		18,7%	19,2%	25,8%	19,4%
Totale		235	156	31	422
		55,7%	37,0%	7,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si rileva una differenza percentuale discreta tra le risposte con valore "vero" della Zona Orientale rispetto a quelle della Zona Occidentale (circa +20,0%) e tra la zona Centrale e quella Occidentale (circa +15%). Tra le risposte con valore "parzialmente vero" la Zona Occidentale presenta una percentuale maggiore del 16,7% rispetto alla quella Orientale.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	85	51	11	147
		57,8%	34,7%	7,5%	100,0%
		36,2%	34,0%	35,5%	35,3%
	Occidentale	39	44	9	92

	Orientale	42,4%	47,8%	9,8%	100,0%
		16,6%	29,3%	29,0%	22,1%
		111	55	11	177
		62,7%	31,1%	6,2%	100,0%
		47,2%	36,7%	35,5%	42,5%
Totale		235	150	31	416
		56,5%	36,1%	7,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una differenza tra le risposte di circa +9% tra gli intervistati con diploma universitario (60,3% di risposte con valore “vero”) e le altre due componenti del campione. E’ opportuno comunque tener conto della scarsità numerica della componente del campione con diploma di scuola secondaria e di quella con titolo di dottorato che non è stata considerata in questa analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sotto riportata, si riscontra che la componente del campione che ha partecipato alla formazione risulta condividere di più l’affermazione rispetto a chi invece non ha preso parte al processo formativo con uno scarto di +13,7%.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	164	92	12	268
		61,2%	34,3%	4,5%	100,0%
		71,9%	63,9%	42,9%	67,0%
	no	64	52	16	132
		48,5%	39,4%	12,1%	100,0%
		28,1%	36,1%	57,1%	33,0%
Totale		228	144	28	400
		57,0%	36,0%	7,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si rileva dalla seguente tabella, vi è una discreta differenza percentuale tra le risposte di coloro che hanno partecipato ad una sola attività formativa e coloro che hanno frequentato più di 2 esperienze di formazione. In particolare risultano condividere maggiormente l’affermazione coloro che hanno preso parte al processo formativo più di 5 volte, con uno scarto di circa il 26% di risposte con valore “vero” rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	22	1	39
		41,0%	56,4%	2,6%	100,0%
		9,4%	22,4%	9,1%	14,0%
	tra 2 e 5	57	33	5	95
		60,0%	34,7%	5,3%	100,0%
		33,5%	33,7%	45,5%	34,1%
	>5	97	43	5	145

		66,9%	29,7%	3,4%	100,0%
		57,1%	43,9%	45,5%	52,0%
Totale		170	98	11	279
		60,9%	35,1%	3,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014" voleva rilevare se le prime sperimentazioni di scuola inclusiva a tempo pieno avessero contribuito ad ampliare l'offerta formativa della proposta pedagogica delle scuole attraverso l'introduzione di attività laboratoriali. La maggioranza del campione condivide l'affermazione. Non sono state rilevate differenze significative in merito al criterio di genere. Per quanto riguarda il titolo di studio, la componente del campione in possesso del diploma universitario condivide di più il contenuto dell'item rispetto alle percentuali delle altre componenti. Le zone di Oriente e di Centro condividono maggiormente quanto dichiarato nell'affermazione, così come la zona urbana. Anche in questo caso la partecipazione alle attività formative di UniBo risulta incidere positivamente sul livello di condivisione dei contenuti dell'item, soprattutto da parte di coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative.

39.doc/29.dir/29.ATP Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014

	Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	215	158	46	419
	51,3%	37,7%	11,0%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 95,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come oltre metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo, il 37,7% sia parzialmente d'accordo e il 7,5% non sia invece d'accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati della zona urbana nel complesso risultano condividere maggiormente l'affermazione, in particolare rispetto agli interlocutori della zona sub-urbana (+16,5% di risposte con valore "vero"). Tra le risposte con valore "parzialmente vero" si rileva una differenza percentuale tra le risposte della zona sub-urbana rispetto a quelle della zona urbana (circa +10,0%).

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	23	17	6	46
		50,0%	37,0%	13,0%	100,0%
		10,9%	10,6%	13,6%	11,1%
	urbana	158	106	26	290
		54,5%	36,6%	9,0%	100,0%

		74,9%	66,3%	59,1%	69,9%
	sub-urbana	30	37	12	79
		38,0%	46,8%	15,2%	100,0%
		14,2%	23,1%	27,3%	19,0%
Totale		211	160	44	415
		50,8%	38,6%	10,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si rileva una differenza percentuale discreta tra le risposte della Zona Orientale rispetto a quelle della Zona Occidentale (+20,0% di risposte con valore “vero”) e tra la zona Centrale e quella Occidentale (circa +12% di risposte con valore “vero”). Tra le risposte con valore “parzialmente vero” la Zona Occidentale presenta una percentuale maggiore del 16, 4% rispetto alla Zona Orientale e di circa il 10% rispetto alla zona Centrale.

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Zona geografica della scuola	Centrale	73	56	15	144
		50,7%	38,9%	10,4%	100,0%
		34,6%	36,4%	34,1%	35,2%
	Occidentale	35	43	12	90
		38,9%	47,8%	13,3%	100,0%
		16,6%	27,9%	27,3%	22,0%
	Orientale	103	55	17	175
		58,9%	31,4%	9,7%	100,0%
		48,8%	35,7%	38,6%	42,8%
Totale		211	154	44	409
		51,6%	37,7%	10,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una minima differenza tra le risposte di circa +5% tra gli intervistati con diploma universitario (52,9% di risposte con valore “vero”) e coloro che sono in possesso del diploma di scuola secondaria (47,5% di risposte con valore “vero”).

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sotto riportata, si riscontra che la componente del campione che ha partecipato alla formazione risulta condividere di più l'affermazione rispetto a chi invece non ha preso parte al processo formativo con uno scarto di circa il 12,0%.

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	150	94	22	266
		56,4%	35,3%	8,3%	100,0%
		72,5%	64,8%	52,4%	67,5%
	no	57	51	20	128
		44,5%	39,8%	15,6%	100,0%
		27,5%	35,2%	47,6%	32,5%

Totale	207	145	42	394
	52,5%	36,8%	10,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si rileva dalla seguente tabella, vi è una significativa differenza percentuale tra le risposte di coloro che hanno partecipato ad una sola attività formativa e coloro che ne hanno frequentate tra 2 e 5 e più di 5. In particolare, risultano condividere maggiormente l'affermazione coloro che hanno preso parte al processo formativo più di 5 volte, con uno scarto di circa +30% di risposte con valore "vero" rispetto a chi invece ha partecipato una sola volta.

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	14	21	4	39
		35,9%	53,8%	10,3%	100,0%
		8,9%	21,4%	18,2%	14,1%
	tra 2 e 5	47	35	11	93
		50,5%	37,6%	11,8%	100,0%
		29,9%	35,7%	50,0%	33,6%
	>5	96	42	7	145
		66,2%	29,0%	4,8%	100,0%
		61,1%	42,9%	31,8%	52,3%
Totale		157	98	22	277
		56,7%	35,4%	7,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014" si proponeva di rilevare se le attività realizzate nell'ambito dell'assistenza tecnica finanziata dalla Cooperazione Italiana e realizzata da UniBo avessero contribuito, attraverso le tematiche affrontate sia sul piano teorico sia delle pratiche educative, ad ampliare l'offerta formativa attraverso l'introduzione innovativa dei laboratori didattici. L'affermazione è condivisa dalla stragrande maggioranza del campione.

Non sono state rilevate differenze significative nelle risposte in merito al criterio di genere. Il titolo di studio non risulta determinare una gran differenza tra le risposte delle componenti del campione, anche se sottolineiamo che i laureati condividono di più l'affermazione. Le zone di Centro e Oriente rimangono, come più volte rilevato nel corso dell'analisi, le regioni in cui si evidenzia una adesione più decisa a quanto dichiarato. Si riscontra, infine, che la partecipazione alle attività formative ha influenzato positivamente l'opinione degli intervistati, in particolare di quelli che hanno partecipato più assiduamente al processo formativo (più di 5 volte) che sembrano quindi aver raccolto input e suggerimenti utili rispetto alla realizzazione del contenuto dell'item.

Commento definitivo alla sotto-sezione "contributo del progetto EITP e della formazione UniBo ad espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio"

La sezione si propone di verificare l'opinione del campione su quanto abbia contribuito l'implementazione del progetto EITP del Mined e il parallelo progetto formativo di UniBo ad esso connesso, all'espansione della proposta formativa curricolare attraverso la realizzazione di talleres e laboratori in grado di sviluppare competenze negli studenti spendibili o quanto meno riconducibili al

contesto sociale, culturale ed economico delle singole scuole.

Circa la metà del campione condivide pienamente l'affermazione sul grande peso avuto dalle due componenti (progetto EITP e progetto UniBo) e poco meno della metà ritiene comunque l'affermazione almeno parzialmente vera. Solo una contenutissima minoranza non riconosce un significato specifico alle componenti citate.

Entrando nell'analisi specifica del campione, si può osservare come i più convinti sostenitori del progetto EITP e dell'intervento UniBo si trovino all'interno di coloro che operano nella zona Orientale e Centrale del Paese e di coloro che hanno avuto maggiore possibilità di frequentare le attività formative proposte da UniBo.

Conclusioni riflessive sulla sezione del questionario 1.b. “Espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio”

La sezione del questionario “Espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio”, si è proposta di misurare l'opinione del campione sull'effettivo ampliamento dell'offerta formativa del programma nazionale con l'introduzione di nuovi contenuti e competenze sviluppati attraverso una metodologia didattica attiva, come appunto quella laboratoriale. Inoltre, la sezione ha inteso rilevare quanto il contributo congiunto del Mined e di UniBo, rispettivamente attraverso il progetto EITP e l'accompagnamento formativo dell'Università, abbiano aiutato ad espandere il curriculum attraverso una metodologia didattica inclusiva. La maggioranza del campione, attraverso la scelta prevalente di risposte con valore “vero”, condivide l'importanza di introdurre nuove competenze, in grado di rispondere ai bisogni formativi del territorio affinché la scuola possa contribuire davvero allo sviluppo integrale degli individui tenendo conto degli interessi personali e delle caratteristiche socio-culturali dei contesti di vita. L'alto livello di condivisione dell'implementazione di strategie didattiche attive attraverso i laboratori indica anche un'importante predisposizione delle figure professionali coinvolte nella ricerca a superare una dimensione riproduttiva del sapere per aprirsi, invece, ad un'altra dimensione dell'educazione, basata sulla costruzione della conoscenza a partire dalla valorizzazione delle differenze e dalla diversificazione delle risposte didattiche, capaci di riconoscere un ruolo attivo anche agli studenti oltre che agli insegnanti. Rispetto alla condivisione di queste tematiche, tanto il contributo del Mined, quanto quello formativo realizzato da UniBo hanno influenzato la scelta delle risposte per oltre la metà con valore “vero” e solo in una percentuale molto ridotta in disaccordo. La Regione Orientale ancora una volta dimostra una sensibilità ed una apertura al tema molto evidente: in effetti, l'ampliamento della proposta nei termini sopradescritti contribuisce a far assumere alla scuola un ruolo di prevenzione rispetto all'abbandono scolastico nel momento in cui offre opportunità formative che si avvicinano al mondo degli studenti e ne richiedono la partecipazione.

Dimensione culturale

L'azione di diffusione e di consolidamento della cultura e della prassi dell'inclusione non può essere letta solo in termini di numerosità degli studenti in situazione di disabilità o disagio inclusi nelle scuole, né solo in termini di abbattimento strutturale delle barriere architettoniche, bensì nella ben più vasta opera di costruzione e radicamento di una cultura inclusiva presso i diversi protagonisti del sistema scolastico salvadoregno. Si tratta di una cultura che in base a quanto emerge complessivamente dall'analisi delle risposte ha già dato dei risultati. L'alto livello di adesione alle affermazioni lascia trasparire il riconoscimento esplicito che l'inclusione, nelle scuole pilota coinvolte dal progetto istituzionale del Mined accompagnato da quello formativo di UniBo, è stata adottata come prospettiva “globale” della scuola volta a migliorarne la qualità e l'accessibilità da parte di tutti gli allievi: quelli portatori di disabilità, quelli in situazione di disagio socio-economico, quelli che presentano caratteristiche di “normalità”, ma hanno comunque il diritto di vivere in un ambiente formativo accogliente e qualificato sul piano dell'apprendimento e della socializzazione. Diversi sono i modi e gli strumenti con i quali la scuola può produrre cultura insegnando ad apprendere nella relazione con la vita reale, con le potenzialità e le problematiche che essa presenta e concorrendo a cambiarla.

Questa parte del questionario ha inteso indagare attraverso le opinioni del campione, la dimensione culturale nella quale si collocano le prime esperienze di scuola inclusiva, accompagnate da sperimentazioni sul tempo pieno, ponendo attenzione sul tema della qualità degli apprendimenti attraverso due finalità principali:

- 1) Migliorare l'apprendimento curricolare degli studenti
- 2) Espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alle specificità del territorio

Per entrambi i punti sopracitati si rileva che la stragrande maggioranza del campione condivide la scelta di aderire al processo di trasformazione delle proprie scuole nella prospettiva dell'inclusione a partire dall'introduzione della didattica inclusiva, rispetto alla quale si rileva la consapevolezza dell'importanza di perseguire strategie didattiche incentrate sul singolo e sul gruppo. L'assistenza tecnica di UniBo, insieme a quella del Mined, rivolta agli attori delle scuole coinvolte ha ottenuto dall'analisi dei questionari risultati apprezzabili in termini di fondazione culturale della scuola inclusiva. L'intervento di formazione ha proposto i principi di un modello pedagogico-didattico che, sulla base delle risposte scelte, ha catturato l'interesse degli interlocutori locali pur alla luce delle evidenti perplessità e difficoltà di introdurre le innovazioni tanto sul piano dei contenuti quanto su quello delle strategie didattiche. E' importante sottolineare che l'ampliamento dei contenuti, nella prospettiva di una scuola inclusiva che tende all'inclusione sociale, tiene conto delle specificità dei contesti, cercando di sviluppare competenze curricolari ed extra-curricolari spendibili nel territorio. Tuttavia, questo processo di sinergia e complementarietà, sia in relazione ai contenuti sia alle strategie didattiche, non pare essere percepito come sufficientemente esplorato ed interiorizzato nelle pratiche quotidiane delle scuole. Tale dato trova conferma nelle relazioni tecniche di monitoraggio svolte durante l'intervento sia di cooperazione sia di ricerca sul campo, elaborate sulla base delle visite di osservazione realizzate localmente e nell'analisi delle proposte pedagogiche delle singole scuole, ossia i principali documenti di progettazione educativa istituzionale. La diffusione di una cultura dell'inclusione risulta trasversale alle risposte indipendentemente dalla questione di genere, dalla collocazione urbana delle scuole ed anche dal titolo di studio, come evidenziato nei commenti delle sezioni e sottosezioni precedenti. Vale la pena sottolineare nuovamente che la Regione Orientale del Paese ha risposto al questionario confermando un'adesione al progetto della scuola inclusiva superiore alla media, riconoscendone il valore e l'importanza in un contesto sociale che urge una proposta educativa innovativa sul piano culturale, in grado di contrastare il disagio giovanile e il disinteresse verso la scuola.

Parte 2: La dimensione sociale dentro e fuori la scuola

Sezione: 2.a. Sviluppare la capacità di accoglienza e di inclusione degli studenti nella scuola

Sottosezione 2.a.1: Modalità di apertura della scuola agli studenti

40.doc/30.dir/30.ATP La scuola accoglie tutti gli alunni indipendentemente dalle proprie diversità fisiche, socio-economiche e culturali

	La scuola accoglie tutti gli alunni indipendentemente dalle proprie diversità fisiche, socio-economiche e culturali			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	416	16	2	434
	95,9%	3,7%	0,4%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,3% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come quasi la totalità degli intervistati risulti pienamente d'accordo, solo il 3,7% sia parzialmente d'accordo e una infinitesima parte non sia invece d'accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e di quella maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla seguente tabella, si riscontra una condivisione generalizzata da parte del campione in merito all'affermazione, si evidenzia solo una differenza contenuta tra le risposte della zona urbana (+ 7,9% di risposte con valore "vero") e quelle della zona rurale. Si riscontra tra popolazione della zona rurale nessuno degli intervistati risulta in disaccordo con l'affermazione.

		La scuola accoglie tutti gli alunni indipendentemente dalle proprie diversità fisiche, socio-economiche e culturali			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	42	5	0	47
		89,4%	10,6%	,0%	100,0%
		10,2%	29,4%	,0%	10,9%
	urbana	292	7	1	300
		97,3%	2,3%	,3%	100,0%
		71,0%	41,2%	50,0%	69,8%
	sub-urbana	77	5	1	83
		92,8%	6,0%	1,2%	100,0%
		18,7%	29,4%	50,0%	19,3%
Totale		411	17	2	430
		95,6%	4,0%	,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Titolo di studio: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si rileva una differenza percentuale di circa il 10% tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa (87,5% di risposte con valore "vero") e chi a più sessioni del processo formativo senza differenze apprezzabili tra le risposte di chi ha frequentato tra 2 e 5 esperienze formative (96,8% di risposte con valore "vero") e chi ha aderito a più di 5 (97,3% di risposte con valore "vero"). Nessuna delle componenti del campione ha espresso disaccordo in merito all'affermazione.

Commento generale

L'affermazione "la scuola accoglie tutti gli alunni indipendentemente dalle proprie diversità fisiche, socio-economiche e culturali" intendeva sondare, tra le opinioni degli attori coinvolti nella ricerca, se le scuole pilota stessero garantendo l'accesso a tutti gli alunni senza attuare alcuna forma di discriminazione in base ad eventuali caratteristiche e situazioni di svantaggio degli studenti. E' interessante notare che la quasi totalità del campione condivide l'affermazione sostenendo un approccio culturale all'inclusione scolastica che si rivolge a tutti e non unicamente agli studenti disabili. Altra sottolineatura riguarda il fatto che l'affermazione sia condivisa alla quasi unanimità degli intervistati al di là dei criteri utilizzati nell'analisi fatta eccezione per il criterio del numero di attività formative di UniBo frequentate e quello della collocazione urbana delle scuole. In relazione al primo, l'affermazione risulta essere condivisa soprattutto da coloro che hanno partecipato a tra 2 e 5 e a più di 5 attività formative (senza alcuna differenza tra le risposte delle due componenti) rispetto a chi invece vi ha preso parte una sola volta. Si evidenzia che nessuna delle componenti del campione in base a questo criterio esprime disaccordo.

La zona urbana risulta più favorevole al contenuto dell'item inoltre non si rilevano risposte contrarie da parte della zona rurale.

41.doc/31.dir/31.ATP Nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, di sensibilizzazione, cine-forum)

		Nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, di sensibilizzazione, cine-forum)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo		310	99	24	433
		71,6%	22,9%	5,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,1% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona parte degli intervistati risulti pienamente d'accordo, il 22,9% sia parzialmente d'accordo e una sola il 5,5% non sia invece d'accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e di quella maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: si evidenzia solo una differenza contenuta (del 6,4%) tra le risposte della zona sub-urbana (67,5% di risposte con valore "vero") e quelle della zona rurale (73,9% di risposte con valore "vero").

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si rileva una differenza percentuale discreta tra le risposte della Zona Orientale e quelle della Zona Occidentale (circa +19,0% di risposte con valore "vero").

		Nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, di sensibilizzazione, cine-forum)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	107	41	5	153
		69,9%	26,8%	3,3%	100,0%
		35,3%	42,7%	20,8%	36,2%
	Occidentale	56	25	12	93
		60,2%	26,9%	12,9%	100,0%
		18,5%	26,0%	50,0%	22,0%
	Orientale	140	30	7	177
		79,1%	16,9%	4,0%	100,0%
		46,2%	31,3%	29,2%	41,8%
Totale		303	96	24	423
		71,6%	22,7%	5,7%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra che la componente del campione che ha partecipato alla formazione (74,9% di risposte con valore "vero") risulti condividere un po' di più l'affermazione (+7,7%) rispetto a chi invece non ha preso parte al processo formativo (67,2%).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si rileva una differenza percentuale tra chi ha partecipato a più di 5 sessioni del processo formativo (+23% di risposte con valore "vero") e chi ha frequentato tra 2 e 5 attività formative (+15,2% di risposte con valore "vero").

		Nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, di sensibilizzazione, cine-forum)			Totale
		vero	parzialmente	non vero	

A quante formazioni hai partecipato?	1	24	12	4	40
		60,0%	30,0%	10,0%	100,0%
		11,4%	20,3%	36,4%	14,2%
	tra 2 e 5	65	26	4	95
		68,4%	27,4%	4,2%	100,0%
		30,8%	44,1%	36,4%	33,8%
	>5	122	21	3	146
		83,6%	14,4%	2,1%	100,0%
		57,8%	35,6%	27,3%	52,0%
Totale	211	59	11	281	
	75,1%	21,0%	3,9%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Commento generale

L'affermazione “nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, cine-forum, riunioni di sensibilizzazione)” intendeva rilevare se il corpo docente sensibilizzasse la comunità educativa sulle tematiche della diversità rivolgendosi soprattutto alle famiglie, agli alunni ma anche alle istituzioni presenti sul territorio promuovendo una loro diretta partecipazione alla realizzazione delle attività. La stragrande maggioranza della popolazione condivide pienamente l'affermazione. Non si rilevano differenze significative nelle risposte in merito al criterio di genere e titolo di studio. La zona di Oriente risulta condividere maggiormente l'affermazione soprattutto se paragonata a quella di Occidente. L'aver partecipato alle formazioni di UniBo rappresenta un elemento che ha favorito il livello di condivisione dell'item rispetto a chi invece non ha partecipato (anche se con una differenza contenuta); l'aver frequentato più volte il processo formativo ha influito sull'esprimere un livello di condivisione molto alto sull'affermazione. Del resto il tema della sensibilizzazione di tutta la comunità educativa sui temi della diversità è stato più volte proposto anche durante le formazioni.

42.doc/32.dir/32.ATP Tutti gli alunni indipendentemente dalle loro diversità possono partecipare alle iniziative ed attività scolastiche

	Tutti gli alunni indipendentemente dalle loro diversità possono partecipare alle iniziative ed attività scolastiche			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	392	39	3	434
	90,3%	9,0%	0,7%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,3% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come la grande maggioranza degli intervistati risulti pienamente d'accordo, solo il 9,0% sia parzialmente d'accordo e una infinitesima parte lo 0,7% sia invece contrario.

Genere: la componente femminile del campione (91,9% di risposte con valore “vero”) risulta condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quella maschile (85,9% di risposte con valore “vero”) seppur con una differenza percentuale molto contenuta (6% di risposte con valore “vero”).

Collocazione urbana della scuola: non si evidenziano differenze percentuali apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Collocazione geografica della scuola: non si evidenziano differenze percentuali apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: le componenti del campione che hanno frequentato tra 2 e 5 sessioni formative (94,7% di risposte con valore “vero”) e più di 5 (91,8% di risposte con valore “vero”) risultano condividere maggiormente l’affermazione rispetto a chi invece ha partecipato al processo formativo una sola volta (85,0% di risposte con valore “vero”).

Commento generale

L’affermazione “tutti gli alunni indipendentemente dalle loro diversità possono partecipare alle iniziative ed attività scolastiche” si proponeva di rilevare se la scuola offriva a tutti gli studenti la stessa opportunità di partecipazione alle attività senza attuare scelte discriminatorie ed escludenti.

L’affermazione ha riscosso una piena condivisione quasi all’unanimità del campione senza aver determinato differenze significative nelle risposte in base ai criteri utilizzati per l’analisi dei risultati, tranne in base al criterio di genere, che mette in luce una (seppur contenuta) maggiore condivisione dell’affermazione da parte del campione femminile e a quello del numero di attività formative UniBo frequentate. Quest’ultimo criterio evidenzia per l’ennesima volta che l’aver partecipato a tra 2 e 5 e/o a più di 5 attività formative ha contribuito ad esprimere una piena condivisione dell’affermazione che significa condividere sul piano culturale un concetto di inclusione che promuove lo stesso diritto all’educazione indipendentemente dalle diversità dei singoli individui.

43.doc/33.dir/33.ATP L’organizzazione della scuola tiene conto delle difficoltà e delle condizioni di vita familiare dei bambini (es. flessibilità degli orari di entrata ed uscita per facilitare la frequenza dei bambini lavoratori, supporto alla mobilità dei bambini con difficoltà motorie e/o disabilità fisiche)

	L’organizzazione della scuola tiene conto delle difficoltà e condizioni di vita familiare dei bambini (es. flessibilità degli orari di entrata ed uscita per facilitare la frequenza dei bambini lavoratori, supporto alla mobilità dei bambini con difficoltà motorie e/o disabilità fisiche)			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	270	106	56	432
	62,5%	24,5%	13%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona percentuale degli intervistati risulti pienamente d’accordo, il 24,5% sia parzialmente d’accordo e il 13% non sia invece d’accordo.

Genere: la componente femminile del campione (65,6% di risposte con valore “vero”) risulta condividere maggiormente l’affermazione rispetto a quella maschile (56,3% di risposte con valore “vero”) con una differenza percentuale di +9,6% di risposte con valore “vero”.

Collocazione urbana della scuola: si evidenzia solo una differenza contenuta (del 7,0%) tra le risposte della zona rurale (66,0% di risposte con valore “vero”) e quelle della zona sub-urbana (59,0% di risposte con valore “vero”).

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, non si rilevano importanti differenze percentuali tra le risposte. Si evidenzia uno scarto di circa +10% tra le risposte della zona Centrale e quella Occidentale.

	L’organizzazione della scuola tiene conto delle difficoltà e condizioni di vita familiare dei bambini (es. flessibilità degli orari di entrata ed uscita per facilitare la frequenza dei bambini lavoratori, supporto alla mobilità dei bambini con difficoltà motorie e/o disabilità fisiche)			Totale
	vero	parzialmente	non vero	

Zona geografica della scuola	Centrale	101	37	15	153
		66,0%	24,2%	9,8%	100,0%
		38,4%	35,2%	27,8%	36,3%
	Occidentale	51	24	17	92
		55,4%	26,1%	18,5%	100,0%
		19,4%	22,9%	31,5%	21,8%
	Orientale	111	44	22	177
		62,7%	24,9%	12,4%	100,0%
		42,2%	41,9%	40,7%	41,9%
Totale	263	105	54	422	
	62,3%	24,9%	12,8%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Titolo di studio: i laureati (63,7% di risposte con valore “vero”) e coloro che sono in possesso del diploma universitario (61,6% di risposte con valore “vero”) risultano condividere maggiormente l’affermazione rispetto agli intervistati che hanno ottenuto il diploma universitario (57,1%).

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra che la componente del campione che ha partecipato alla formazione (65,2% di risposte con valore “vero”) risulta condividere leggermente di più l’affermazione (+7,4%) rispetto a chi invece non ha preso parte al processo formativo (57,8% con valore “vero”).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: non si rilevano differenze percentuali importanti tra le risposte del campione. Si evidenzia solamente uno scarto minimo del 5,1% tra chi ha partecipato a più di 5 attività formative (67,6 di risposte con valore “vero”) e chi invece ha aderito solo una volta al processo formativo (62,5% di risposte con valore “vero”).

Commento generale

L’affermazione “l’organizzazione della scuola tiene conto delle difficoltà e delle condizioni di vita familiare dei bambini (es. Flessibilità degli orari di entrata ed uscita per facilitare la frequenza dei bambini lavoratori; supporto alla mobilità dei bambini con difficoltà)” intendeva rilevare se, la realizzazione della scuola inclusiva a tempo pieno, oltre ad introdurre innovazioni e modifiche delle componenti pedagogico-didattiche, avesse ricadute anche sugli aspetti di tipo organizzativo logistico della scuola per favorirne l’accesso sia agli studenti con disabilità fisiche, sia a coloro provenienti da back ground familiari complessi dal punto di vista socio-culturale. La stragrande maggioranza del campione condivide l’affermazione evidenziando solo differenze piuttosto contenute tra le risposte del campione in base a tutti i criteri impiegati per l’analisi. La componente femminile esprime un livello di piena condivisione più alto rispetto a quella maschile. Gli intervistati dell’area rurale risultano più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle risposte delle altre zone. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la zona Centrale risulta condividere maggiormente l’affermazione. Tra i laureati si riscontra una maggior condivisione dell’affermazione. Si riscontra che i partecipanti coinvolti nel processo formativo concordino maggiormente con il contenuto dell’item; in particolare si evince un livello di condivisione più alto tra coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative rispetto a chi ha preso parte al processo formativo solo una volta.

44.doc/34.dir/34.ATP L’insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni

	L’insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	228	154	23	405
	56,3%	38,0%	5,7%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 92,7% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come oltre la metà degli intervistati risulti pienamente d'accordo (56,3%), il 38,0% sia parzialmente d'accordo e solo il 5,7% sia invece contrario.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e di quella maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si evidenzia che la zona rurale risulta condividere maggiormente l'affermazione (+12,4% di risposte con valore "vero") soprattutto in rapporto all'area sub-urbana.

		L'insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	29	16	0	45
		64,4%	35,6%	,0%	100,0%
		13,0%	10,2%	,0%	11,2%
	urbana	155	110	18	283
		54,8%	38,9%	6,4%	100,0%
		69,5%	70,1%	78,3%	70,2%
	sub-urbana	39	31	5	75
		52,0%	41,3%	6,7%	100,0%
		17,5%	19,7%	21,7%	18,6%
Totale		223	157	23	403
		55,3%	39,0%	5,7%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, si evidenzia solo uno scarto di circa il 12,6% tra le risposte con valore "vero" della zona Occidentale e quelle della zona Centrale.

		L'insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	72	58	16	146
		49,3%	39,7%	11,0%	100,0%
		32,6%	37,9%	72,7%	36,9%
	Occidentale	52	30	2	84
		61,9%	35,7%	2,4%	100,0%
		23,5%	19,6%	9,1%	21,2%
	Orientale	97	65	4	166
		58,4%	39,2%	2,4%	100,0%
		43,9%	42,5%	18,2%	41,9%
Totale		221	153	22	396
		55,8%	38,6%	5,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: come si evince dalla tabella sotto riportata la differenza più importante rilevata, si riscontra tra le percentuali delle risposte di chi ha ottenuto il diploma universitario (+18,8 % di risposte con valore "vero") e chi è in possesso del diploma di scuola secondaria. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" si rileva una differenza di +18,4% tra coloro che sono in possesso del

diploma di scuola secondaria e coloro che invece hanno ottenuto il titolo di diploma universitario. E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica della componente del campione con diploma di scuola secondaria e di quello con titolo di dottorato che non è stato considerato in questa analisi proprio per la sua irrilevanza statistica.

		L'insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	15	20	3	38
		39,5%	52,6%	7,9%	100,0%
		7,6%	14,6%	14,3%	10,7%
	diploma universitario	116	68	15	199
		58,3%	34,2%	7,5%	100,0%
		58,6%	49,6%	71,4%	55,9%
	laurea	65	48	3	116
		56,0%	41,4%	2,6%	100,0%
		32,8%	35,0%	14,3%	32,6%
	dottorato	2	1	0	3
66,7%		33,3%	,0%	100,0%	
1,0%		,7%	,0%	,8%	
Totale		198	137	21	356
		55,6%	38,5%	5,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra che la componente del campione che ha partecipato alla formazione (58,5% di risposte con valore "vero") risulta, seppur di poco, condividere maggiormente l'affermazione (+7,7%) rispetto a chi invece non ha preso parte al processo formativo (50,8% con valore "vero").

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella seguente si rilevano differenze percentuali discrete tra le risposte di chi ha partecipato a più di 5 attività formative rispetto a chi invece ne ha frequentate tra 2 e 5 e chi una sola volta. In particolare rispetto a questa ultima componente del campione si evidenzia uno scarto percentuale di risposte con valore "vero" di +27,5%. Tra le risposte "parzialmente vero" prevale invece la percentuale di coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 esperienze formative.

		L'insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	18	18	2	38
		47,4%	47,4%	5,3%	100,0%
		11,5%	18,0%	20,0%	14,3%
	tra 2 e 5	40	46	5	91
		44,0%	50,5%	5,5%	100,0%
		25,6%	46,0%	50,0%	34,2%
	>5	98	36	3	137
		71,5%	26,3%	2,2%	100,0%
		62,8%	36,0%	30,0%	51,5%
Totale		156	100	10	266
		58,6%	37,6%	3,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "l'insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni" intendeva valutare se l'adozione di una cultura scolastica basata sull'inclusione avesse ricadute anche sull'ampliamento delle competenze dell'insegnante, che, nella prospettiva inclusiva, prevedono anche il saper conoscere le situazioni personali e scolastiche degli studenti per poter attuare strategie didattiche adeguate.

La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione. Non si evidenziano differenze significative tra le risposte del campione in base al criterio di genere. Gli intervistati dell'area rurale risultano più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle altre zone. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la zona Occidentale risulta maggiormente d'accordo. Coloro che sono in possesso del diploma universitario sostengono maggiormente quanto dichiarato. L'aver partecipato alle attività formative di UniBo, determina una differenza nel livello di condivisione dell'affermazione anche se con una differenza contenuta rispetto a chi invece non ha partecipato. Una differenza più marcata invece si evidenzia tra coloro che hanno frequentato una sola attività formativa e chi più di 5: questi ultimi manifestano sicuramente un'opinione decisamente più convinta rispetto al contenuto dell'item.

45.doc/35.dir/35.ATP Gli ambienti della scuola sono accessibili

		Gli ambienti della scuola sono accessibili			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo		286	104	13	403
		71,0%	25,8%	3,2%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 92,2% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come buona parte degli intervistati risulti pienamente d'accordo (71,0%), il 25,8% sia parzialmente d'accordo e solo il 3,2% sia contrario.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e di quella maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si evidenzia una discreta differenza tra le percentuali di risposta della zona rurale (+25% di risposte con valore "vero") rispetto a quelle dell'area sub-urbana. Tra le risposte "parzialmente vero" si evidenzia una differenza percentuale del 21,2% tra la componente del campione della zona sub-urbana e quella della zona rurale. E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica di quest'ultima componente del campione.

		Gli ambienti della scuola sono accessibili			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	40	6	0	46
		87,0%	13,0%	,0%	100,0%
		14,4%	5,6%	,0%	11,5%
	urbana	189	75	11	276
		68,5%	27,2%	4,0%	100,0%
		68,0%	69,4%	78,6%	68,8%
	sub-urbana	49	27	3	79
		62,0%	34,2%	3,8%	100,0%
		17,6%	25,0%	21,4%	19,7%
Totale		278	108	14	401
		69,3%	26,9%	3,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: si rileva una maggiore condivisione dell'affermazione della zona Centrale rispetto a quella Occidentale con uno scarto di +8,3% di risposte con valore "vero".

Titolo di studio: tra le risposte percentuali del campione non si rilevano differenze particolarmente importanti. Si evidenzia solo uno scarto del 6,1% tra le percentuali delle risposte di chi ha ottenuto il diploma universitario (72,5 % di risposte con valore "vero") e chi è in possesso del titolo di laurea (66,4% di risposte con valore "vero"), mentre non risulta alcuna differenza significativa tra coloro che hanno il titolo di diploma universitario e chi di scuola secondaria.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in merito a questo criterio.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella seguente si rileva una differenza percentuale discreta tra le risposte di chi ha frequentato tra 2 e 5 attività formative (+17% di risposte con valore "vero") e chi invece ha preso parte al processo formativo una sola volta. Tra le risposte "parzialmente vero" prevale invece la percentuale di coloro che hanno aderito ad una sola attività formativa con uno scarto di circa il 10% rispetto a coloro che hanno frequentato tra 2 e 5 esperienze formative. E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica di coloro che hanno partecipato ad una sola esperienza formativa.

		Gli ambienti della scuola sono accessibili			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	21	12	3	36
		58,3%	33,3%	8,3%	100,0%
		11,1%	17,6%	37,5%	13,5%
	tra 2 e 5	67	20	2	89
		75,3%	22,5%	2,2%	100,0%
		35,3%	29,4%	25,0%	33,5%
	>5	102	36	3	141
		72,3%	25,5%	2,1%	100,0%
		53,7%	52,9%	37,5%	53,0%
Totale		190	68	8	266
		71,4%	25,6%	3,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "gli ambienti della scuola sono accessibili" intendeva rilevare se il processo di trasformazione delle scuole in prospettiva inclusiva riguardasse anche il tema dell'accessibilità fisica.

La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione. Non si evidenziano differenze significative tra le risposte del campione in base al criterio di genere e quello di partecipazione alle attività formative di UniBo. Gli intervistati dell'area rurale risultano più favorevoli a quanto dichiarato rispetto agli altri anche se è opportuno tener conto della scarsità numerica di questa componente del campione. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la zona Centrale risulta condividere maggiormente l'affermazione. Si riscontra che coloro che hanno partecipato un numero di volte compreso tra 2 e 5 alle attività formative hanno un'opinione più favorevole rispetto agli altri, stranamente anche di coloro che hanno partecipato a più di 5 volte al processo di formazione.

46.doc/36.dir/36.ATP Nella scuola sono previste figure di sostegno alla presenza degli alunni con disabilità sia per le attività didattiche sia per la loro mobilità ed igiene personale (psicologi, educatori, volontari, genitori etc.)

	Nella scuola sono previste figure di sostegno alla presenza degli alunni con disabilità sia per le attività didattiche sia per la loro mobilità ed igiene personale (psicologi, educatori, volontari, genitori etc.)	Totale
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------

	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	152	104	13	424
	35,8%	35,4%	28,8%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,0% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come le opinioni degli intervistati si siano distribuite in percentuali simili all'interno delle diverse modalità di risposta.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e di quella maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di risposta.

Collocazione geografica della scuola: tra le percentuali di risposta del campione si rileva un'unica differenza minima (7,1%) tra le risposte della zona Centrale (39,7% di risposte con valore "vero") e quella Orientale (32,6% di risposte con valore "vero").

Titolo di studio: come si evince dalla tabella sottostante, si evidenzia uno scarto del 16,6% tra le percentuali delle risposte di chi ha ottenuto il diploma universitario e chi è in possesso del diploma di scuola secondaria. Tra le risposte "parzialmente vero" si evidenzia uno scarto di circa il 20% tra chi ha ottenuto il diploma di scuola secondaria e coloro che sono in possesso di titoli accademici.

		Nella scuola sono previste figure di sostegno alla presenza degli alunni con disabilità sia per le attività didattiche sia per la loro mobilità ed igiene personale (psicologi, educatori, volontari, genitori etc.)			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	10	22	10	42
		23,8%	52,4%	23,8%	100,0%
		7,1%	16,8%	9,8%	11,2%
	diploma universitario	84	67	55	208
		40,4%	32,2%	26,4%	100,0%
		59,6%	51,1%	53,9%	55,3%
	laurea	47	41	35	123
		38,2%	33,3%	28,5%	100,0%
		33,3%	31,3%	34,3%	32,7%
	dottorato	0	1	2	3
,0%		33,3%	66,7%	100,0%	
,0%		,8%	2,0%	,8%	
Totale		141	131	102	376
		37,5%	34,8%	27,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in merito a questo criterio.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si riscontra una differenza minima del 6,5% tra chi ha preso parte al processo formativo un numero maggiore di 5 volte (41,0% di risposte con valore "vero") rispetto a chi ha frequentato tra 2 e 5 attività formative (34,4% di risposte con valore "vero"), e chi solo una volta (35,0% di risposte con valore "vero").

Commento generale

L'affermazione "nella scuola sono previste figure di sostegno alla presenza degli alunni con disabilità sia per le attività didattiche sia per la loro mobilità ed igiene personale (psicologi, educatori,

volontari, genitori etc.)” intendeva verificare se nelle scuole pilota l’accoglienza degli studenti disabili implicasse anche l’offerta di servizi specifici a supporto della dimensione educativa e di quella dell’igiene personale e mobilità/trasporti.

La maggior parte del campione condivide l’affermazione nonostante le opinioni risultino dividersi in maniera quasi equivalente tra chi concorda pienamente e chi solo parzialmente manifestando quindi di vivere esperienze diverse relative alla presenza o meno di figure di sostegno all’inclusione degli studenti disabili nelle rispettive scuole. Non si evidenziano differenze significative tra le risposte del campione in base al criterio di genere, quello di partecipazione alle attività formative di UniBo e a quello della collocazione urbana della scuola. Gli intervistati dell’area Centrale e di quella Orientale risultano più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle scuole della Regione Occidentale. Nonostante il titolo di studio nel complesso dell’intera analisi non risulti influenzare particolarmente l’opinione degli intervistati, si rileva che coloro in possesso del titolo di diploma universitario condividano maggiormente l’affermazione, essi rappresentano statisticamente la componente più significativa del campione. Ancora una volta si evince che l’aver avuto occasione di riflettere ripetutamente (in più di 5 occasioni) all’interno delle attività formative realizzate da UniBo sulla tematica in questione abbia contribuito a definire una condivisione più netta dell’affermazione.

47.doc/38.dir/38.ATP I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate

	I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	236	159	32	427
	55,3%	37,2	7,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,7% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona metà degli intervistati condivide pienamente l’affermazione (il 55,3%), il 37,2% sia parzialmente d’accordo e solo il 7,5% non sia d’accordo.

Genere: come si evince dalla tabella sotto riportata, la componente femminile del campione risulta condividere maggiormente l’affermazione (+13% di risposte con valore “vero”) rispetto a quella maschile.

		I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Genere	maschio	58	60	8	126
		46,0%	47,6%	6,3%	100,0%
		25,3%	38,2%	26,7%	30,3%
	femmina	171	97	22	290
		59,0%	33,4%	7,6%	100,0%
		74,7%	61,8%	73,3%	69,7%
Totale		229	157	30	416
		55,0%	37,7%	7,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, le risposte della zona urbana risultano concordare maggiormente con quanto dichiarato nell’affermazione rispetto alla zona rurale con una differenza del 16,2%. Nelle risposte con valore “parzialmente vero” prevale invece la percentuale relativa alle risposte della zona rurale con uno scarto del 18,6% rispetto a quelle della

zona urbana.

		I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	20	25	2	47
		42,6%	53,2%	4,3%	100,0%
		8,5%	15,6%	6,9%	11,1%
	urbana	173	102	19	294
		58,8%	34,7%	6,5%	100,0%
		73,9%	63,8%	65,5%	69,5%
	sub-urbana	41	33	8	82
		50,0%	40,2%	9,8%	100,0%
		17,5%	20,6%	27,6%	19,4%
Totale		234	160	29	423
		55,3%	37,8%	6,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella seguente, si rileva una differenza di circa il 10% tra le risposte della Zona Orientale e quelle della zona Occidentale (+10,1% di risposte con valore “vero”). Tra le risposte con valore “parzialmente vero” si rileva una differenza di circa +13% tra la zona Centrale e quella Orientale.

		I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	79	66	6	151
		52,3%	43,7%	4,0%	100,0%
		34,2%	42,3%	20,0%	36,2%
	Occidentale	46	36	9	91
		50,5%	39,6%	9,9%	100,0%
		19,9%	23,1%	30,0%	21,8%
	Orientale	106	54	15	175
		60,6%	30,9%	8,6%	100,0%
		45,9%	34,6%	50,0%	42,0%
Totale		231	156	30	417
		55,4%	37,4%	7,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si evidenzia solo uno scarto minimo di circa il 7% tra le risposte percentuali di coloro che sono in possesso del diploma di scuola secondaria (61,9% di risposte con valore “vero”) e coloro che sono laureati (54,9%) e che hanno ottenuto il titolo di diploma universitario (54,5%). E’ opportuno tener conto che per la scarsità numerica della componente del campione con titolo di dottorato non la si è considerata nell’analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla seguente tabella, la componente del campione che ha partecipato al processo formativo di UniBo risulta condividere maggiormente l’affermazione con uno scarto del 12,1% di risposte con valore “vero”.

		I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	162	86	20	268
		60,4%	32,1%	7,5%	100,0%
		72,0%	59,3%	69,0%	67,2%
	no	63	59	9	131
		48,1%	45,0%	6,9%	100,0%
		28,0%	40,7%	31,0%	32,8%
Totale		225	145	29	399
		56,4%	36,3%	7,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sottostante, tra le risposte con valore “vero” si riscontra una differenza discreta del 17,1% tra chi ha partecipato a più di 5 attività formative e chi invece ad una sola sessione formativa. Tra le risposte “parzialmente vero” si riscontra uno scarto del 16,8% tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa e chi a più di 5. E’ opportuno comunque tener conto della scarsità numerica della componente del campione che ha partecipato una sola volta al processo formativo.

		I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	19	16	3	38
		50,0%	42,1%	7,9%	100,0%
		11,2%	18,6%	14,3%	13,8%
	tra 2 e 5	52	33	7	92
		56,5%	35,9%	7,6%	100,0%
		30,8%	38,4%	33,3%	33,3%
	>5	98	37	11	146
		67,1%	25,3%	7,5%	100,0%
		58,0%	43,0%	52,4%	52,9%
Totale		169	86	21	276
		61,2%	31,2%	7,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L’affermazione “i materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate” intendeva sondare tra le opinioni degli intervistati se l’attività curricolare venisse condivisa anche fuori dalla classe attraverso linguaggi diversi da quelli disciplinari così da poter essere condivisa con l’intera comunità educativa. La stragrande maggioranza del campione condivide l’affermazione.

La componente femminile del campione risulta condividere maggiormente l’affermazione. Gli intervistati della zona urbana risultano più favorevoli a quanto dichiarato rispetto alle risposte provenienti dalle altre zone, soprattutto della zona rurale. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la zona Orientale risulta condividere maggiormente l’affermazione. Non si evince un legame tra il livello del titolo di studio e il livello di condivisione dell’affermazione, infatti sono gli intervistati con il titolo di studio più basso a condividere maggiormente l’affermazione. La partecipazione alle attività formative di UniBo influenza positivamente il livello di condivisione dell’affermazione, in particolare di coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative.

Commento finale alla sotto-sezione “modalità di apertura della scuola agli studenti”

La sezione del questionario dedicata a sondare le opinioni degli attori coinvolti sulla “Modalità di apertura della scuola agli studenti” ha la finalità di verificare in che misura il campione ritiene siano state attivati, all’interno delle proprie scuole, processi di accoglienza rivolti a tutti gli studenti attraverso un approccio inclusivo. Nella sezione, il primo e terzo item si propongono di rilevare se e quanto la scuola promuova il diritto all’educazione attraverso l’accessibilità a tutti dell’ambiente scolastico dal punto di vista culturale, in termini di accoglienza degli alunni e di opportunità di partecipazione con proprie proposte. Il quarto, il sesto e l’ottavo item si focalizzano sul tema dell’accessibilità degli ambienti scolastici sia dal punto di vista della flessibilità organizzativa, che tiene conto delle situazioni di vita degli alunni, sia dal punto di vista fisico-architettonico, che comprende anche la possibilità offerta ad alunni ed insegnanti di personalizzare, “contaminare” gli spazi scolastici con materiali da loro prodotti relativi ai percorsi di studio. Il secondo, il quinto e il settimo item riguardano invece le risorse e le azioni che le scuole hanno attivato nella prospettiva inclusiva, prevedendo: azioni di sensibilizzazione rivolte alla comunità educativa; la messa in campo da parte degli insegnanti di competenze sociali che considerino la carriera scolastica degli alunni e i loro contesti sociali di provenienza; la presenza di figure di sostegno in grado di facilitare l’accoglienza e la permanenza degli studenti con disabilità nelle scuole sia dal punto di vista educativo, sia logistico. Nel complesso, la stragrande maggioranza del campione condivide l’affermazione con un’unica eccezione che riguarda il tema della presenza di figure di sostegno all’interno delle scuole. In particolare, il campione condivide alla quasi unanimità il concetto di scuola inclusiva, ossia di una scuola aperta a tutti indipendentemente dalle caratteristiche psico-fisiche e socio economiche degli alunni (percentuale di risposte con valore “vero” superiore al 90%). Un’alta percentuale di condivisione riguarda anche la consapevolezza del campione dell’importanza di sensibilizzare la comunità educativa e quindi della necessità prioritaria di abbattere le barriere culturali presenti in molti adulti. In effetti, i primi gravi ostacoli all’inclusione scolastica sono stati segnalati nel corpo docente e nelle famiglie degli studenti dagli interlocutori del Mined e rilevati direttamente sul campo durante l’attività di formazione e di ricerca di UniBo. Un risultato particolarmente positivo, che però genera alcune perplessità per l’eccessivo grado di condivisione, riguarda il livello di accessibilità fisica degli ambienti scolastici percepito dal campione, in una realtà che presenta ancora invece numerosissime barriere architettoniche. Probabilmente questa tematica dovrà essere oggetto di un ulteriore approfondimento da parte del Mined insieme agli attori educativi delle scuole, perché appare scarsa la consapevolezza e il senso critico rispetto alla realtà o per lo meno manca una dovuta conoscenza del tema. Come menzionato poc’anzi, l’unica opinione del campione che risulta maggiormente spaccata nella scelta delle risposte (35,8% con valore “vero”, 35,4% con valore “parzialmente vero” e circa 29,0% con valore “non vero”) riguarda il tema della presenza di figure di sostegno per l’inclusione, che mette a fuoco una delle principali mancanze, non solo all’interno delle scuole pilota, ma di tutto il sistema educativo nazionale, che non prevede tipologie e quantità sufficienti di figure deputate al sostegno degli studenti disabili nella scuola. Allo stesso tempo è importante riconoscere l’impegno da parte del Mined di progettare e attivare nuove figure, come dimostrato dalla sperimentazione durante il 2014 del “docente di appoggio all’inclusione”, pensato a sostegno dei processi inclusivi nelle scuole. Possiamo concludere sottolineando alcuni dati significativi rispetto a quanto emerso:

- come già segnalato precedentemente, nè il criterio di genere nè quello del titolo di studio risultano incidere particolarmente sul livello di consapevolezza delle risposte;
- il campione, in base al contenuto dell’item dichiara ininfluenza o trascurabile l’aver partecipato o meno alle attività formative realizzate da UniBo. In particolare è interessante segnalare che la dichiarazione di non incidenza del processo formativo riguarda soprattutto gli item che misurano l’accessibilità della scuola e la presenza di figure di sostegno, interventi di tipo strutturale che dipendono esclusivamente dal Mined;
- ancora una volta la componente del campione della zona Orientale insieme a quella della Zona Centrale esprimono una maggior consapevolezza in merito al tema di questa sezione; la

consapevolezza in merito alle modalità di apertura della scuola a tutti è più marcata in chi ha partecipato più volte alle attività formative di UniBo.

Sottosezione 2.a.2 Accoglienza di studenti con disabilità o con difficoltà

48.doc/40.dir/40.ATP Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità

	Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	239	81	94	414
	57,7%	19,6%	22,7%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 94,7% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona metà degli intervistati condividano pienamente l'affermazione, il 19,6% siano parzialmente d'accordo e il 22,7% non sia d'accordo.

Genere: non rilevano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, le risposte della zona urbana e sub-urbana risultano concordare maggiormente con quanto dichiarato nell'affermazione rispetto alla zona rurale con una differenza del 22,8% in particolare tra le risposte della zona sub-urbana e rurale.

		Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	18	11	16	45
		40,0%	24,4%	35,6%	100,0%
		7,6%	13,9%	16,7%	10,9%
	urbana	169	53	66	290
		58,3%	18,3%	22,8%	100,0%
		71,6%	67,1%	68,8%	70,2%
	sub-urbana	49	15	14	78
		62,8%	19,2%	17,9%	100,0%
		20,8%	19,0%	14,6%	18,9%
Totale		236	79	96	413
		57,1%	19,1%	23,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella seguente, si rileva una discreta differenza del 32,4% tra le percentuali di risposta della Zona Occidentale e quelle della zona Orientale. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" si rileva una differenza di circa +10% tra la zona Centrale e le altre due.

		Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	92	38	18	149
		61,7%	25,5%	12,1%	100,0%
		39,7%	48,1%	18,9%	36,5%

	Occidentale	67	15	7	89
		75,3%	16,9%	7,9%	100,0%
		28,9%	19,0%	7,4%	21,8%
	Orientale	73	26	70	170
		42,9%	15,3%	41,2%	100,0%
		31,5%	32,9%	73,7%	41,7%
Totale		232	79	95	408
		56,9%	19,4%	23,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si riscontrano differenze significative tra le risposte delle componenti del campione. E' opportuno tener conto che per la scarsità numerica degli intervistati con titolo di dottorato non li si è considerati nell'analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze importanti tra le risposte delle componenti del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sottostante, tra le risposte con valore "vero" si riscontra una differenza discreta del 16,1% tra chi ha partecipato a più di 5 attività formative e chi ha aderito al processo formativo una sola volta. E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica della componente del campione che ha partecipato una sola volta al processo formativo.

		Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	19	9	11	39
		48,7%	23,1%	28,2%	100,0%
		11,8%	21,4%	16,2%	14,3%
	tra 2 e 5	50	17	24	92
		54,3%	18,5%	26,1%	100,0%
		31,1%	40,5%	35,3%	33,7%
	>5	92	16	33	142
		64,8%	11,3%	23,2%	100,0%
		57,1%	38,1%	48,5%	52,0%
Totale		161	42	68	273
		59,0%	15,4%	24,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "ci sono bambini disabili dentro la scuola con certificazione di disabilità" intendeva rilevare se gli insegnanti, i dirigenti e gli assessori pedagogici sapessero se gli studenti disabili accolti nella scuola erano in possesso di una certificazione, a testimonianza dell'esistenza di un processo di diagnosi della disabilità non lasciata quindi alla libera interpretazione degli insegnanti. La stragrande maggioranza del campione conferma il contenuto dell'item (questo risultato apre a qualche perplessità poiché purtroppo nel Paese ancora non esiste un procedimento di certificazione della disabilità regolarmente applicato e sufficientemente evoluto, alla luce anche della mancanza di un'adeguata collaborazione tra il sistema educativo e quello sanitario). Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte in base ai criteri di genere, titolo di studio e di partecipazione alle attività formative di UniBo. Gli intervistati della zona urbana e sub-urbana risultano più concordi su quanto dichiarato rispetto alle altre zone, soprattutto di quella rurale. La zona Occidentale risulta condividere nettamente di più l'affermazione rispetto alle altre regioni, in particolare rispetto a quella Orientale.

Il fatto che la partecipazione alle attività formative abbia influenzato una maggior condivisione dell'affermazione, soprattutto di coloro che hanno frequentato più di 5 attività, credo non dipenda tanto dalla presenza effettiva di bambini disabili certificati, quanto dall'aver invece maturato la

consapevolezza che è importante diagnosticare il tipo di disabilità e che questo non può essere il compito di un insegnante o dirigente o assessore pedagogico.

49.doc/41.dir/41.ATP Nella scuola sono presenti studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio

	Nella scuola sono presenti studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	211	80	132	413
	49,9%	18,9%	31,2%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,8% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come circa metà degli intervistati condivide pienamente l'affermazione, il 18,9% sia parzialmente d'accordo e il 22,7% non sia d'accordo.

Genere: la componente femminile del campione (52,3% di risposte con valore "vero") risulta condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quella maschile (42,7% di risposte con valore "vero").

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, le risposte della zona urbana e sub-urbana risultano concordare maggiormente con quanto dichiarato nell'affermazione rispetto alle risposte della zona rurale. La differenza più significativa (23,7% di risposte con valore "vero"), si riscontra tra le risposte della zona sub-urbana e rurale. Gli intervistati di quest'ultima area risultano in maggiore disaccordo rispetto agli altri (44,4% di risposte con valore "non vero"). E' comunque da tener conto della scarsità numerica di questa componente del campione.

		Nella scuola sono presenti studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	13	12	20	45
		28,9%	26,7%	44,4%	100,0%
		6,4%	15,0%	15,2%	10,9%
	urbana	149	53	91	293
		50,9%	18,1%	31,1%	100,0%
		73,8%	66,3%	68,9%	70,8%
	sub-urbana	40	15	21	76
		52,6%	19,7%	27,6%	100,0%
		19,8%	18,8%	15,9%	18,4%
Totale		202	80	132	414
		48,8%	19,3%	31,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella seguente, si rileva una discreta differenza tra le percentuali di risposta della Zona Occidentale e quelle delle altre due zone (+26,8% di risposte con valore "vero" rispetto alla zona Orientale). Tra le risposte con valore "parzialmente vero" si rileva una differenza di circa +15,1% tra la zona Centrale e quella Orientale, che risulta condividere meno l'affermazione (45,9% di risposte con valore "non vero").

		Nella scuola sono presenti studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	67	41	39	147
		45,6%	27,9%	26,5%	100,0%

		33,5%	53,2%	29,3%	35,9%
	Occidentale	62	14	15	91
		68,1%	15,4%	16,5%	100,0%
		31,0%	18,2%	11,3%	22,2%
	Orientale	71	22	79	172
		41,3%	12,8%	45,9%	100,0%
		35,5%	28,6%	59,4%	42,0%
Totale		200	77	133	410
		48,8%	18,8%	32,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: la differenza più significativa riscontrata è del 10% di risposte con valore “vero” tra la componente del campione in possesso del titolo di diploma di scuola secondaria (57,1% di risposte con valore “vero”) e quella di coloro che hanno raggiunto un diploma universitario (46,6% di risposte con valore “vero”). E’ opportuno tener conto che per la scarsità numerica degli intervistati con titolo di dottorato non li si è considerati nell’analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze importanti tra le risposte delle componenti del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si riscontra una differenza contenuta di circa il 7% tra le risposte con valore “vero” di coloro che hanno partecipato a più di 5 attività formative rispetto a quelle delle altre due componenti del campione.

Commento generale

L’affermazione “ci sono studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio” intendeva rilevare se erano avvenuti trasferimenti di studenti dalle scuole speciali limitrofe (dove presenti, tenendo conto che nel Paese ci sono in totale solo 30 scuole speciali) presupponendo una relazione di collaborazione tra le scuole pilota e quelle speciali.

La maggioranza del campione condivide l’affermazione nonostante una parte solo parzialmente. Non si riscontra una differenza apprezzabile tra le risposte in base al criterio di partecipazione alle attività formative di UniBo. La componente del campione femminile risulta concordare maggiormente con quanto dichiarato rispetto al genere maschile. Gli intervistati della zona sub-urbana e urbana risultano discretamente più favorevoli all’affermazione rispetto a quelli della zona rurale, probabilmente perché collocate più in prossimità delle scuole speciali. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la zona Occidentale risulta condividere maggiormente l’affermazione rispetto alle altre due regioni. Non si rileva un’attinenza tra il titolo di studio e il livello di condivisione del contenuto dell’item, infatti coloro con il titolo di studio più basso (diploma di scuola secondaria) esprimono un parere più favorevole. Durante l’intervento di cooperazione nel suo complesso e nel corso del processo formativo in varie occasioni si è promosso il lavoro di rete tra le scuole regolari e quelle speciali presenti sullo stesso territorio sensibilizzando maggiormente coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative.

50.doc/42.dir/42.ATP La scuola applica strategie inclusive per garantire l’accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche

	La scuola applica strategie inclusive per garantire l’accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	93	114	219	426
	21,8%	26,8%	51,4%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,5% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una percentuale ridotta degli intervistati condivide pienamente l’affermazione (21,8%) o sia

parzialmente d'accordo (26,8%), mentre oltre metà del campione sia in disaccordo con quanto dichiarato.

Genere: come si evince dalla tabella sottostante, la componente maschile del campione risulta condividere maggiormente l'affermazione rispetto a quella femminile con una differenza di circa il 13% di risposte con valore "vero". La percentuale femminile che esprime disaccordo è maggiore di quella maschile (+15% di risposte con valore "non vero").

		La scuola applica strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Genere	maschio	40	35	52	127
		31,5%	27,6%	40,9%	100,0%
		43,0%	32,1%	24,4%	30,6%
	femmina	53	74	161	288
		18,4%	25,7%	55,9%	100,0%
		57,0%	67,9%	75,6%	69,4%
Totale		93	109	213	415
		22,4%	26,3%	51,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: le risposte della zona sub-urbana risultano trovarsi maggiormente contrarie (58,8% di risposte con valore "non vero") a quanto dichiarato nell'affermazione rispetto alle risposte della zona urbana (48,5% di risposte con valore "non vero").

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati della Zona Orientale risultano condividere meno degli altri l'affermazione (+27,8% di risposte con valore "non vero") rispetto alla componente del campione della zona Centrale che concorda maggiormente.

		La scuola applica strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	44	53	55	152
		28,9%	34,9%	36,2%	100,0%
		47,3%	49,1%	25,5%	36,5%
	Occidentale	22	20	51	93
		23,7%	21,5%	54,8%	100,0%
		23,7%	18,5%	23,6%	22,3%
	Orientale	27	35	110	172
		15,7%	20,3%	64,0%	100,0%
		29,0%	32,4%	50,9%	41,2%
Totale		93	108	216	417
		22,3%	25,9%	51,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: come si evince dalla tabella sottostante, la differenza più significativa riscontrata (+14,8% di risposte con valore "non vero") si verifica tra le risposte di coloro che si trovano in possesso del titolo di diploma di scuola secondaria e i laureati. E' opportuno tener conto che per la scarsità numerica degli intervistati con titolo di dottorato questa componente non è stata considerata nell'analisi.

		La scuola applica strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	9	7	26	42
		21,4%	16,7%	61,9%	100,0%
		10,6%	7,5%	13,2%	11,2%
	diploma universitario	41	57	111	209
		19,6%	27,3%	53,1%	100,0%
		48,2%	61,3%	56,3%	55,7%
	laurea	35	29	57	121
		28,9%	24,0%	47,1%	100,0%
		41,2%	31,2%	28,9%	32,3%
	dottorato	0	0	3	3
,0%		,0%	100,0%	100,0%	
,0%		,0%	1,5%	,8%	
Totale		85	93	197	375
		22,7%	24,8%	52,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte delle componenti del campione.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella seguente, si riscontra che la componente del campione che ha partecipato ad una sola formazione comunichi un maggior disaccordo (+16% di risposte con valore “non vero”) rispetto a chi ha preso parte al processo formativo in più occasioni.

		La scuola applica strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	8	6	26	40
		20,0%	15,0%	65,0%	100,0%
		11,6%	9,1%	18,3%	14,4%
	tra 2 e 5	21	27	46	94
		22,3%	28,7%	48,9%	100,0%
		30,4%	40,9%	32,4%	33,9%
	>5	40	33	70	143
		28,0%	23,1%	49,0%	100,0%
		58,0%	50,0%	49,3%	51,6%
Totale		69	66	142	277
		24,9%	23,8%	51,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione “ci sono strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche (es. è stata data precedenza al piano terra per le classi con alunni disabili, ci sono sistemi di trasporto a scuola per gli studenti con disabilità)” intendeva valutare se le scuole pilota stessero applicando strategie per garantire l'accesso agli alunni con disabilità fisiche facilitando la mobilità degli studenti all'interno della scuola (attraverso l'attuazione anche di semplici espedienti di tipo riorganizzativo) e il trasporto per raggiungere l'istituto, rappresentando questo uno dei principali ostacoli all'accessibilità a livello nazionale.

Le opinioni degli intervistati si dividono a metà tra coloro che condividono l'affermazione e coloro che invece sono contrari, a dimostrazione del fatto che anche all'interno delle scuole da anni coinvolte nella sperimentazione della EITP, sia con il Mined sia con la Cooperazione Italiana, non sia stata garantita l'accessibilità fisica, quindi la garanzia del diritto all'educazione. L'aver partecipato alle attività formative di UniBo non ha determinato delle differenze nella risposta del campione. È interessante notare che rispetto al contenuto dell'item, la componente maschile esprime un parere di condivisione maggiore di quello femminile, mentre quest'ultima è prevalentemente in disaccordo. Gli intervistati della zona sub-urbana risultano più contrari al contenuto dell'affermazione rispetto alle altre due zone. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la zona Orientale risulta maggiormente contraria all'affermazione rispetto alle altre due regioni (storicamente la zona Orientale è stata meno favorita dal punto di vista degli interventi strutturali del Mined per molteplici ragioni, tra cui un maggior isolamento a livello geografico rispetto alla sede centrale degli organi politici e l'essere stata la regione maggiormente coinvolta e colpita dalla guerra civile anche per aver fortemente assecondato l'azione dei militanti della resistenza salvadoregna).

Commento definitivo alla sotto-sezione “Accoglienza di studenti con disabilità e/o con difficoltà”

La sezione del questionario dedicata a sondare le opinioni degli attori coinvolti sull'“Accoglienza di studenti con disabilità e con difficoltà” si propone di rilevare in che misura il campione ritiene siano state implementate strategie per accogliere studenti in situazione di svantaggio fisico o di altro tipo. Il primo item vuole esplorare la conoscenza del campione in merito all'esistenza di procedure di certificazione degli studenti identificati come disabili all'interno della scuola. Il secondo intende verificare se si sono verificati trasferimenti di studenti dalle scuole speciali a quelle regolari, generalmente implicando questo una collaborazione tra le due tipologie di scuole. Il terzo si focalizza sulla implementazione di strategie inclusive per garantire agli studenti con disabilità l'accessibilità fisica alla scuola.

Rispetto al livello di condivisione della tematica proposta nella sezione è necessario sottolineare alcuni dati. Le due affermazioni che raccolgono l'approvazione della stragrande maggioranza del campione sono il primo ed il secondo item. Le risposte al primo, relativo alla presenza di studenti con disabilità certificata all'interno delle scuole (il 58% circa del campione sceglie risposte con valore “vero”, il 20% circa con valore “parzialmente vero” ed infine il 22% con valore “non vero”) esprimono una consapevolezza molto alta rispetto a questo tema, quando in realtà durante l'attività in loco è emerso da parte degli interlocutori salvadoregni un disagio diffuso per il doversi spesso confrontare con la mancanza di procedure standardizzate di diagnosi e successiva certificazione della disabilità degli studenti, anche a causa di una ancora debole sinergia di azione tra il sistema socio-sanitario e quello educativo. In relazione alle risposte alla seconda affermazione, si rileva che il 50% del campione condivide totalmente, il 19% circa parzialmente e oltre il 31% è contrario. L'opinione che emerge da questi dati restituisce la fotografia di scuole speciali e regolari (pilota) che tentano un dialogo, una collaborazione costruttiva nella prospettiva dell'inclusione, favorendo l'integrazione degli studenti con disabilità o altre difficoltà nella scuola regolare. L'alto livello di condivisione è incoraggiante nella prospettiva di trasformazione del sistema educativo salvadoregno verso l'inclusione, tenendo conto del ruolo ancora importante rivestito dalle scuole speciali, che dovranno essere valorizzate come una risorsa del sistema educativo salvadoregno nella prospettiva della scuola inclusiva. L'opinione espressa sul contenuto del terzo item, sull'attuazione di strategie inclusive volte a garantire l'accessibilità scolastica degli studenti disabili, risulta invece caratterizzata da una scarsa metà del campione che condivide l'affermazione, mentre oltre il 50% si trova in disaccordo. Questo dato è interessante perché coerente con quanto rilevato sul campo, ossia una oggettiva difficoltà a ri-progettare le pratiche e le risorse scolastiche in una prospettiva inclusiva che garantisca l'accesso a tutti, anche degli studenti disabili. In conclusione si può affermare che vi è un'intenzione condivisa e diffusa all'interno del campione di voler accogliere tutti gli studenti all'interno delle scuole, anche quelli in situazione di svantaggio, tenendo conto che il processo verso l'inclusione è lungo e presenta numerose difficoltà determinate spesso da ostacoli di tipo strutturale appartenenti al sistema educativo.

Si nota che le zone urbane e sub-urbane collocate prevalentemente nelle regioni di Occidente hanno sviluppato una maggiore consapevolezza e che il criterio di genere e quello di partecipazione al

processo formativo di UniBo non sono stati determinanti nella scelta delle risposte, anche perché come già detto in uno dei commenti precedenti, si tratta di questioni riconducibili prevalentemente ad azioni e decisioni del Mined, mentre rimane la differenza positiva tra chi ha frequentato più di 5 attività formative UniBo e chi solo una.

Sottosezione 2.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UniBo a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola.

51.doc/43.dir/43.ATP Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo		280	129	23	432
		64,8%	29,9%	5,3%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,6% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona percentuale degli intervistati (64,8%) condivide pienamente l'affermazione, il 29,9% sia parzialmente d'accordo e solo il 5,3% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, le risposte della zona urbana e sub-urbana risultano concordare maggiormente con quanto dichiarato nell'affermazione rispetto alle risposte della zona rurale. La differenza più significativa (+13,7% di risposte con valore "vero"), si riscontra tra le risposte della zona urbana e rurale.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	25	16	6	47
		53,2%	34,0%	12,8%	100,0%
		9,1%	12,4%	26,1%	11,0%
	urbana	200	85	14	299
		66,9%	28,4%	4,7%	100,0%
		72,5%	65,9%	60,9%	69,9%
	sub-urbana	51	28	3	82
		62,2%	34,1%	3,7%	100,0%
		18,5%	21,7%	13,0%	19,2%
Totale		276	129	23	428
		64,5%	30,1%	5,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: si rileva una differenza di circa + 9% tra le risposte della Zona Orientale (68,0% di risposte con valore "vero") e quelle della Zona Occidentale (59,1% di risposte con valore "vero").

Titolo di studio: si riscontra una differenza contenuta di circa l'8% tra coloro che sono in possesso del titolo di diploma di scuola secondaria (68,6% di risposte con valore "vero") e i laureati (60,8% di

risposte con valore “vero”).

Partecipazione alle attività formative UniBo: la componente del campione che ha partecipato al processo formativo risulta concordare leggermente di più (67,2% di risposte con valore “vero”) con l’affermazione rispetto a chi invece non ha preso parte (60,2% di risposte con valore “vero”).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella seguente la componente del campione che ha preso parte a più di 5 attività formative risulta condividere l’affermazione più delle altre componenti (+16% di risposte con valore “vero” rispetto a chi ha aderito ad una sola esperienza formativa).

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	25	12	3	40
		62,5%	30,0%	7,5%	100,0%
		13,0%	15,4%	30,0%	14,3%
	tra 2 e 5	56	32	6	94
		59,6%	34,0%	6,4%	100,0%
		29,2%	41,0%	60,0%	33,6%
	>5	111	34	1	146
		76,0%	23,3%	,7%	100,0%
		57,8%	43,6%	10,0%	52,1%
Totale		192	78	10	280
		68,6%	27,9%	3,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L’affermazione “il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014” si proponeva di rilevare se l’avvio delle esperienze della scuola inclusiva a tempo pieno avessero effettivamente favorito lo sviluppo di processi inclusivi nelle scuole pilota rendendole accessibili dal punto di vista culturale e fisico, quindi maggiormente capaci di accogliere tutti gli studenti.

La stragrande maggioranza del campione condivide l’affermazione. Questo risultato potrebbe essere ricondotto ad una adesione espressa prevalentemente sul piano culturale e valoriale alla proposta EITP nonostante le effettive difficoltà incontrate e tuttora presenti (del resto come supportato dai risultati rilevati in alcuni degli item precedenti) sul piano dell’implementazione pratica. Il criterio di genere non determina differenze significative nella risposta del campione.

Gli intervistati della zona urbana risultano più favorevoli al contenuto dell’affermazione rispetto a quelli della zona rurale. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la Zona di Oriente risulta condividere leggermente di più l’affermazione rispetto alle altre due regioni. Ancora una volta non si rileva una connessione tra il livello del titolo di studio e quello di condivisione del contenuto dell’item, essendo coloro che hanno il titolo più basso a condividere maggiormente l’affermazione. Il fatto che l’aver partecipato al processo formativo di UniBo, soprattutto se a più di 5 attività, abbia comportato una maggiore approvazione di quanto dichiarato, sottolineerebbe sia la condivisione culturale sia la sinergia di azione con il Mined sulla scuola EITP, sviluppate durante l’intervento di cooperazione nel suo complesso.

52.doc/44.dir/44.ATP Il contributo della UniBo/CI all’interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014

	Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	269	131	23	423
	63,6%	31,0%	5,4%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,8% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona percentuale degli intervistati (63,6%) condivide pienamente l'affermazione, il 31,0% sia parzialmente d'accordo e solo il 5,4% non sia d'accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: non si rilevano grandi differenze tra le risposte delle diverse zone; solamente si sottolinea uno scarto di circa l'8% tra le risposte con valore "vero" delle zone urbane (63,7%), sub-urbane (64,6%) e quelle della zona rurale (56,5%).

Collocazione geografica della scuola: si rileva una differenza dell' 8,7% tra le risposte della Zona Orientale (67,1% di risposte con valore "vero") e quelle della Zona Occidentale (58,4% di risposte con valore "vero").

Titolo di studio: non si riscontrano differenze significative tra le risposte delle componenti del campione in base a questo criterio.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sottostante, la componente del campione che ha partecipato al processo formativo concorda maggiormente con l'affermazione rispetto a chi invece non ha preso parte (+10,8% di risposte con valore "vero").

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	181	77	10	268
		67,5%	28,7%	3,7%	100,0%
		71,5%	63,6%	47,6%	67,8%
	no	72	44	11	127
		56,7%	34,6%	8,7%	100,0%
		28,5%	36,4%	52,4%	32,2%
Totale		253	121	21	395
		64,1%	30,6%	5,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella seguente la componente del campione che ha preso parte a più di 5 attività formative risulta condividere l'affermazione più delle altre componenti (circa +18% di risposte con valore "vero" rispetto a chi ha aderito ad una sola esperienza formativa o tra 2 e 5 attività formative).

		Il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	23	14	1	38
		60,5%	36,8%	2,6%	100,0%
		11,9%	18,7%	11,1%	13,7%
	tra 2 e 5	56	30	7	93
		60,2%	32,3%	7,5%	100,0%
		29,0%	40,0%	77,8%	33,6%
	>5	114	31	1	146
		78,1%	21,2%	,7%	100,0%
		59,1%	41,3%	11,1%	52,7%
Totale		193	75	9	277
		69,7%	27,1%	3,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "il contributo della UniBo/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014" intendeva valutare se il processo di assistenza tecnica realizzato da UniBo avesse contribuito a sviluppare negli attori coinvolti competenze utili e necessarie ai fini di realizzare processi inclusivi all'interno della scuola promuovendo l'accoglienza di tutti. La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione. Il criterio di genere non ha rilevato differenze nella risposta del campione.

Gli intervistati delle zone urbana e sub-urbana esprimono opinioni più favorevoli sul contenuto dell'affermazione rispetto a quelli della zona rurale, che rappresentano una percentuale minoritaria del campione. In merito alla collocazione geografica delle scuole, la Zona di Oriente risulta condividere maggiormente l'affermazione rispetto alle altre due regioni, come ormai più volte rilevato nel corso dell'analisi. E' evidente che chi ha preso parte al processo formativo, soprattutto coloro che hanno avuto l'opportunità di frequentare più di 5 attività, condivide in maniera più decisa l'affermazione, avendo sviluppato particolarmente i temi relativi all'accoglienza e all'accessibilità scolastica durante l'intero intervento di formazione.

Commento definitivo alla sezione "contributo del progetto EITP e della formazione UniBo a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola.

La sezione si propone di verificare l'opinione del campione su quanto abbiano contribuito l'implementazione del progetto EITP del Mined e il parallelo progetto formativo di UniBo ad esso connesso a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola.

Oltre il 60% del campione condivide pienamente l'affermazione sul grande peso avuto dalle due componenti (progetto EITP e progetto UniBo) e il 31,0% parzialmente. Solo una contenutissima minoranza non riconosce un significato specifico alle componenti citate.

Entrando nell'analisi specifica del campione, si può osservare come i più convinti sostenitori del progetto EITP e dell'intervento UniBo si trovino all'interno di coloro che operano nella zona Orientale del Paese, specialmente nelle zone urbane e sub-urbane e di coloro che hanno avuto maggiore possibilità di frequentare le attività formative proposte da UniBo. Quest'ultima constatazione conferma la percezione diffusa della sinergia di visione e di azione relativa al progetto della scuola inclusiva salvadogna tra Mined e UniBo. Si può inoltre osservare che l'analogia delle percentuali di risposta relative ai contributi del Mined e di UniBo può far sospettare una difficoltà del campione nel distinguere chiaramente i confini dei due contributi proprio per l'affinità delle tematiche trattate.

Conclusioni riflessive sulla sezione del questionario 2.a. “Sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola”

La sezione del questionario “Sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola” si è proposta di misurare l’opinione del campione in merito alle modalità di apertura della scuola e di accoglienza degli alunni con disabilità e/o in situazione di difficoltà legate a condizioni di svantaggio psico-fisico, socio-economico e culturale. Questa sezione del questionario ha sondato se le scuole pilota condividono l’idea di una scuola per tutti, impegnata nella sensibilizzazione della comunità educativa sui temi della diversità, capace di adattare gli spazi per renderli accessibili; dotata sia di un corpo docente che sviluppa competenze sociali oltre che didattiche nella prospettiva inclusiva, sia di figure di sostegno in grado di facilitare l’inserimento e la permanenza degli alunni con disabilità. Si è cercato inoltre di verificare la presenza di studenti disabili con certificazione e/o provenienti dalle scuole speciali. Infine, ancora una volta, si è inteso misurare il contributo che l’intervento congiunto Mined-UniBo ha dato in relazione a questa tematica attraverso il progetto istituzionale della scuola inclusiva sostenuto dall’intervento della Cooperazione Italiana e dell’Università di Bologna.

In generale la stragrande maggioranza del campione condivide il significato di scuola inclusiva impegnata a garantire il diritto all’educazione per tutti, con un’adesione prevalente nelle scuole collocate nella Regione Orientale e, a livello locale, nelle zone urbane e sub-urbane. Per quanto riguarda il tema delle modalità di apertura della scuola si evidenzia una minore condivisione rispetto alla presenza effettiva delle figure di sostegno, segnalando una problematica generalizzata non solo alle scuole pilota ma a tutto il sistema educativo. Un dato interessante è che il campione sceglie oltre il 50% di risposte con valore “non vero” per quanto riguarda l’attuazione di strategie inclusive volte a garantire l’accessibilità, mettendo in evidenza la difficoltà di riprogettare le pratiche e le risorse scolastiche nella prospettiva dell’inclusione. Nel complesso il contributo degli interventi del Mined e di UniBo è stato ritenuto importante, soprattutto in relazione alla capacità di accoglienza degli studenti da parte delle scuole; nello specifico, l’impatto del processo formativo di UniBo non è stato rilevato come influente in relazione alla realizzazione di azioni legate ad interventi di tipo strutturale, come la disponibilità delle figure di sostegno e l’accessibilità fisica delle scuole. Quanto appena affermato risulta per altro coerente con le finalità dell’azione di assistenza di UniBo, che aveva l’obiettivo di rendere competente il contesto e non di sostituire il Mined nella presa di decisioni e nell’effettuazione di investimenti che dipendono dalla volontà politica e dalla disponibilità finanziaria del Paese.

Sezione: 2.b Favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola

Sotto-sezione 2.b.1: Partecipazione e educazione alla cittadinanza e rapporti con famiglie, comunità locali ed altre scuole

53.doc/45.dir/45.ATP Le regole di vita nella classe sono state definite con il coinvolgimento degli studenti

	Le regole di vita nella classe sono state definite con il coinvolgimento degli studenti			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	388	38	7	433
	89,6%	8,8%	1,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,1% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come la maggioranza degli intervistati (89,6%) condivida pienamente l’affermazione, solo l’8,8% sia parzialmente d’accordo e una minima percentuale, 1,6%, non sia d’accordo.

Genere: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte della componente femminile e maschile del campione.

Collocazione urbana della scuola: non si rilevano differenze significative tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Collocazione geografica della scuola: non si rilevano differenze significative tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Titolo di studio: come si evince dalla tabella seguente, gli intervistati con il diploma di scuola secondaria risultano concordare maggiormente con l'affermazione (+13,7% di risposte con valore "vero" rispetto ai laureati).

		Le regole di vita nella classe sono state definite con il coinvolgimento degli studenti			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Istruzione del docente	diploma scuola secondaria	41	1	0	42
		97,6%	2,4%	,0%	100,0%
		12,2%	2,7%	,0%	11,0%
	diploma universitario	190	19	3	213
		89,2%	8,9%	1,4%	100,0%
		56,4%	51,4%	50,0%	55,8%
	laurea	104	16	3	124
		83,9%	12,9%	2,4%	100,0%
		30,9%	43,2%	50,0%	32,5%
	dottorato	2	1	0	3
		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		,6%	2,7%	,0%	,8%
Totale		337	37	6	382
		88,2%	9,7%	1,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: la componente del campione che ha partecipato al processo formativo si esprime più favorevolmente (90,8% di risposte con valore "vero") sul contenuto dell'item rispetto a chi invece non ha preso parte (83,6% di risposte con valore "vero"), seppur con una differenza contenuta.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si evidenzia una differenza contenuta di circa il 6% tra le risposte con valore "vero" di coloro che hanno partecipato ad una sola formazione (87,5%) e quelle di coloro che invece hanno partecipato tra 2 e 5 attività formative (93,7%).

Commento generale

L'affermazione "le regole di vita nella classe sono state definite con il coinvolgimento degli studenti" intendeva rilevare se le scuole coinvolte promuovevano la partecipazione attiva degli studenti nell'organizzazione e gestione della vita scolastica. La quasi totalità del campione condivide l'affermazione indipendentemente dai criteri utilizzati nell'analisi, che in effetti non riscontra differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base ai criteri di genere, collocazione urbana e geografica. Un maggiore livello di condivisione non è risultato corrispondere ad un alto titolo di studio, ed in effetti gli intervistati più favorevoli al contenuto sono coloro in possesso del diploma di scuola secondaria. Seppur in maniera contenuta, la partecipazione alle attività formative, in particolare se per più di 5 volte, segnala una maggior condivisione dell'affermazione. Nel complesso si può affermare che la promozione e valorizzazione della partecipazione degli studenti nella definizione delle regole della classe risulti essere una pratica diffusa e condivisa dagli attori coinvolti nella ricerca.

54.doc/46.dir/46.ATP La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o di istituzioni locali

	La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o delle istituzioni locali			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	226	161	41	428
	52,8%	37,6%	9,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,9% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come circa metà degli intervistati (52,8%) condivide pienamente l'affermazione, il 37,6% sia parzialmente d'accordo e il 9,6% sia contrario.

Genere: come si evince dalla tabella sottostante, la componente femminile del campione risulta concordare maggiormente con quanto dichiarato con uno scarto di +10,8% di risposte con valore "vero" rispetto alla componente di genere maschile.

		La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o delle istituzioni locali			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Genere	maschio	56	54	17	127
		44,1%	42,5%	13,4%	100,0%
	femmina	25,7%	34,4%	40,5%	30,5%
		162	103	25	290
		55,9%	35,5%	8,6%	100,0%
		74,3%	65,6%	59,5%	69,5%
Totale		218	157	42	417
		52,3%	37,6%	10,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, gli intervistati della zona rurale risulta condividere maggiormente l'affermazione con una differenza positiva di circa il 17% di risposte con valore "vero" rispetto alle altre due zone. E' opportuno tener conto della scarsità numerica della componente del campione della zona rurale. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" gli intervistati della zona urbana esprimono la percentuale di risposta più elevata rispetto quella delle altre due componenti del campione.

		La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o delle istituzioni locali			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	31	13	2	46
		67,4%	28,3%	4,3%	100,0%
	urbana	13,9%	8,2%	4,8%	10,8%
		150	118	29	297
	sub-urbana	50,5%	39,7%	9,8%	100,0%
		67,3%	74,2%	69,0%	70,0%
Totale		42	28	11	81
		51,9%	34,6%	13,6%	100,0%
		18,8%	17,6%	26,2%	19,1%
Totale		223	159	42	424
		52,6%	37,5%	9,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: differenza più importante riscontrata è del 13,3% tra le risposte con valore “vero” della Zona Centrale (60,0%) e quelle della Zona Occidentale (46,7%).

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte delle componenti del campione.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze significative tra le risposte in base al criterio di partecipazione alle attività formative UniBo.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sottostante, si nota che gli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative condividono maggiormente l’affermazione rispetto agli altri, con una differenza di + 23,4% di risposte con valore “vero” rispetto a chi ha partecipato ad una sola formazione.

		La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o delle istituzioni locali			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	21	3	40
		40,0%	52,5%	7,5%	100,0%
		10,5%	20,4%	12,5%	14,3%
	tra 2 e 5	44	37	13	94
		46,8%	39,4%	13,8%	100,0%
		28,9%	35,9%	54,2%	33,7%
	>5	92	45	8	145
		63,4%	31,0%	5,5%	100,0%
		60,5%	43,7%	33,3%	52,0%
Totale		152	103	24	279
		54,5%	36,9%	8,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L’affermazione “si realizzano progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o delle istituzioni locali” intendeva rilevare se le esperienze di scuola inclusiva a tempo pieno promuovessero la realizzazione di progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o delle istituzioni formative, culturali, professionali locali, interessate a collaborare con la scuola. La stragrande maggioranza del campione condivide l’affermazione.

Non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base ai criteri del titolo di studio e partecipazione alle attività formative di UniBo. Risultano essere più le donne a concordare con quanto espresso. La zona rurale si esprime con percentuali di risposta più favorevoli rispetto alle altre, è un dato che però deve tener conto della scarsità numerica di questa componente del campione. Anche la Regione Centrale è maggiormente favorevole al contenuto dell’item. Si riscontra una discreta differenza tra coloro che hanno partecipato ad una sola attività formativa o a più di 5, mettendo in evidenza il contributo che il processo formativo ha dato in merito al contenuto dell’affermazione.

55.doc/47.dir/47.ATP La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori

	La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	319	89	27	435
	73,3%	20,5%	6,2%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,5% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come buona parte degli intervistati (73,3%) condivide pienamente l’affermazione, il 20,5% sia

parzialmente d'accordo e solo il 6,2% sia contrario.

Genere: la componente femminile del campione risulta concordare maggiormente con quanto dichiarato (76% di risposte con valore "vero") con uno scarto dell'8,8% rispetto alla componente di genere maschile (67,2% di risposte con valore "vero").

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, gli intervistati della zona rurale risultano condividere maggiormente l'affermazione con una differenza di circa il 17,6% di risposte con valore "vero" rispetto alla zona sub-urbana.

		La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	40	6	1	47
		85,1%	12,8%	2,1%	100,0%
		12,7%	6,7%	4,0%	10,9%
	urbana	220	65	16	301
		73,1%	21,6%	5,3%	100,0%
		69,6%	72,2%	64,0%	69,8%
	sub-urbana	56	19	8	83
		67,5%	22,9%	9,6%	100,0%
		17,7%	21,1%	32,0%	19,3%
Totale		316	90	25	431
		73,3%	20,9%	5,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: si riscontra una differenza del 12,5% tra le risposte con valore "vero" della Zona Orientale (78,1%) e quelle della Zona Occidentale (65,6%).

		La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	110	32	12	154
		71,4%	20,8%	7,8%	100,0%
		35,5%	36,0%	46,2%	36,2%
	Occidentale	61	25	7	93
		65,6%	26,9%	7,5%	100,0%
		19,7%	28,1%	26,9%	21,9%
	Orientale	139	32	7	178
		78,1%	18,0%	3,9%	100,0%
		44,8%	36,0%	26,9%	41,9%
Totale		310	89	26	425
		72,9%	20,9%	6,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: si rileva una differenza di circa +10% di risposte con valore "vero" tra coloro che sono in possesso del titolo di diploma universitario (76,5%) e coloro di diploma di scuola secondaria (66,7%). E' opportuno tener conto che per la scarsità numerica della componente del campione con titolo di dottorato, questa non è stata considerata nell'analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sottostante, coloro che hanno partecipato al processo formativo risultano condividere maggiormente l'affermazione rispetto a chi invece non ne ha preso parte, con una differenza del 14,6% di risposte con valore "vero".

		La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	213	49	10	272
		78,3%	18,0%	3,7%	100,0%
		71,2%	59,0%	40,0%	66,8%
	no	86	34	15	135
		63,7%	25,2%	11,1%	100,0%
		28,8%	41,0%	60,0%	33,2%
Totale		299	83	25	407
		73,5%	20,4%	6,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sottostante, si nota che gli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative condividono maggiormente l'affermazione rispetto agli altri, con una differenza di + 13,5% di risposte con valore "vero" rispetto a chi ha partecipato ad una sola formazione. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" la percentuale più alta risulta essere quella di coloro che hanno partecipato ad una sola attività formativa. E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica di quest'ultima componente del campione.

		La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	27	13	0	40
		67,5%	32,5%	,0%	100,0%
		12,3%	25,0%	,0%	14,2%
	tra 2 e 5	74	14	7	95
		77,9%	14,7%	7,4%	100,0%
		33,8%	26,9%	70,0%	33,8%
	>5	118	25	3	146
		80,8%	17,1%	2,1%	100,0%
		53,9%	48,1%	30,0%	52,0%
Totale		219	52	10	281
		77,9%	18,5%	3,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "la scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori oltre agli incontri ufficiali con i padres" intendeva valutare se il coinvolgimento attivo dei genitori (*padres* in spagnolo) fosse praticato dalle scuole pilota. Risulta che la stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione, soprattutto nel caso delle donne in proporzione agli uomini. Ancora una volta sono la Regione Orientale e la zona rurale a rispondere in maniera più convinta e favorevole all'affermazione. Una maggior condivisione si rileva da parte di coloro che sono in possesso del titolo di diploma universitario. La promozione della partecipazione dei genitori alle attività educative della scuola, al di là quindi delle tradizionali riunioni istituzionali, risulta essere una pratica condivisa sul piano culturale, riscontrando anche un importante parere favorevole da parte di coloro che hanno preso parte al processo formativo, in particolare per più di 5 volte.

56.doc/48.dir/48.ATP Solo pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica

	Solo pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica			Totale
	vero	parzialmente	non vero	

Campione complessivo	241	149	43	433
	55,7%	34,4%	9,9%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,1% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come oltre metà degli intervistati (55,7%) condivide pienamente l'affermazione, il 34,4% sia parzialmente d'accordo e il 9,9% sia contrario.

Genere: come si evince dalla tabella seguente, la componente femminile del campione risulta concordare maggiormente con quanto dichiarato con uno scarto dell'14,2% rispetto alla componente di genere maschile.

		Solo pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Genere	maschio	58	55	15	128
		45,3%	43,0%	11,7%	100,0%
		24,9%	37,9%	34,1%	30,3%
	femmina	175	90	29	294
		59,5%	30,6%	9,9%	100,0%
		75,1%	62,1%	65,9%	69,7%
Totale		233	145	44	422
		55,2%	34,4%	10,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, la differenza più importante riscontrata si evince tra le risposte della zona urbana e quella rurale (scarto di +19,0% di risposte con valore "vero").

		Solo pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	18	21	8	47
		38,3%	44,7%	17,0%	100,0%
		7,7%	14,0%	18,2%	11,0%
	urbana	172	102	26	300
		57,3%	34,0%	8,7%	100,0%
		73,2%	68,0%	59,1%	69,9%
	sub-urbana	45	27	10	82
		54,9%	32,9%	12,2%	100,0%
		19,1%	18,0%	22,7%	19,1%
Totale		235	150	44	429
		54,8%	35,0%	10,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla seguente tabella, si riscontra una differenza del 15,2% tra le risposte con valore "vero" della Zona Orientale e quelle della Zona Centrale.

		Solo pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della	Centrale	71	57	25	153

scuola		46,4%	37,3%	16,3%	100,0%
		30,6%	38,8%	56,8%	36,2%
	Occidentale	52	31	10	93
		55,9%	33,3%	10,8%	100,0%
		22,4%	21,1%	22,7%	22,0%
	Orientale	109	59	9	177
		61,6%	33,3%	5,1%	100,0%
		47,0%	40,1%	20,5%	41,8%
Totale	232	147	44	423	
	54,8%	34,8%	10,4%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione.

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra una differenza del 6,5% di risposte con valore “vero” tra coloro che hanno partecipato alla formazione (57,2%) e coloro che invece non hanno preso parte al processo formativo (50,7%).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione.

Commento generale

Oltre metà del campione condivide pienamente l’affermazione in cui si sostiene che solo pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica. Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base ai criteri del titolo di studio e numero di attività formative a cui gli intervistati hanno partecipato. La componente femminile del campione risulta concordare maggiormente con il contenuto dell’item. La zona urbana si esprime con percentuali di risposta più favorevoli rispetto alle altre. Lo stesso vale per la Regione Orientale paragonata alle altre due zone del Paese. Si riscontra una differenza nell’adesione all’affermazione in base all’aver partecipato o no al processo formativo: chi ha partecipato condivide di più l’affermazione.

57.doc/49.dir/49.ATP La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell’esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)

	La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell’esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	285	117	11	433
	70,4%	27,0%	2,6%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 99,1% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona percentuale degli intervistati (70,4%) condivide pienamente l’affermazione, il 27,0% sia parzialmente d’accordo e solo il 2,6% sia contrario.

Genere: come si evince dalla tabella seguente, la componente femminile del campione risulta concordare maggiormente con quanto dichiarato con uno scarto del 10,8% rispetto alla componente di genere maschile.

	La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell’esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)			Totale	
	vero	parzialmente	non vero		
Genere	maschio	81	42	5	128
		63,3%	32,8%	3,9%	100,0%

		27,1%	37,5%	45,5%	30,3%
	femmina	218	70	6	294
		74,1%	23,8%	2,0%	100,0%
		72,9%	62,5%	54,5%	69,7%
Totale		299	112	11	422
		70,9%	26,5%	2,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: non si rilevano differenze significative tra le risposte del campione.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla seguente tabella, si riscontra una differenza del 15,5% tra le risposte con valore “vero” della Zona Orientale e quelle della Zona Occidentale. Tra le risposte con valore “parzialmente vero” la percentuale di risposte più importante risulta quella della zona Occidentale rispetto a quella della Regione Orientale con uno scarto del 13,4%.

		La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell’esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Zona geografica della scuola	Centrale	105	42	6	153
		68,6%	27,5%	3,9%	100,0%
		35,4%	36,5%	54,5%	36,2%
	Occidentale	56	33	3	92
		60,9%	35,9%	3,3%	100,0%
		18,9%	28,7%	27,3%	21,7%
	Orientale	136	40	2	178
		76,4%	22,5%	1,1%	100,0%
		45,8%	34,8%	18,2%	42,1%
Totale		297	115	11	423
		70,2%	27,2%	2,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione.

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra una differenza del 9,7% di risposte con valore “vero” tra coloro che hanno partecipato alla formazione (73,9%) e coloro che invece non hanno preso parte al processo formativo (64,2%).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra una differenza del 14% tra gli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative e coloro che invece vi hanno preso parte una sola volta. Non si rileva una differenza importante tra la componente del campione che ha partecipato ad una formazione e coloro che hanno partecipato tra 2 e 5.

		La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell’esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
A quante formazioni hai partecipato?	1	27	12	1	40
		67,5%	30,0%	2,5%	100,0%
		12,7%	18,8%	20,0%	14,2%
	tra 2 e 5	66	28	1	95
		69,5%	29,5%	1,1%	100,0%

		31,1%	43,8%	20,0%	33,8%
	>5	119	24	3	146
		81,5%	16,4%	2,1%	100,0%
		56,1%	37,5%	60,0%	52,0%
Totale		212	64	5	281
		75,4%	22,8%	1,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "la scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell'esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni...)" intendeva rilevare se le scuole stessero promuovendo il coinvolgimento della comunità locale nell'attività scolastica contribuendo a sostenere l'apertura della scuola al territorio e il progressivo incremento di partecipazione delle istituzioni locali al progetto educativo della scuola inclusiva. La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione, in particolare la componente femminile. Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base ai criteri del titolo di studio e della collocazione urbana delle scuole. La zona Orientale si esprime più favorevolmente rispetto alle altre. Lo sviluppo dell'alleanza scuola-territorio nella prospettiva della scuola inclusiva ha rappresentato una tematica che ha suscitato particolare interesse nei partecipanti durante lo svolgimento dei moduli formativi, ed è collegabile al fatto che chi ha partecipato al processo formativo (soprattutto per più di 5 volte) ha condiviso maggiormente l'affermazione.

58.doc/50.dir/50.ATP La scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività

	La scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	188	159	83	433
	43,7%	37,0%	19,3%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,4% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una scarsa metà degli intervistati (43,7%) condivide pienamente l'affermazione, il 37,0% sia parzialmente d'accordo e il 19,3% non sia d'accordo.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente maschile e di quella femminile del campione.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra una differenza di circa il 20% tra le risposte con valore "vero" della zona rurale e quelle delle altre due aree. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" la percentuale di risposta più alta risulta quella della zona urbana (41,1%).

		La scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	29	13	5	47
		61,7%	27,7%	10,6%	100,0%
		15,6%	8,2%	6,1%	11,0%
	urbana	124	122	51	297
		41,8%	41,1%	17,2%	100,0%
		66,7%	77,2%	62,2%	69,7%
	sub-urbana	33	23	26	82
		40,2%	28,0%	31,7%	100,0%
		17,7%	14,6%	31,7%	19,2%

Totale	186	158	82	426
	43,7%	37,1%	19,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla seguente tabella, si riscontra una differenza del 16,3% tra le risposte con valore “vero” della Zona Orientale e quelle della Zona Occidentale. Tra le risposte con valore “parzialmente vero” la percentuale di risposte più importante risulta quella della zona Occidentale rispetto a alla Regione Centrale con uno scarto del 13,2%.

		La scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	68	46	38	152
		44,7%	30,3%	25,0%	100,0%
		37,0%	29,5%	47,5%	36,2%
	Occidentale	30	40	22	92
		32,6%	43,5%	23,9%	100,0%
		16,3%	25,6%	27,5%	21,9%
	Orientale	86	70	20	176
		48,9%	39,8%	11,4%	100,0%
		46,7%	44,9%	25,0%	41,9%
Totale		184	156	80	420
		43,8%	37,1%	19,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Partecipazione alle attività formative UniBo: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio.

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: la differenza più significativa (di circa il 7%) si riscontra tra le risposte con valore “vero” degli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative (48,6%) e coloro che invece vi hanno preso parte tra 2 e 5 volte (41,5%).

Commento generale

L'affermazione “la scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività” intendeva rilevare se le scuole pilota avessero attivato un lavoro di rete con altri istituti presenti nello stesso territorio in merito alla realizzazione di alcune attività. La maggioranza del campione condivide l'affermazione, una parte parzialmente.

Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base ai criteri di: titolo di studio, genere e partecipazione alle attività formative. In base alla collocazione urbana della scuola, la componente del campione della zona rurale concorda maggiormente con l'affermazione. Si evince una maggiore condivisione dell'affermazione da parte di coloro che hanno frequentato più di 5 attività formative nonostante, come già detto, non si rilevi alcuna differenza tra chi ha partecipato o meno al processo formativo di UniBo.

59.doc/51.dir/51.ATP Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento di bambini disabili nella classe

	Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento di bambini disabili nella classe			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	137	174	108	419
	32,7%	41,5%	25,8%	100,0%

--	--	--	--	--

Ha risposto alla domanda il 95,8% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come circa un terzo degli intervistati (32,7%) condivide pienamente l'affermazione, il 41,5% sia parzialmente d'accordo e il 25,8% sia invece contrario.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte della componente maschile e quella femminile del campione.

Collocazione urbana della scuola: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione.

Collocazione geografica della scuola: si rileva una differenza di circa il 7,5% tra le risposte con valore "parzialmente vero" della zona Centrale (44,3%) e quelle della zona Orientale (36,8%). Tra le risposte con valore "vero" la percentuale più alta (36,9%) è ancora della zona Centrale che si scosta, in particolare da quella Orientale, di +9,1%.

Titolo di studio: si rileva uno scarto di circa l'8% di risposte con valore "vero" tra coloro che hanno ottenuto il diploma di scuola secondaria (39,0%) e coloro che hanno invece quello universitario (31,1%). Tra le risposte con valore "parzialmente vero" si riscontra uno scarto di circa il 10% tra coloro che hanno il titolo di diploma di scuola secondaria e i laureati. E' opportuno comunque tener conto della scarsità numerica della componente del campione in possesso del diploma di scuola secondaria.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra una differenza di circa il 13% di risposte con valore "vero" tra coloro che hanno preso parte al processo formativo e chi no.

		Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento di bambini disabili nella classe			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	97	94	68	261
		37,2%	36,0%	26,1%	100,0%
		75,2%	58,0%	68,0%	66,4%
	no	32	68	32	132
		24,2%	51,5%	24,2%	100,0%
		24,8%	42,0%	32,0%	33,6%
Totale		129	162	100	393
		32,8%	41,2%	25,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sotto riportata, si riscontra una differenza del 21,0% tra le risposte con valore "vero" degli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative e coloro che invece vi hanno preso parte una sola volta. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" si riscontra una differenza del 23,0% tra chi ha partecipato ad una sola attività formativa e chi invece ha frequentato tra 2 e 5 esperienze di formazione.

		Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento di bambini disabili nella classe			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	8	21	10	39
		20,5%	53,8%	25,6%	100,0%
		7,8%	21,0%	14,7%	14,3%
	tra 2 e 5	35	28	28	91

		38,5%	30,8%	30,8%	100,0%
		34,3%	28,0%	41,2%	33,5%
	>5	59	51	30	142
		41,5%	35,9%	21,1%	100,0%
		57,8%	51,0%	44,1%	52,2%
Totale		102	100	68	272
		37,5%	36,8%	25,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione del campione "le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento nella classe di bambini disabili" intendeva verificare se nelle esperienze pilota di scuola inclusiva le famiglie e/o altri membri della comunità venissero considerati una risorsa per l'inclusione dei bambini disabili in classe. Questa pratica in alcune realtà scolastiche era stata sperimentata e valutata positivamente durante la presenza di UniBo in loco, soprattutto perché in grado di colmare l'insufficienza, in alcuni casi la totale assenza, delle figure di sostegno che dove esistevano agivano prevalentemente fuori dalla classe regolare²⁰⁷.

La maggior parte del campione condivide l'affermazione, si evidenzia una prevalenza di opinioni parzialmente vero e circa il 25% contrario. Questi risultati dimostrano come il contenuto dell'affermazione si concretizzi con numerose sfumature nei differenti contesti scolastici coinvolti. Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base ai criteri di: genere e collocazione urbana delle scuole. In base alla collocazione geografica, la componente del campione della zona Centrale concorda maggiormente con l'affermazione. La componente del campione che ha partecipato al processo formativo e quella che ha frequentato più di 5 attività formative esprimono un livello di condivisione maggiore rispetto a chi non ha partecipato per niente o ad una sola esperienza formativa. A supporto di questa constatazione, è opportuno sottolineare che durante l'ultimo anno di intervento 2013-2014 è stato realizzato da UniBo, in sinergia con il Mined, un corso focalizzato proprio sull'insegnante di sostegno "Diplomado para Docente de Apoyo a la Inclusión" che è stato molto apprezzato dai partecipanti (come è possibile rilevare dai risultati dei questionari di valutazione corso del Diplomado para Docente de Apoyo a la Inclusión).

60.doc/52.dir/52.ATP Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento

	Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	187	154	84	425
	44,0%	36,2%	19,8%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 97,3% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come meno della metà degli intervistati (44,0%) condivide pienamente l'affermazione, il 36,2% sia parzialmente d'accordo e il 19,8% sia invece contrario.

Genere: si riscontra uno scarto minimo del 5% tra le risposte con valore "vero" della componente femminile (40,8%) e femminile (45,7%).

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra uno scarto del 13% tra le risposte con valore "vero" della zona rurale e di quella sub-urbana. E' opportuno tener conto comunque della scarsità numerica di della componente del campione della zona rurale.

²⁰⁷ Solamente nel 2013 il Dipartimento di Educazione Inclusiva del Mined propone ufficialmente la figura del docente di appoggio all'inclusione.

		Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	24	11	11	46
		52,2%	23,9%	23,9%	100,0%
		13,1%	7,1%	13,1%	10,9%
	urbana	128	109	59	296
		43,2%	36,8%	19,9%	100,0%
		69,9%	70,8%	70,2%	70,3%
	sub-urbana	31	34	14	79
		39,2%	43,0%	17,7%	100,0%
		16,9%	22,1%	16,7%	18,8%
Totale		183	154	84	421
		43,5%	36,6%	20,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si riscontra una differenza di circa il 25% di risposte con valore “vero” tra la componente del campione della zona Orientale e quella Occidentale. Tra le risposte con valore “parzialmente vero” la Zona Occidentale presenta uno scarto del 14,8% rispetto alla Regione Centrale.

		Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	69	49	33	151
		45,7%	32,5%	21,9%	100,0%
		38,5%	32,0%	39,3%	36,3%
	Occidentale	23	43	25	91
		25,3%	47,3%	27,5%	100,0%
		12,8%	28,1%	29,8%	21,9%
	Orientale	87	61	26	174
		50,0%	35,1%	14,9%	100,0%
		48,6%	39,9%	31,0%	41,8%
Totale		179	153	84	416
		43,0%	36,8%	20,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

		Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	16	14	9	39
		41,0%	35,9%	23,1%	100,0%
		11,6%	14,4%	21,4%	14,1%
	tra 2 e 5	44	31	19	94

		46,8%	33,0%	20,2%	100,0%
		31,9%	32,0%	45,2%	33,9%
	>5	78	52	14	144
		54,2%	36,1%	9,7%	100,0%
		56,5%	53,6%	33,3%	52,0%
Totale		138	97	42	277
		49,8%	35,0%	15,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra una differenza del 14,5% di risposte con valore “vero” tra coloro che hanno preso parte al processo formativo e chi no.

		Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l’insegnamento e l’apprendimento			Total
		vero	parzialmente	non vero	
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	129	93	45	267
		48,3%	34,8%	16,9%	100,0%
		74,6%	62,0%	60,8%	67,3%
	no	44	57	29	130
		33,8%	43,8%	22,3%	100,0%
		25,4%	38,0%	39,2%	32,7%
Totale		173	150	74	397
		43,6%	37,8%	18,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sotto riportata, si riscontra una differenza di circa il 13,0% tra le risposte con valore “vero” degli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative e coloro che invece hanno preso parte una sola volta.

Commento generale

L’affermazione “viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l’insegnamento e l’apprendimento” intendeva rilevare se i dirigenti e gli insegnanti consideravano la comunità locale come una risorsa per la scuola ed erano quindi consapevoli delle opportunità offerte dalla comunità di appartenenza. Il concetto di “comunità-risorsa” in una prospettiva inclusiva ha una doppia valenza: infatti da un lato, la comunità contribuisce allo sviluppo della scuola inclusiva in una prospettiva di corresponsabilità; dall’altro offre un contributo materiale importante soprattutto considerate le insufficienti risorse finanziarie del sistema educativo salvadoregno. Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base al criterio del titolo di studio. La componente femminile del campione, seppur con una differenza contenuta rispetto a quella maschile, risulta condividere maggiormente l’affermazione. In base alla collocazione urbana, la zona rurale evidenzia una maggiore condivisione, sebbene sia doveroso considerare la scarsità numerica di questa componente. Gli intervistati della zona Centrale sostengono maggiormente quanto affermato. Come già esposto in relazione all’item n°49 “la scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell’esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni...)”, il tema rapporto scuola-territorio è stato oggetto del percorso formativo suscitando un forte interesse da parte dei partecipanti (come è stato possibile rilevare dalla valutazione di gradimento), che è possibile rilevare anche attraverso il livello di condivisione espresso da coloro che hanno partecipato alla formazione, con una maggiore approvazione di chi ha partecipato a più di 5 attività formative rispetto a chi solamente una.

Commento definitivo alla sotto-sezione “Partecipazione ed educazione alla cittadinanza:

rapporti con famiglie, comunità ed altre scuole

La sezione del questionario dedicata a sondare le opinioni degli attori coinvolti sulla “Partecipazione e educazione alla cittadinanza” si propone di rilevare in che misura il campione ritiene siano state promosse e realizzate attività/progetti che hanno coinvolto in modo particolare la comunità educativa (interna ed esterna alla scuola) all’interno del progetto EITP. Il primo, secondo, terzo, quarto e quinto item intendono cogliere il livello di coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica e degli attori della comunità locale, a partire dalle famiglie degli alunni, associazioni, istituzioni ed altre realtà formative presenti sul territorio, nei progetti pedagogici delle scuole, proprio nella prospettiva di sensibilizzare e responsabilizzare tutta la comunità locale sull’importanza della scuola inclusiva e del ruolo di ciascun attore nello sviluppo di tale progetto che oltre ad avere un significativo valore educativo ne assume uno anche sociale. Il sesto e settimo item si propongono infine di indagare la consapevolezza del campione sul significato di “comunità come risorsa” sia nel poter offrire opportunità formative che contribuiscono ai processi di insegnamento ed apprendimento, sia nell’offrire risorse funzionali all’attività di sostegno per gli studenti disabili e/o con difficoltà.

Rispetto alla misura di adesione alle affermazioni, si possono individuare alcune differenze. Infatti si evince che la stragrande maggioranza del campione condivide pienamente gli item focalizzati sul livello di partecipazione degli studenti nella gestione della classe e di quello della comunità locale nei progetti educativi, tranne per quanto riguarda il coinvolgimento di altre scuole (la percentuale di risposte vero in questo caso è intorno al 44% e il numero di risposte “non vero” intorno al 19%). Nonostante, quindi, l’innegabile apertura della vita scolastica al territorio, emerge una tendenza più contenuta a collaborare con altri centri scolastici.

Rispetto invece agli item che riguardano la percezione, da parte del campione, della comunità come risorsa sia per il sostegno scolastico sia per l’insegnamento e l’apprendimento, le percentuali di condivisione con risposte “vero” sono al di sotto del 50% (32,7% per il tema delle famiglie o di altri membri della comunità utilizzati come risorsa per il sostegno nella scuola; il 44,0% per la conoscenza e catalogazione delle risorse della comunità locale a favore dell’insegnamento e apprendimento). Le percentuali delle opinioni contrarie a quanto affermato sono rispettivamente intorno al 20 e 26%. Questi dati esprimono, da un lato, la consapevolezza che la comunità può essere un potenziale ed importante alleato della scuola, dall’altro la difficoltà a concretizzare questa alleanza che è parte di un nuovo approccio all’educazione e al territorio, diverso da quello tradizionale.

Approfondendo le scelte svolte dal campione, è possibile mettere in luce alcuni dati significativi, ribadendo il fatto che le differenze tra le risposte all’interno degli item non sono mai eclatanti:

- il campione femminile risulta condividere leggermente di più le affermazioni rispetto a quello maschile, suggerendo una maggiore predisposizione delle donne a promuovere processi di partecipazione interna ed esterna alla scuola nei processi educativi;
- la zona rurale appare nuovamente essere più consapevole dell’importanza di promuovere esperienze di partecipazione ed educazione alla cittadinanza, probabilmente per una maggiore vicinanza e conoscenza del contesto sociale di appartenenza, rappresentando spesso realtà scolastiche di dimensioni contenute inserite in territori abbastanza circoscritti. Bisogna comunque ricordare la scarsità numerica di questa componente del campione;
- le regioni di Centro ed Oriente effettuano scelte di maggior condivisione rispetto al tema. Tutto questo trova riscontro, soprattutto per la zona Orientale, nell’alta frequenza alle attività formative UniBo e nell’impegno nella progettazione e sperimentazione delle proposte pedagogiche;
- infine, ancora una volta l’aver partecipato alle attività formative di UniBo, soprattutto se con una certa assiduità (più di 5 volte), aumenta il livello di condivisione da parte del campione dei contenuti proposti.

Sottosezione 2.b.2 Contributo del progetto EITP e della formazione UniBo a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola

61.doc/53.dir/53.ATP Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, dal 2009 al 2014

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo		244	154	32	430
		56,7%	35,8%	7,5%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 98,4% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come un'ampia metà degli intervistati (56,7%) condivide pienamente l'affermazione, il 35,8% sia parzialmente d'accordo e solo il 7,5% sia invece contrario.

Genere: non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione femminile e quello maschile.

Collocazione urbana della scuola: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra uno scarto di circa il 15,0 % tra le risposte con valore "vero" della componente del campione della zona rurale e quelle della zona sub-urbana. Tra le risposte con valore "parzialmente vero", si evince una differenza di circa il 19,0% tra le risposte degli intervistati della zona sub-urbana e rurale. E' opportuno tener conto comunque della scarsità numerica di quest'ultima componente.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Collocazione della scuola	rurale	29	13	4	46
		63,0%	28,3%	8,7%	100,0%
		12,0%	8,5%	12,9%	10,8%
	urbana	173	101	23	297
		58,2%	34,0%	7,7%	100,0%
		71,5%	66,0%	74,2%	69,7%
	sub-urbana	40	39	4	83
		48,2%	47,0%	4,8%	100,0%
		16,5%	25,5%	12,9%	19,5%
Totale		242	153	31	426
		56,8%	35,9%	7,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, in particolare si riscontra una differenza di circa il 24% di risposte con valore "vero" tra la zona Orientale e quella Occidentale. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" la Zona Occidentale presenta uno scarto del 12,4% rispetto alla Regione Orientale.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della	Centrale	80	61	11	152

scuola	Occidentale	52,6%	40,1%	7,2%	100,0%
		33,6%	40,1%	35,5%	36,1%
		40	39	14	93
		43,0%	41,9%	15,1%	100,0%
	Orientale	16,8%	25,7%	45,2%	22,1%
		118	52	6	176
		67,0%	29,5%	3,4%	100,0%
		49,6%	34,2%	19,4%	41,8%
Totale	238	152	31	421	
	56,5%	36,1%	7,4%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: si riscontra una differenza di circa il 10% di risposte con valore “vero” tra coloro che hanno preso parte al processo formativo (60,7%) e chi no (50,8%).

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: si riscontra una differenza di circa il 10,0% tra le risposte con valore “vero” degli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative e coloro che invece vi hanno preso parte una sola volta.

		Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
A quante formazioni hai partecipato?	1	22	17	1	40
		55,0%	42,5%	2,5%	100,0%
		12,8%	18,3%	7,1%	14,3%
	tra 2 e 5	54	34	5	93
		58,1%	36,6%	5,4%	100,0%
		31,4%	36,6%	35,7%	33,3%
	>5	96	42	8	146
		65,8%	28,8%	5,5%	100,0%
		55,8%	45,2%	57,1%	52,3%
Totale	172	93	14	279	
	61,6%	33,3%	5,0%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Commento generale

L'affermazione “il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, dal 2009 al 2014” intendeva rilevare se il progetto nazionale della scuola inclusiva a tempo pieno (EITP) avesse effettivamente promosso il coinvolgimento attivo delle famiglie e degli attori del territorio nella vita della scuola. La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione.

Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base al criterio di genere e titolo di studio. In base alla collocazione urbana, le risposte della zona rurale evidenziano una maggiore condivisione di quanto dichiarato nell'item, è opportuno però tener presente la scarsa rilevanza di questa componente del campione dal punto di vista statistico. Gli intervistati della zona Centrale sostengono maggiormente quanto affermato. Come già commentato in precedenza, il fatto che chi ha partecipato alle attività formative di UniBo concordi maggiormente su quanto dichiarato, evidenzia visioni ed azioni comuni in merito allo sviluppo della scuola inclusiva.

62.doc/54.dir/54.ATP Le attività UniBo/CI all'interno del progetto EITP hanno contribuito

fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014

	Le attività UniBo/CI all'interno del progetto EITP hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014			Totale
	vero	parzialmente	non vero	
Campione complessivo	259	146	17	422
	61,4%	34,6%	4%	100,0%

Ha risposto alla domanda il 96,6% del campione. La tabella relativa alle risposte documenta come una buona parte degli intervistati (61,4%) condivida pienamente l'affermazione, il 34,6% sia parzialmente d'accordo e solo il 4,0% sia invece contrario.

Genere: come si evince dalla seguente tabella, vi è uno scarto del 10% tra le risposte con valore "vero" della componente femminile del campione e quella maschile.

		Le attività UniBo/CI all'interno del progetto EITP hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Genere	maschio	68	54	2	124
		54,8%	43,5%	1,6%	100,0%
		26,8%	38,6%	11,8%	30,2%
	femmina	186	86	15	287
		64,8%	30,0%	5,2%	100,0%
		73,2%	61,4%	88,2%	69,8%
Totale		254	140	17	411
		61,8%	34,1%	4,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Collocazione urbana della scuola: non si rilevano differenze significative tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Collocazione geografica della scuola: come si evince dalla tabella sotto riportata, si riscontra una differenza del 12,7% di risposte con valore "vero" tra la componente del campione della zona Orientale e Occidentale. Tra le risposte con valore "parzialmente vero" la Zona Occidentale presenta uno scarto del 10,0% rispetto alle risposte della Regione Orientale.

		Le attività UniBo/CI all'interno del progetto EITP hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014			Totale
		vero	parzialmente	non vero	
Zona geografica della scuola	Centrale	92	50	7	149
		61,7%	33,6%	4,7%	100,0%
		36,5%	34,7%	41,2%	36,1%
	Occidentale	47	38	5	90
		52,2%	42,2%	5,6%	100,0%

		18,7%	26,4%	29,4%	21,8%
	Orientale	113	56	5	174
		64,9%	32,2%	2,9%	100,0%
		44,8%	38,9%	29,4%	42,1%
Totale		252	144	17	413
		61,0%	34,9%	4,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titolo di studio: non si rilevano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base a questo criterio di analisi.

Partecipazione alle attività formative UniBo: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra una differenza di circa il 18% tra la componente del campione che ha partecipato alle formazioni e coloro che invece non hanno preso parte al processo formativo.

		Le attività UniBo/CI all'interno del progetto EITP hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
Hai partecipato a formazioni realizzate da UniBo dal 2009 ad oggi?	sì	184	82	2 _c	268
		68,7%	30,6%	,7%	100,0%
		74,5%	61,7%	13,3%	67,8%
	no	63	51	13 _c	127
		49,6%	40,2%	10,2%	100,0%
		25,5%	38,3%	86,7%	32,2%
Totale		247	133	15	395
		62,5%	33,7%	3,8%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Numero di esperienze di formazione UniBo frequentate: come si evince dalla tabella sottostante, si riscontra una differenza di circa il 15,0% tra le risposte con valore "vero" degli intervistati che hanno partecipato a più di 5 attività formative e coloro che invece hanno preso parte una sola volta.

		Le attività UniBo/CI all'interno del progetto EITP hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014			
		vero	parzialmente	non vero	Totale
A quante formazioni hai partecipato?	1	24	16	0	40
		60,0%	40,0%	,0%	100,0%
		12,4%	19,0%	,0%	14,4%
	tra 2 e 5	60	31	1	92
		65,2%	33,7%	1,1%	100,0%
		31,1%	36,9%	100,0%	33,1%
	>5	109	37	0	146
		74,7%	25,3%	,0%	100,0%
		56,5%	44,0%	,0%	52,5%
Totale		193	84	1	278
		69,4%	30,2%	,4%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commento generale

L'affermazione "le attività UniBo/CI all'interno del progetto EITP hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014" intendeva valutare se l'assistenza tecnica realizzata da UniBo e finanziata dalla Cooperazione Italiana fosse stata percepita utile dagli intervistati a rendere consapevole la scuola dell'importanza del coinvolgimento e valorizzazione delle famiglie e degli attori della comunità locale nella vita scolastica ai fini dello sviluppo della scuola inclusiva. La stragrande maggioranza del campione condivide l'affermazione, in particolare la componente femminile concorda maggiormente rispetto a quella maschile.

Non si riscontrano differenze apprezzabili tra le risposte del campione in base al criterio di collocazione urbana e titolo di studio. Gli intervistati della zona Orientale sostengono maggiormente quanto affermato. A rafforzare la constatazione di netta condivisione dell'affermazione contribuisce il riscontrare che sono soprattutto coloro ad aver partecipato alle attività formative (specialmente se più di 5 volte) a condividere maggiormente l'affermazione.

Commento definitivo alla sezione "contributo del progetto EITP e della formazione UniBo a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola."

La sezione si propone di verificare l'opinione del campione su quanto abbia contribuito l'implementazione del progetto EITP del Mined e il parallelo progetto formativo di UniBo ad esso connesso, a promuovere e favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale nella vita della scuola e in progetti educativi.

Oltre il 55% del campione condivide pienamente l'affermazione sul grande peso avuto dalle due componenti (progetto EITP e progetto UniBo) e circa il 35,0% parzialmente. Solo una minoranza molto contenuta non riconosce un significato specifico alle componenti citate.

Entrando nell'analisi specifica del campione, si può osservare come i più convinti sostenitori del progetto EITP e dell'intervento UniBo si trovino ancora una volta all'interno di coloro che operano nella zona Orientale del Paese, e di coloro che hanno avuto maggiore possibilità di frequentare le attività formative proposte da UniBo.

Conclusioni riflessive sulla sezione del questionario 2.b. "Favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola"

La sezione del questionario "Favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola", ha inteso misurare il livello di condivisione del campione sull'apertura della scuola sia internamente, attraverso la partecipazione attiva degli studenti alla gestione della vita scolastica e delle loro famiglie, sia esternamente, attraverso il coinvolgimento nei progetti educativi degli attori sociali presenti sul territorio. Infine si è valutato se il contributo delle azioni congiunte del Mined, attraverso il progetto EITP e l'accompagnamento del processo formativo realizzato da UniBo, sia stato percepito funzionale alla diffusione di una proposta di scuola che promuove la partecipazione sociale delle realtà del territorio nella prospettiva dell'educazione alla cittadinanza.

In generale, la stragrande maggioranza del campione condivide questa nuova dimensione della proposta pedagogica, avallando un atteggiamento di apertura della scuola verso il territorio e riconoscendone l'importanza strategica, sia per responsabilizzare tutta la comunità nello sviluppo della scuola inclusiva, sia per trovare nuove risorse in presenza di un non sempre adeguato e sufficiente supporto materiale e finanziario del Mined. Si evidenzia una maggiore difficoltà nel considerare fino in fondo la comunità locale una vera risorsa ai fini generali dei processi di insegnamento ed apprendimento; soprattutto risulta ancora prematuro (e questa osservazione è supportata anche dalle osservazioni svolte sul campo) identificare nel territorio quelle risorse che potrebbero essere funzionali ai processi inclusivi attraverso, ad esempio, attività di sostegno degli studenti disabili, che vanno dalla cura dell'igiene personale, alla loro mobilità, al supporto educativo. Gli interventi congiunti Mined-UniBo risultano aver contribuito positivamente sull'opinione del campione. Rispetto a questa tematica, la componente femminile appare più favorevole; la zona Orientale conferma un entusiasmo che testimonia anche una chiara necessità di qualificare il rapporto della scuola con il territorio proprio per le gravissime problematiche sociali, associate a preoccupanti

livelli di violenza che spesso non incontrano confini tra scuola e territorio.

Commento finale alla dimensione sociale dentro e fuori la scuola

Per una migliore comprensione dei risultati connessi a questa parte del questionario, è importante fare una premessa sui vari significati che la scuola dell'inclusione assume nella prospettiva della sua dimensione sociale:

- a) è una scuola aperta “dentro”, ossia nella direzione degli studenti favorendone la partecipazione e in quella dei docenti, promuovendone il lavoro collegiale;
- b) è una scuola aperta “fuori”, ossia attenta alla realtà che la circonda in cui vive ed opera e sa cogliere connessioni con le varie opportunità formative: formalizzate (agenzie formative complementari alla scuola) e non formalizzate, cioè l'ambiente naturale e socioculturale;
- c) è una scuola che esercita un ruolo sociale, aprendo la propria funzione ad una visione della scuola come istituzione socialmente impegnata e responsabile, che integra al compito culturale che istituzionalmente le compete il compito sociale di farsi parte attiva nel promuovere la partecipazione della comunità locale e degli attori politici e sociali del territorio allacciando alleanze e aprendosi a reti di collaborazione per superare gli ostacoli che limitano i diritti di cittadinanza, precludono l'inclusione sociale, indeboliscono la prospettiva di autodeterminazione e di emancipazione dalla povertà e dalla violenza.

Questa seconda parte del questionario ha inteso esplorare tra le opinioni del campione in che misura le sperimentazioni avviate sulla scuola inclusiva ed accompagnate da esperienze di tempo pieno, abbiano sviluppato la dimensione sociale della scuola inclusiva nelle direzioni sopradescritte. Il ruolo sociale della scuola è rappresentato in primo luogo dalla mission istituzionale: l'educazione per tutti nell'uguaglianza dei diritti, nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità, concetto che rileva la condivisione della stragrande maggioranza del campione. Il ruolo sociale della scuola, la necessità di un progetto educativo che vada oltre le ore dell'educazione formale, il dovere di coinvolgere le figure parentali, il ruolo orientativo verso l'inserimento sociale e lavorativo degli allievi, il coinvolgimento effettivo degli attori del territorio costituiscono gli assi portanti di questa nuova consapevolezza, non priva di punti interrogativi soprattutto rispetto alle modalità concrete di attuazione.

In particolare, questa parte del questionario focalizza l'attenzione su due principali finalità della scuola inclusiva:

- 1) sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti;
- 2) favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola;

Rispetto al primo punto, la stragrande maggioranza del campione condivide l'idea di scuola inclusiva impegnata a garantire il diritto all'educazione per tutti anche attraverso azioni di natura inclusiva che oltrepassano i compiti tradizionalmente richiesti alla scuola e all'insegnante. E' possibile cogliere dalle risposte del campione, la difficoltà di rendere gli ambienti scolastici accessibili, non solo attraverso l'abbattimento delle barriere architettoniche, ma anche con l'implementazione di strategie inclusive e con una riprogettazione delle pratiche e delle risorse della scuola nella prospettiva dell'inclusione.

Rispetto al secondo punto, la stragrande maggioranza del campione ne condivide il significato che propone la scuola inclusiva come scuola della comunità.

L'inclusione, infatti, si effettua in relazione a territori concreti e nell'ambito delle comunità che li abitano, interloquendo attivamente col proprio territorio, coinvolgendo e responsabilizzando la comunità in merito al diritto all'educazione e al diritto all'inclusione, proponendo e sperimentando, tramite la propria attività educativa. Nonostante l'ampia condivisione emersa dalle opinioni, si rileva la difficoltà di considerare fino in fondo il territorio e le sue istituzioni veri alleati nello svolgimento delle attività educative interne alla scuola ed orientate quindi agli apprendimenti curricolari degli studenti.

Anche nelle conclusioni relative alla dimensione sociale della scuola così come a quella

culturale, è possibile sottolineare l'alto livello di adesione alle affermazioni della Regione Orientale, che non solo nei questionari, ma anche nelle esperienze di scuola inclusiva sperimentate, valorizza pratiche nella prospettiva del ruolo sociale della scuola proprio per l'impatto che potrebbe avere. Si rileva inoltre una leggera maggioranza di donne a sostenere le affermazioni relative a questa tematica. Infine, il contributo ricevuto dal progetto EITP e dall'Università di Bologna sono risultati sicuramente importanti nel determinare il livello di condivisione comunicato attraverso le risposte del questionario, relativamente alla necessità dello sviluppo della dimensione sociale della scuola.

3.2.3 Analisi delle risposte alle domande aperte dei questionari

Le domande aperte proposte nel questionario sono tre. Nelle pagine seguenti si procederà alla loro analisi.

L'analisi delle risposte aperte ha previsto tecnicamente l'identificazione di diversi criteri individuati e declinati in maniera specifica rispetto ai contenuti delle risposte. Tali criteri sono stati definiti sulla base di un'attenta analisi delle prime 50 risposte e messi a punto, con alcune modificazioni, dopo l'analisi delle prime 120.

Hai voglia di raccontare un'esperienza particolarmente significativa nella prospettiva inclusiva che hai vissuto tu personalmente o che conosci da vicino?

La domanda aperta 77 del questionario "Docenti"²⁰⁸ sollecitava le tre tipologie di attori coinvolti a fornire la descrizione di un'esperienza da loro vissuta o comunque conosciuta in relazione alla tematica della introduzione della prospettiva inclusiva nella scuola salvadoregna. Gli intervistati hanno dimostrato la loro disponibilità a rispondere secondo i dati sottoriportati:

Tab n 47 Risposte alla domanda aperta "su un'esperienza particolarmente significativa nella prospettiva inclusiva"

	Frequenza	Percentuale
non risponde	233	53,3
risponde	204	46,7
Totale	437	100,0

Come si evince dalla tabella circa la metà del campione ha proposto una risposta.

Nell'analisi delle risposte di chi ha accettato di esporre un'esperienza, si sono utilizzati, come già anticipato, alcuni criteri che hanno consentito la "chiusura" delle risposte stesse e la loro analisi. In particolare si è deciso di approfondire:

- la tipologia dell'esperienza raccontata (77a/88a/78°. Fonte dell'esperienza) ipotizzando che essa potesse riferirsi a qualcosa di vissuto direttamente dal docente o potesse trattarsi di un'esperienza conosciuta solo indirettamente dal docente stesso, fosse quindi riferita da altri.
- la qualità della dimensione emotiva testimoniata dai racconti (77b/88b/78b. Clima patico) ipotizzando che potesse presentare caratteristiche di natura positiva (laddove venisse accentuato l'elemento di partecipazione sviluppato dal racconto verso confini di solidarietà e di speranza), di natura negativa (laddove prevalessero elementi di sfiducia nella possibilità di affrontare il problema o di risolverlo in chiave positiva), di natura neutra laddove non emergessero indicazioni di natura emotiva particolari;
- le caratteristiche dell'approccio pedagogico (77c/88c/78c. Approccio pedagogico) emergenti dall'analisi dei racconti identificando come criterio di classificazione la possibilità che esso presentasse caratteristiche dominanti di natura filantropica (direzionate cioè alle dimensioni dell'altruistico, della relazionale individuale, dell'assistenziale) o di natura politica (intitolate

²⁰⁸ La domanda aperta numero 77 del questionario "docenti" corrisponde alla numero 88 del questionario "direttori" e alla numero 78 del questionario "ATP".

cioè a prospettive di intervento sociale, di tipo istituzionale finalizzato a interventi di tipo strutturale);

- la tipologia di esclusione vissuta dal/dai minore/i implicato/i nel racconto (77d/88d/78d. Tipologia fattore di esclusione) ipotizzando che essa potesse verificarsi in funzione della presenza di disabilità fisica, di deficit cognitivo, di svantaggio sociale (di natura economica, culturale, legata a fenomeni di disgregazione familiare etc.) o dall'interagire di elementi di disabilità fisica e svantaggio sociale;
- la forma dell'intervento descritto (77d/88d/78d. Tipologia di intervento) raggruppando in due classi l'azione prevista in funzione del suo essere stata rivolta in modo individuale a un solo allievo o del suo taglio comunitario nella misura in cui avesse messo in gioco il contesto sociale, scolastico e/o extra-scolastico, di inserimento del soggetto stesso;
- le caratteristiche della dimensione intenzionale dell'intervento descritto (77e/88e/78e. Intenzionalità dell'intervento) che, in ipotesi, possono avere la prospettiva della cura immediata (la volontà di risolvere immediatamente un problema puntuale) o quella della cura proiettata al futuro, laddove l'intervento si proponga di accompagnare nel lungo periodo il soggetto con soluzioni destinate a pagare solo nel tempo.

77a/88a/78a. Origine dell'esperienza raccontata

L'analisi dei dati secondo i criteri ipotizzati autorizza la seguente articolazione delle risposte

Grafico 6

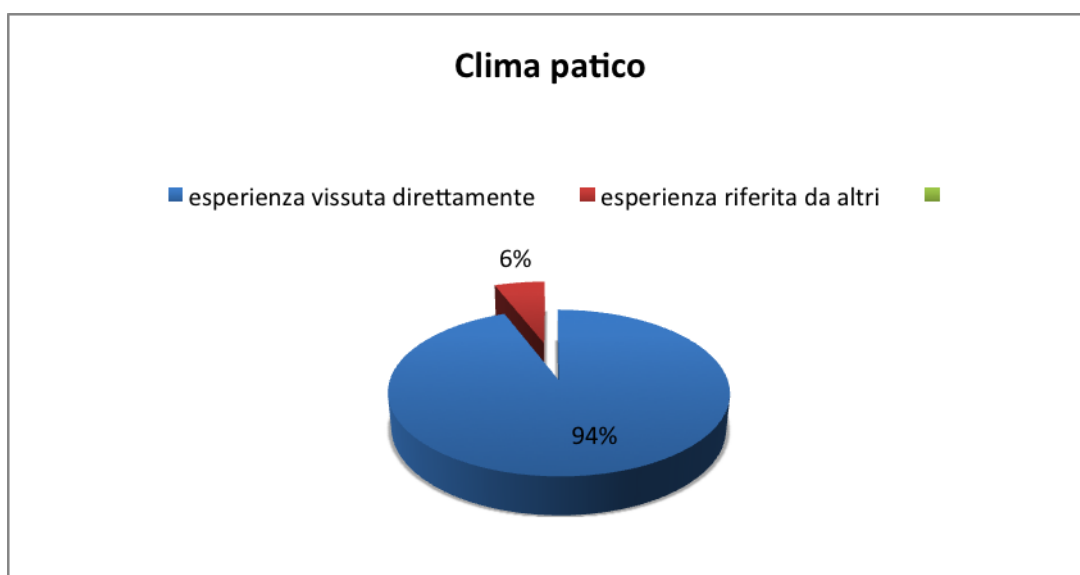


Come si evince dal grafico, la quasi totalità degli intervistati accetta di riferire un'esperienza direttamente vissuta e solo una minima parte racconta invece un'esperienza conosciuta indirettamente. Questo contribuisce a dimostrare come sia diffusa tra gli interlocutori che accettano di rispondere la percezione di aver vissuto in prima persona esperienze interessanti nella prospettiva dell'inclusione.

77b/88b/78b. Clima patito

La codificazione dei dati raccolti consente la seguente distribuzione dei risultati.

Grafico 7



Nei racconti degli insegnanti che hanno accettato di riferire un'esperienza da loro vissuta e/o conosciuta di natura inclusiva, il clima emotivo dominante è sicuramente di tipo positivo (81% dei rispondenti). Non mancano, ma si attestano su una percentuale assai ridotta, narrazioni che enfatizzano dimensioni di insostenibilità o di rifiuto (5% dei rispondenti). Una percentuale non irrilevante di risposte si limita ad un racconto formalmente privo di elementi di natura emotiva (14% dei rispondenti).

77c/88c/78c. Approccio pedagogico

L'analisi dei dati secondo i criteri ipotizzati autorizza la seguente articolazione delle risposte.

Grafico 8_

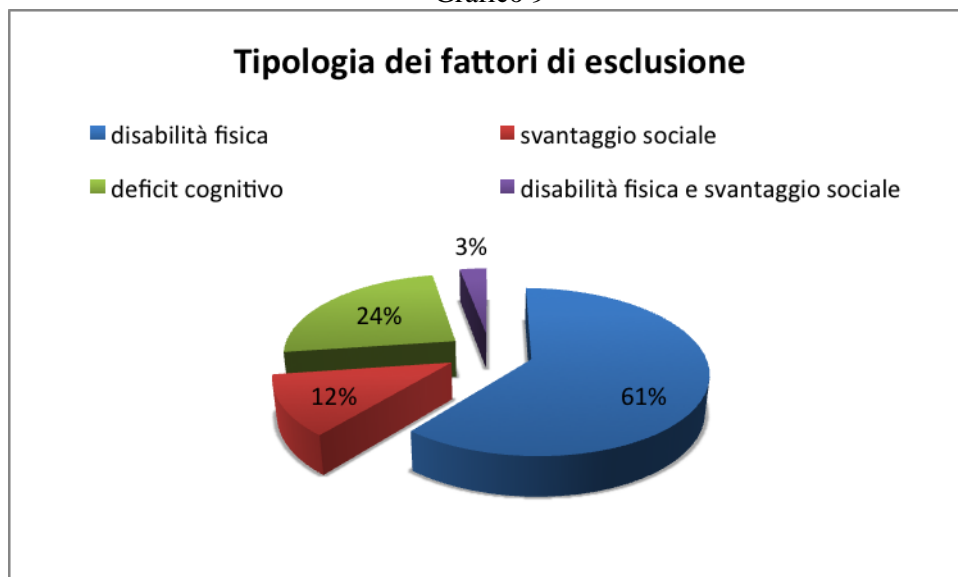


Una relativa maggioranza delle risposte espone un approccio pedagogico con caratteristiche di tipo altruistico/filantropico a testimonianza di un clima scolastico che in El Salvador rimane molto incentrato su relazioni di natura individuale tra adulti e allievi. Meno della metà degli intervistati colloca invece il proprio racconto in una prospettiva che, pur non rinunciando ad elementi di natura relazionale, si propone di effettuare interventi volti ad affrontare il problema in termini più complessivi di natura socio-economica e culturale.

77d/88d/78d. Tipologia dei fattori di esclusione

L'analisi dei dati in base ai criteri applicati consente la seguente presentazione di risposte.

Grafico 9



La disabilità fisica degli studenti risulta essere il fattore di esclusione predominante (il 61%), insieme a quello dello svantaggio sociale, secondo circa un quarto delle risposte. Una percentuale non trascurabile riconosce nel deficit cognitivo la motivazione di forme di esclusione all'interno della scuola. Infine solamente una minima parte dei rispondenti associa la disabilità fisica allo svantaggio sociale nel determinare condizioni di esclusione dello studente.

77e/88e/78e. Tipologia di intervento

La codificazione dei dati permette la seguente analisi dei risultati.

Grafico 10



Come si evince dal grafico, oltre la metà delle risposte riporta un intervento educativo prevalentemente individuale, con uno sguardo concentrato sul singolo alunno, sulle sue caratteristiche ed orientato a risolvere o supportare eventuali difficoltà all'interno della relazione insegnante-studente

piuttosto che coinvolgere il gruppo classe o la comunità educativa nel suo significato più ampio, come risorsa a favore dell'intervento educativo.

77f/88f/78f Intenzionalità dell'intervento

L'analisi dei dati secondo i criteri ipotizzati autorizza la seguente articolazione delle risposte.

Grafico 11



L'intenzionalità alla base delle azioni educative degli intervistati risulta essere orientata maggiormente verso la cura immediata piuttosto che proiettata al futuro. Più motivata quindi a definire unicamente nel presente le risposte alle difficoltà degli studenti, piuttosto che a contestualizzare l'intervento educativo in un progetto basato su una visione più ampia delle necessità ed anche della prospettiva di vita degli alunni. Le due diverse finalità dell'azione educativa qui considerate presuppongono anche competenze di progettazione e pianificazione didattica di livelli differenti: è ipotizzabile che la scelta degli insegnanti e delle altre figure educative di focalizzarsi sulla cura immediata sia dovuta in parte alla condizione di emergenza in cui operano ma probabilmente anche ad una mancanza di competenze sufficientemente approfondite e consolidate nell'ambito della progettazione educativa.

Riflessioni conclusive

La domanda "Hai voglia di raccontare un'esperienza particolarmente significativa nella prospettiva inclusiva che hai vissuto tu personalmente o che conosci da vicino?" intendeva individuare in una narrazione aperta e tendenzialmente spontanea fornita da docenti, dirigenti ed assistenti tecnico-pedagogici quale sia in definitiva il "sentire" degli adulti intervistati circa la tematica dell'inclusione: quali siano le esperienze per loro più significative, quelle in cui tendenzialmente si possono concentrare i loro sogni e le loro difficoltà. Poco più della metà del campione non ha accettato la sfida posta dalla domanda. Una parte considerevole (il 47,1%) ha deciso di rispondere testimoniando a grandissima maggioranza su esperienze vissute direttamente. Emerge all'interno delle risposte un clima emotivo quasi sempre positivo, anche se le soluzioni proposte presentano in prevalenza dimensioni inter-individuali e di breve respiro temporale.

Quali sono le principali problematiche presenti nella tua scuola che potrebbero essere migliorate o risolte attraverso un approccio inclusivo?

La domanda aperta 78 del questionario “Docenti”²⁰⁹ 89 sollecitava gli adulti intervistati a riferire le diverse problematiche interne alla scuola che potrebbero essere affrontate in maniera costruttiva nella prospettiva dell’inclusione. Gli intervistati hanno accettato di rispondere secondo la tabella sottoriportata:

Tab 48 Risposte alla domanda “sulle principali problematiche presenti nella scuola che potrebbero essere migliorate o risolte attraverso un approccio inclusivo”

	Frequenza	Percentuale
non risponde	126	28,8
Risponde	311	72,2
Totale	437	100,0

In sede di chiusura delle risposte per consentire un’analisi più accurata dei contenuti, l’attenzione si è focalizzata particolarmente sull’approfondimento di alcune tematiche attinenti al contesto salvadoregno, individuando i seguenti criteri:

- Problematiche interne alla scuola (78a/89a/79a. Ostacoli della scuola all’accesso fisico e alla permanenza) che possono impedire l’accesso fisico e la permanenza degli studenti, soprattutto di coloro che vivono situazioni di svantaggio. Sulla base dell’osservazione e dell’esperienza svolta sul campo, la tipologia di problematiche ipotizzate ha riguardato: la presenza di barriere architettoniche ed infrastrutturali (ad esempio, mancanza di rampe che facilitano l’accesso e la mobilità all’interno degli spazi scolastici); la mancanza o l’insufficienza di servizi scolastici in grado di facilitare la partecipazione e la permanenza di tutti gli alunni, particolarmente importanti per coloro che sono più svantaggiati. Alcuni servizi, ritenuti fondamentali nella prospettiva inclusiva, riguardano l’attivazione di un sistema di trasporto per chi presenta disabilità fisiche e vive in aree rurali distanti dalla scuola; la flessibilità degli orari scolastici, agevolanti soprattutto nei confronti dei bambini lavoratori; la possibilità di ricevere un pasto quotidiano, considerando le distanze che spesso separano le case degli studenti dalla scuola e le condizioni di precarietà economica in cui versa la maggioranza della popolazione studentesca del sistema educativo pubblico. Un ulteriore probabile ostacolo alla permanenza scolastica degli alunni in difficoltà, ma non solo, riguarda l’inadeguatezza e/o insufficienza delle risorse per la didattica: per risorse si intendono anche gli spazi, ad esempio aule spesso strutturalmente inadeguate (poco luminose, molto rumorose, di piccole dimensioni a fronte del cospicuo numero di studenti) e disponibilità limitata di materiali didattici e spazi laboratoriali sicuramente utili per la realizzazione di attività educative di didattica attiva.
- Problematiche degli alunni che possono ostacolare la continuità del loro percorso scolastico (78b/89b/79b. Principali problematiche degli alunni). Queste sono state classificate principalmente in 1) difficoltà di apprendimento 2) difficoltà comportamentali 3) situazione di svantaggio sociale determinata dalle condizioni culturali socio-economiche delle famiglie e spesso visibile attraverso fenomeni di abbandono scolastico precoce o iscrizione tardiva.
- Problematiche riguardanti il contesto sociale di appartenenza sia della scuola sia degli studenti (78c/89c/79c. Problematiche socio-ambientali) che possono inficiare la tranquillità del clima scolastico, la qualità del lavoro degli insegnanti e delle condizioni di apprendimento degli studenti. Le manifestazioni di tali problematiche sono state classificate principalmente in: violenza sociale, profondamente radicata nel contesto di vita dei giovani e degli adulti; disintegrazione familiare, altamente diffusa e legata alla precarietà complessiva delle condizioni esistenziali della maggior parte della popolazione salvadoregna; violenza sociale associata a fenomeni di disintegrazione familiare, un binomio purtroppo sempre più consolidato.

²⁰⁹ La domanda numero 78 del questionario “docenti” corrisponde alla domanda numero 89 del questionario “direttori e alla numero 79 del questionario “ATP”.

- Problematiche degli adulti che lavorano a scuola (78d/89d/79d. Problematiche degli adulti). L'ipotesi di classificazione delle risposte ha previsto le seguenti tipologie di problematiche legate alla mancanza o difficoltà di: collaborazione tra le varie figure professionali impegnate nel lavoro educativo; specializzazione del corpo docente sulle tematiche legate al tema dell'inclusione; collaborazione associata anche ad una condizione di specializzazione limitata, dovuta a scarsità di esperienze formative e di competenze sufficientemente maturate nell'ambito dell'educazione inclusiva.

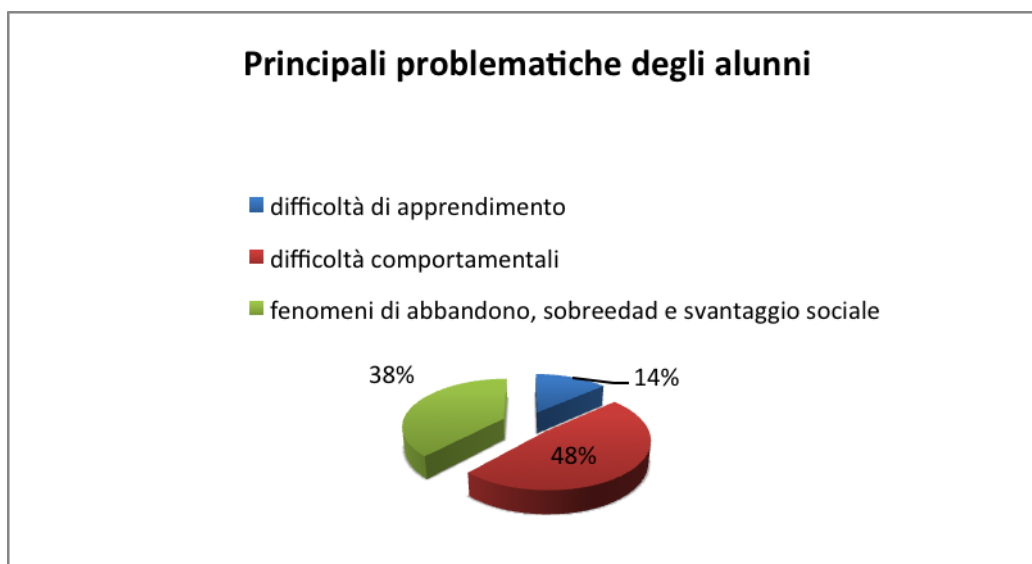
78a/88a/79a. Ostacoli della scuola all'accesso fisico e alla permanenza

Grafico 12



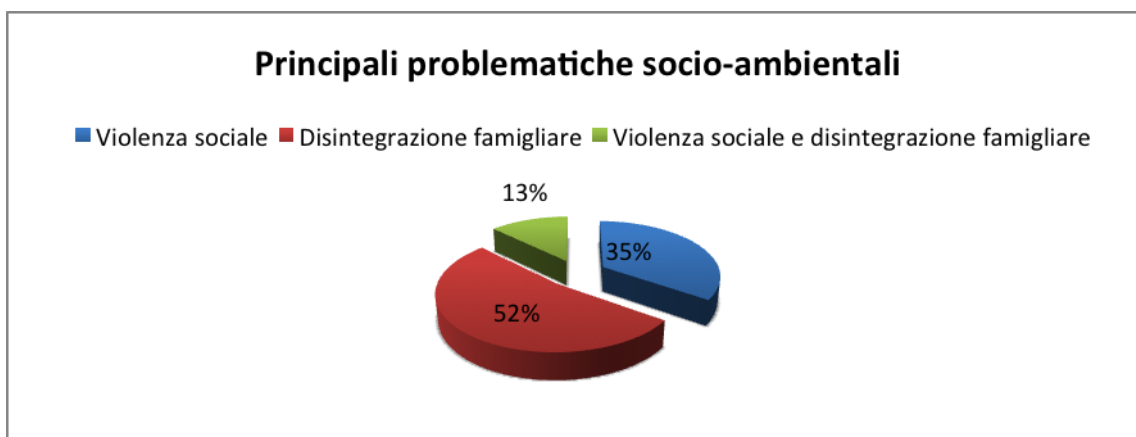
Oltre la metà degli interlocutori identifica nelle barriere architettoniche il principale ostacolo della scuola all'accesso ed alla permanenza degli alunni. La seconda problematica riferita è relativa all'insufficienza dei servizi scolastici. Una percentuale invece ridotta del campione rispondente individua nella inadeguatezza/insufficienza delle risorse per la didattica un ostacolo all'inclusione.

Grafico 13



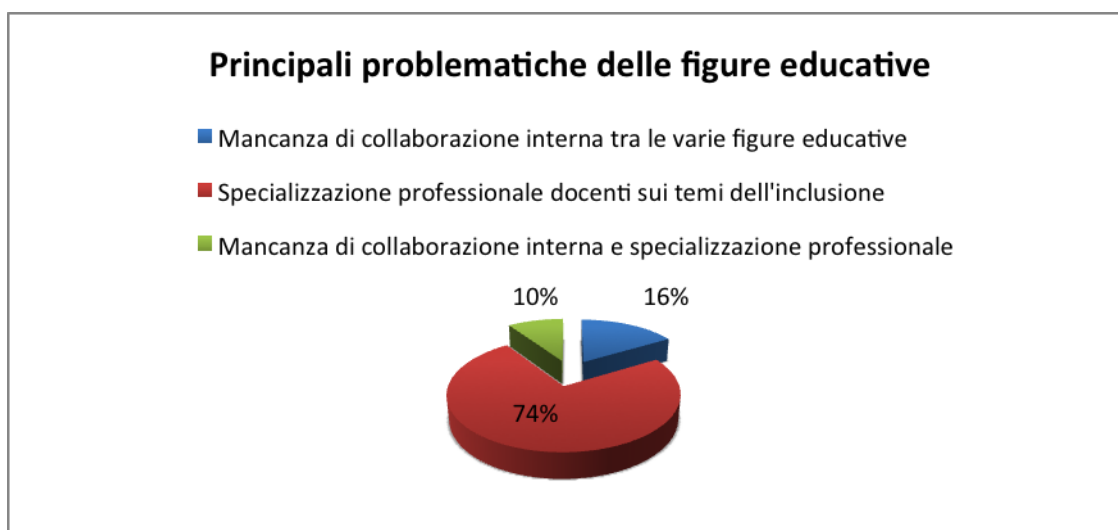
Entrambe le principali problematiche rilevate dagli insegnanti, direttori e ATP tra la popolazione scolastica sono legate ad una condizione di svantaggio sociale: infatti il 48% delle risposte riguarda le difficoltà comportamentali degli studenti in classe e il 38% riguarda i fenomeni di abbandono scolastico, “sobreedad” e condizioni di svantaggio sociale determinate nella maggior parte dei casi dalle caratteristiche del background socio-culturale delle famiglie.

Grafico 14



La grave situazione del contesto sociale, fortemente caratterizzato da fenomeni di violenza e disintegrazione familiare, trova conferma nelle risposte: infatti oltre la metà di queste identifica nella disgregazione familiare la principale problematica socio-ambientale; il 35% indica il fattore “violenza” come fortemente diffuso e il 13% riporta come la più grave situazione problematica sia rappresentata dall’associazione di entrambe quelle precedentemente menzionate. E’ evidente in ogni caso che si tratta di situazioni vincolate tra loro da profonde implicazioni.

Grafico 15



Come si evince dal grafico, è chiaro come il profilo professionale delle figure educative impegnate all’interno della scuola debba essere ulteriormente qualificato attraverso lo sviluppo di competenze specifiche in grado di facilitare il ruolo degli insegnanti, ma anche dei direttori ed ATP, a fronte delle gravi problematiche evidenziate. Sebbene con una percentuale nettamente inferiore, anche la dimensione collegiale manifesta delle fragilità, come dimostrato dal 16% delle risposte che individua nella mancanza di collaborazione interna tra le varie figure educative la principale

problematica presente tra gli adulti. Infine, una parte più ridotta del campione (il 10%) restituisce, come principale difficoltà, l'associazione di entrambe le problematiche precedentemente citate.

Riflessioni conclusive

La domanda “Quali sono le principali problematiche presenti nella tua scuola che potrebbero essere migliorate o risolte attraverso un approccio inclusivo?” intendeva individuare attraverso le percezioni degli attori coinvolti quali siano le principali problematiche incontrate nella quotidianità lavorativa cui l'approccio inclusivo potrebbe offrire possibili alternative costruttive, in grado di migliorare le condizioni di accesso e permanenza degli alunni all'interno della scuola e la qualità dell'apprendimento degli studenti indipendentemente dalle loro difficoltà. Soluzioni capaci di avere un impatto positivo anche sull'ambiente sociale di appartenenza della scuola oltre che su una migliore risoluzione delle difficoltà incontrate dalle figure professionali. La stragrande maggioranza del campione (il 72,2%) ha accettato di rispondere alla domanda palesando una chiara consapevolezza delle problematiche trasversali al contesto scolastico cui la prospettiva dell'inclusione potrebbe contribuire positivamente.

Indicare tre argomenti su cui desidereresti essere più formato per rispondere alle esigenze della scuola inclusiva.

La domanda aperta numero 79 del questionario “docenti”²¹⁰ chiedeva agli attori coinvolti attraverso il questionario, di indicare tre tematiche su cui ricevere formazione, nella prospettiva di ampliare i saperi e le competenze ritenuti necessari per sviluppare una scuola inclusiva. Gli intervistati hanno risposto alla domanda secondo le seguenti percentuali:

Tab 49

	Frequenza	Percentuale
non risponde	120	27,5
Risponde	317	72,5
Totale	437	100,0

Le indicazioni fornite sono complessivamente 726 di cui 300 come prima risposta, 253 come seconda risposta e 173 come terza risposta.

L'analisi delle indicazioni raccolte consente di rilevare come le tematiche formative prescelte possano essere organizzate secondo alcuni criteri interpretativi che permettono non soltanto di rilevarne la numerosità ma anche di organizzarle secondo una classificazione culturale. In particolare il criterio di classificazione utilizzato ha previsto 5 indicatori.

Il primo è di tipo teorico-psicopedagogico, comprende quindi le tematiche relative ai saperi che sono alla base delle pratiche educative proposte nella prospettiva dell'inclusione e che costituiscono la base teorica necessaria per sviluppare una maggiore consapevolezza delle metodologie utilizzate.

Il secondo è di tipo metodologico-didattico: in esso sono state fatte rientrare le tematiche formative che puntano a sviluppare competenze sul piano delle modalità di insegnamento e della relazione tra queste ultime e le condizioni favorevoli all'apprendimento degli alunni.

Il terzo è di tipo disciplinare, legato quindi a richieste che prevedono l'approfondimento delle conoscenze relative alle materie curriculari.

Il quarto è di tipo gestionale-amministrativo, raccoglie quindi tematiche concernenti la capacità di gestire gli aspetti organizzativi della scuola in una prospettiva inclusiva.

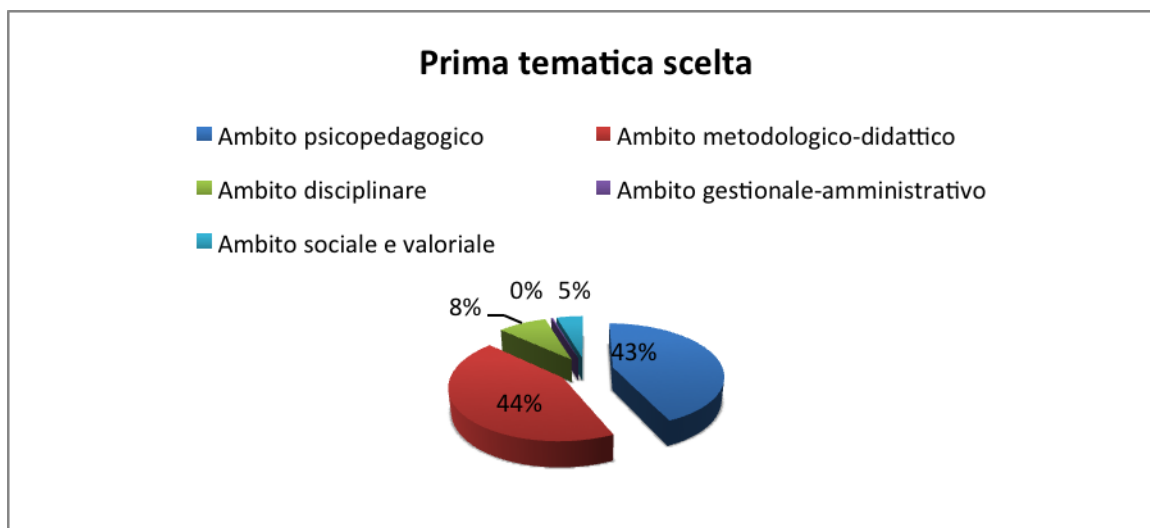
Il quinto è di tipo sociale e valoriale, raggruppa indicazioni che si pongono l'obiettivo di approfondire i contenuti relativi al disagio sociale diffuso tra gli alunni per riuscire a proporre percorsi

²¹⁰ La domanda aperta numero 79 del questionario “docenti” corrisponde alla domanda numero 89 del questionario “direttori” e alla numero 80 del questionario “ATP”.

educativi capaci di promuovere valori funzionali allo sviluppo di una cittadinanza attiva e responsabile.

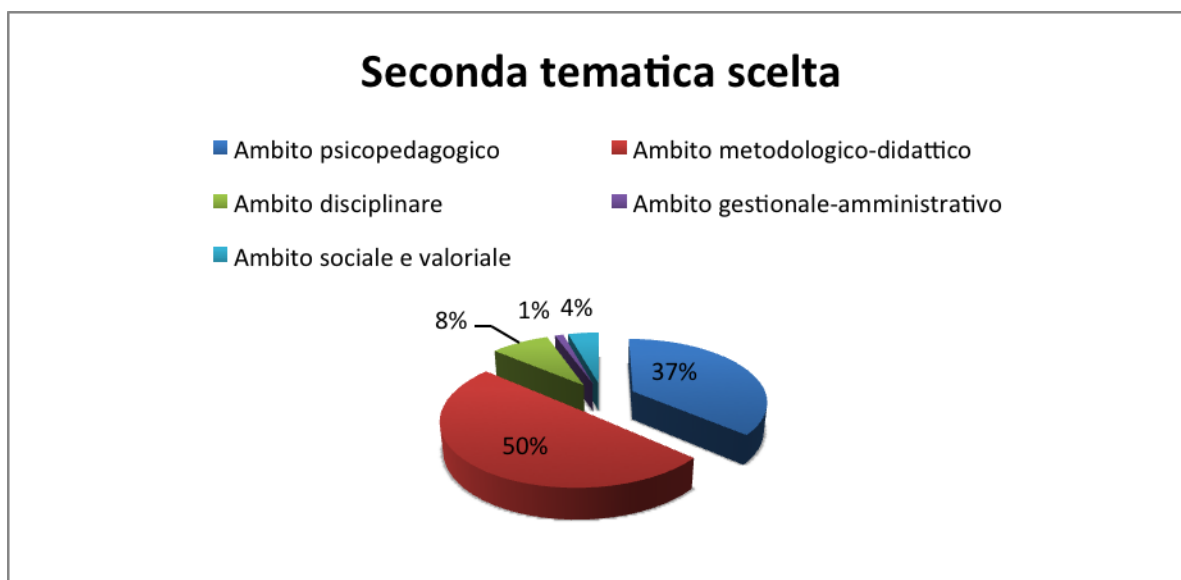
I dati relativi alla prima scelta effettuata dagli insegnanti sono i seguenti:

Grafico 16



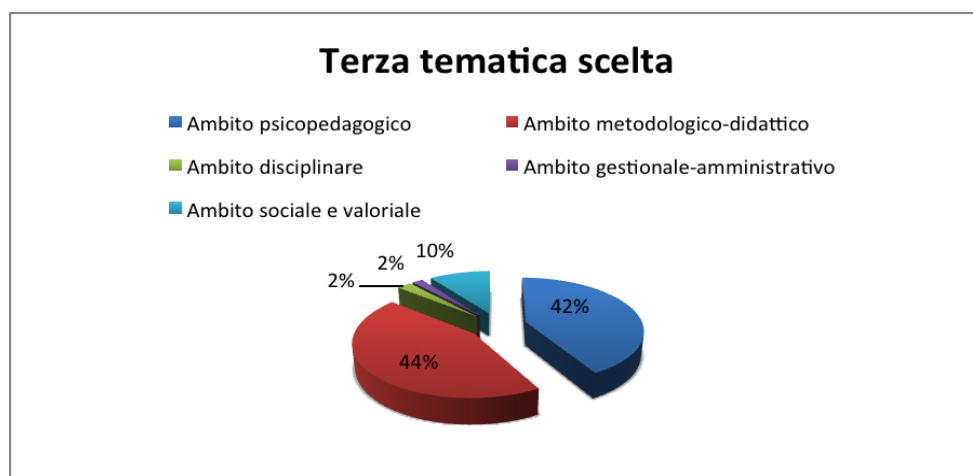
I risultati emersi esprimono come i bisogni formativi percepiti come prioritari da parte delle varie figure educative sono quelli attinenti agli ambiti di tipo metodologico-didattico e psicopedagogico (la differenza percentuale delle risposte tra i due è minima) in grado di sviluppare le competenze più adeguate per affrontare le problematiche comportamentali e di disagio sociale rilevate tra gli studenti e riportate tra le risposte della domanda precedente. Con percentuali nettamente inferiori viene indicato il bisogno di sviluppare maggiori e migliori competenze in ambito disciplinare (8% delle risposte), legato quindi all'approfondimento delle singole materie curriculari ed in quello sociale valoriale (5%), ambito che riguarda quadri di competenze che potrebbero fornire agli insegnanti elementi teorici e operativi per offrire risposte educative più efficaci alla luce del complesso contesto sociale.

Grafico 17



Tra le tematiche proposte in secondo luogo dagli intervistati, la prima per ordine di priorità si colloca anch'essa nell'ambito metodologico didattico a conferma dell'effettivo bisogno formativo in questo campo manifestato dalle équipes scolastiche. In seconda istanza gli intervistati evidenziano l'ambito psicopedagogico e in percentuali simili a quelle riscontrate nelle risposte alla prima tematica esprimono la necessità formativa rispetto all'ambito disciplinare e di tipo sociale-valoriale. Infine, solo l'1% richiede di qualificare le competenze della sfera gestionale-amministrativa, anch'essa in effetti coinvolta nel processo di trasformazione delle scuole secondo la prospettiva inclusiva e del tempo pieno.

Grafico 18



Anche per quanto riguarda la terza tematica identificata, quella che raccoglie il maggior bisogno/interesse degli attori coinvolti è relativa agli ambiti metodologico-didattico e a quello psicopedagogico (è stata rilevata una differenza percentuale minima tra le risposte dei due ambiti formativi). Il 10% delle risposte esprime invece la necessità di sviluppare competenze nella sfera sociale e valoriale, in grado di offrire strumenti ed alternative educative da utilizzare in una prospettiva di prevenzione alle diverse manifestazioni di disagio giovanile.

Riflessioni conclusive

L'invito ad "Indicare tre argomenti su cui desidereresti essere più formato per rispondere alle esigenze della scuola inclusiva" intendeva rilevare attraverso una libera indicazione da parte dei soggetti coinvolti i principali ambiti tematici su cui qualificare le rispettive competenze.

Le indicazioni emergenti dal campione sono state analizzate tenendo conto del loro essere state fornite, come prima, come seconda e come terza scelta. Ha fornito una prima scelta il 41,32%, una seconda scelta 34,9% e una terza scelta 23,8%. Trattandosi di una domanda aperta si può prima di tutto osservare che la percentuale di coloro che hanno deciso di rispondere e addirittura lo hanno fatto utilizzando tutte e tre le scelte previste è stata estremamente rilevante. Entrando nel merito, in tutte e tre le categorie di indicazione emerge come priorità la richiesta di sviluppare competenze in particolare attinenti all'ambito metodologico-didattico e psicopedagogico e in misura molto inferiore a quello disciplinare. Le competenze di tipo amministrativo e quelle relative all'ambito sociale e valoriale sono oggetto di scelta molto contenuta. Si può concludere che i temi individuati come un necessario oggetto di formazione riguardano la formazione professionale specifica del corpo docente.

3.3 La valutazione qualitativa. Lo sviluppo dell'inclusione nel sistema scolastico salvadoregno attraverso le interviste agli interlocutori strategici

La componente qualitativa della ricerca ha contribuito ad analizzare in profondità alcuni indicatori chiave per comprendere attraverso le testimonianze di diversi attori coinvolti nell'intervento di cooperazione due tematiche di principale interesse per lo studio: lo stato dell'inclusione in El Salvador e l'apporto che il progetto finanziato dalla Cooperazione Italiana e promosso dall'Università di Bologna ha offerto allo sviluppo della scuola inclusiva nel Paese. A tale fine sono state realizzate in loco tra i mesi di gennaio e luglio 2014 un totale di 24 interviste e 17 focus group alle seguenti tipologie di interlocutori.

Interviste in profondità e focus group rivolti a testimoni appartenenti alla sfera istituzionale:

- a) interviste a dieci funzionari e tecnici del Ministero dell'Educazione selezionati tra coloro che hanno maggiormente contribuito alla co-costruzione della proposta pedagogica della scuola inclusiva (e a tempo pieno) e alla sua implementazione;
- b) interviste a tre rappresentanti delle principali organizzazioni internazionali con cui la Cooperazione Italiana e UniBo hanno interagito (UNICEF, Banco Mondiale e USAID);
- c) intervista ad uno dei rappresentanti principali del mondo accademico (UCA) con cui è stato possibile confrontarsi ed instaurare collaborazioni.
- d) focus group con sei tecnici del Dipartimento di Educazione Inclusiva che hanno partecipato all'implementazione del progetto per tutta la sua durata.

Interviste e focus group rivolti a testimoni appartenenti alle scuole pilota coinvolte nelle sperimentazioni e attività di formazione del progetto:

- e) interviste ai direttori di quattro scuole pilota (Scuola primaria Distrito Italia, Complejo Educativo Santa Clara, Tomas Medina, Osorio Hijo);
- f) interviste a una maestra e un'addetta alla realizzazione del laboratorio di panetteria (Distrito Italia);
- g) intervista ad uno studente del terzo ciclo (Scuola primaria Distrito Italia);
- h) intervista ad un rappresentante dei genitori (Scuola primaria Distrito Italia);
- i) intervista ad un assistente tecnico pedagogico (Scuola Tomas Medina),
- j) intervista ad un docente di appoggio all'inclusione – DAI (Scuola Tomas Medina);
- k) focus group con quindici insegnanti della scuola Rafael Osorio Hijo
- l) quindici focus group con circa 150 studenti in 10 delle 22 scuole pilota.

La realizzazione dei focus group e delle interviste è stata possibile grazie alla collaborazione del Mined che ha facilitato il lavoro sul campo dal punto di vista istituzionale e logistico. Inoltre, alcuni focus group ed interviste sono stati condotti da docenti e ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di UniBo impegnati nelle attività di assistenza tecnica in loco nell'arco temporale compreso tra gennaio e luglio 2014. Si sottolinea che ai fini della presente ricerca, in queste pagine sono state oggetto di approfondimento solamente alcune delle interviste svolte direttamente dall'autrice. In particolare, è stato ritenuto prioritario selezionare otto testimoni privilegiati perché considerati particolarmente rilevanti per approfondire da un lato, lo stato di avanzamento sul piano teorico e pratico delle politiche educative inclusive, dall'altro, le caratteristiche dei rapporti di cooperazione intercorsi tra UniBo e il Mined. Le finalità perseguite dallo studio hanno reso necessaria quindi una selezione dei materiali raccolti attraverso le interviste e i focus group precedentemente elencati, che hanno offerto elementi sicuramente interessanti di riflessione e di interpretazione relativi al processo di trasformazione del sistema educativo salvadoregno, ma che non possono trovare in questa ricerca lo spazio sufficiente per essere adeguatamente valorizzati. Le interviste analizzate sono state rivolte nello specifico ai seguenti destinatari:

- 1) Ada Montano: direttrice del Dipartimento di Educazione Inclusiva del Mined in carica fino al 2012. Ha dedicato gran parte del suo ruolo istituzionale all'interno del Ministero nell'ambito dell'educazione speciale supportando l'avvio del processo di trasformazione del sistema educativo in prospettiva inclusiva ed è stata una delle interlocutrici più significative del progetto di cooperazione nelle sue fasi iniziali.
- 2) Sandra Alas: direttrice della Direzione Dipartimentale del Mined. Si tratta di un'alta funzionaria del Ministero la cui carica dipende direttamente dal Ministro dell'Educazione. La sua figura è strategica nell'implementazione delle politiche a livello territoriale insieme ai 14 direttori dipartimentali, di cui è referente, che a loro volta si occupano di assistere sul piano tecnico e gestionale le scuole presenti sui territori da loro monitorati. Sin dal 2009 (anno di avvio del progetto) Sandra Alas ha ricoperto questa carica istituzionale all'interno del Ministero, sebbene non abbia partecipato assiduamente alle attività di assistenza tecnica di UniBo rivolte ai funzionari del Mined, per ragioni interne al Ministero, ha comunque sempre manifestato un forte interesse per l'intervento di cooperazione e un chiaro impegno nell'implementazione delle politiche educative inclusive.
- 3) Renzo Valencia: direttore della Direzione Nazionale del Mined. La sua funzione è quella di coordinare le varie unità tecniche del Ministero impegnate nel disegno delle principali politiche e normative educative. La sua persona, seppur attraverso un ruolo istituzionale differente, ha accompagnato dal 2009, il processo di trasformazione intrapreso dal Mined verso la scuola inclusiva.
- 4) Denis Tercero: responsabile dell'Unità tecnica di Educazione Inclusiva del Mined. Insieme al suo staff è il principale referente dell'evoluzione delle politiche e delle normative inerenti al tema dell'educazione speciale ed inclusiva nel sistema scolastico. Denis Tercero rappresenta uno dei principali interlocutori e collaboratori storici del progetto.
- 5) Rolando Marin: direttore della Direzione Aggiunta SI-EITP (Sistema Integrato-Scuola Inclusiva a Tempo Pieno) creata nel 2012 a seguito dell'impegno assunto dalla Banca Mondiale a sostegno dell'implementazione e diffusione a livello nazionale della proposta di scuola inclusiva a tempo pieno attraverso una riorganizzazione sostenibile delle risorse territoriali dedicate all'educazione pubblica della scuola di base (1°-2°-3° ciclo). La sua figura è subentrata nel Mined solamente nel secondo anno di progetto.
- 6) Sandra Patricia Rodriguez: responsabile dell'area EITP appartenente alla Direzione Aggiunta SI-EITP sopra descritta. La sua figura è intervenuta solo recentemente nel campo di azione del progetto offrendo un contributo importante per il livello di conoscenza da lei acquisito sull'evoluzione delle proposte pedagogiche delle scuole pilota coinvolte nel progetto.
- 7) Antonieta Harwood: referente della componente del progetto SI-EITP del Mined implementato da USAID. Ha rappresentato una delle interlocutrici storiche all'interno del tavolo dei cooperanti costituito dal Mined.
- 8) Mauricio Trejo: professore di pedagogia e responsabile dell'area pedagogica dell'Università Centro Americana "José Simeón Cañas", una delle più importanti realtà accademiche a livello nazionale e della regione centroamericana. Il suo ruolo lo vede impegnato nel condividere con il Mined i piani di studio della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti. La UCA ha offerto inoltre il suo contributo sul piano tecnico e scientifico durante il secondo anno di progetto. Il tema dell'inclusione è di interesse storico nell'impegno sociale e scientifico di questa istituzione accademica.

Le otto interviste selezionate consentono di prendere in considerazione opinioni estremamente qualificate dal punto di vista istituzionale, integrando la prospettiva espressa dai 437 attori direttamente impegnati nelle scuole che hanno risposto al questionario. Le interviste sono conservate in copia originale dall'autrice.

Le interviste sono state realizzate sulla base di una griglia di domande semi-strutturate che hanno previsto una parte comune ed una invece flessibile, declinata rispetto al ruolo dell'intervistato. Le domande proposte sono state sempre orientate ad approfondire le seguenti aree tematiche fondamentali per il perseguimento degli obiettivi dello studio: 1. Lo stato dell'inclusione in El Salvador; 2. L'apporto del progetto UniBo allo sviluppo della scuola inclusiva nel Paese.

Nell'analisi delle interviste si sono adottati quattro criteri, messi a punto progressivamente a partire da un riascolto critico del materiale raccolto.

I primi due criteri utilizzati, di seguito presentati, sono funzionali a raccogliere in modo sistematico elementi di riflessione proposti dagli intervistati rispetto alla prima tematica e si focalizzano su:

- 1) L'affermarsi della consapevolezza teorica. Attraverso questo criterio si è cercato di mettere in luce, all'interno delle opinioni degli intervistati, se il concetto di inclusione sia diventato patrimonio diffuso del sistema scolastico; se il concetto di inclusione sia stato interpretato in maniera differente dalle diverse categorie di adulti coinvolte a vario titolo nel processo di trasformazione del sistema educativo in prospettiva inclusiva e se, talvolta, sia stato assunto in modo incompleto e/o ambiguo; se durante il processo di evoluzione del concetto di inclusione in El Salvador si siano riscontrati atteggiamenti di resistenza da parte di alcuni target specifici. Infine, il criterio riguarda quanto e come l'inclusione sia un concetto politico-culturale che stia riscuotendo approvazione da parte dell'opinione pubblica salvadoregna.
- 2) La costruzione di una prospettiva di sviluppo dell'inclusione per il futuro. L'applicazione di questo criterio ha permesso di rilevare se il processo in corso, messo in atto dalle scelte politiche del Mined supportate a loro volta dagli interventi di cooperazione delle organizzazioni internazionali, abbia favorito il radicamento del concetto di inclusione rendendo le sperimentazioni prodotte un patrimonio irreversibile per l'affermazione dell'inclusione in El Salvador. L'interesse è capire anche se i risultati rilevati in questa fase di avvio e di primo consolidamento delle esperienze siano destinati ad esaurirsi con la fine dei progetti finanziati da soggetti esterni poiché ritenuti insostenibili per l'economia salvadoregna. Si è cercato di comprendere anche se, indipendentemente dalle possibilità finanziarie del Paese, il tema dell'inclusione abbia rappresentato e rappresenti tutt'ora una prospettiva politica destinata a scarse ricadute sul sistema scolastico salvadoregno, o se invece possa effettivamente rappresentare una prospettiva efficace e sostenibile, ovviamente a patto che intervengano scelte specifiche che tengano conto dei fattori che si oppongono al processo di trasformazione del sistema educativo in un'ottica inclusiva.

I secondi due criteri invece intendono restituire elementi di riflessione sul contributo che il progetto di cooperazione realizzato da UniBo e finanziato dalla Cooperazione Italiana ha dato allo sviluppo delle politiche educative inclusive approfondendo le seguenti tematiche:

- 1) La dimensione teorica e metodologica dell'apporto. Questo criterio ha inteso mettere a fuoco se le formazioni di UniBo abbiano fornito un approfondimento sostanziale del concetto di inclusione (visibile in modo particolare in alcuni documenti), o se invece abbiano contribuito all'approfondimento di un concetto già presente. O addirittura se l'apporto di UniBo non sia stato percepito come sostanziale. Oltre a quanto detto, le testimonianze raccolte hanno consentito di rilevare se l'attività di assistenza tecnica di UniBo abbia fornito indicazioni operative fondamentali per l'introduzione di innovazioni sul piano pedagogico e didattico, cui hanno eventualmente contribuito le visite realizzate sul campo e l'attività di monitoraggio con i suoi aspetti positivi e i suoi limiti. Il criterio considerato ha inteso far emergere possibili ricadute che i rapporti di valutazione di UniBo hanno avuto sull'implementazione delle pratiche oppure se, al contrario, le indicazioni fornite siano risultate troppo distanti dal contesto salvadoregno.
- 2) Le modalità che hanno caratterizzato il rapporto di cooperazione UniBo-Mined. Il proposito dell'applicazione di questo criterio è stato quello di indagare se abbiano prevalso modalità relazionali paritarie o se invece sia stato registrato da parte degli interlocutori un eccesso di "colonizzazione". In prospettiva di altri futuri scenari di cooperazione è fondamentale comprendere se il contributo di UniBo, agli occhi degli interlocutori sia stato in grado di progettare il suo sviluppo insieme agli attori locali o se si sia focalizzato in maniera particolare su alcuni soggetti piuttosto che su altri, privilegiando o trascurando alcune modalità di intervento. Infine, si è inteso rilevare se l'intervento di cooperazione sia stato

sviluppato in sinergia con gli altri programmi internazionali, attivi nel Paese a sostegno delle politiche educative.

3.3.1 *Lo stato dell'inclusione in El Salvador*

Criterio 1: L'affermarsi della consapevolezza teorica sull'inclusione

Per quanto riguarda il criterio di analisi relativo “all'affermarsi della consapevolezza teorica sull'inclusione”, le interviste rivolte ai testimoni privilegiati hanno contribuito a mettere in luce gli elementi strategici che hanno caratterizzato lo sviluppo di una cultura dell'inclusione all'interno della società salvadoregna ed in particolare nel sistema educativo: una cultura in El Salvador cresciuta insieme alle politiche pubbliche. Ed infatti Ada Montano, una delle principali autrici e sostenitrici della Politica di Educazione Inclusiva, lanciata nel dicembre del 2009 dal Mined presso la scuola Repubblica di Haiti²¹¹, scuola precorritrice dell'inclusione scolastica nel Paese, sottolinea alcuni concetti fondamentali promossi dalla politica, “*la prospettiva che presenta la politica di educazione inclusiva apre la responsabilità istituzionale a una responsabilità sociale dove tutti gli attori devono partecipare e guardare all'inclusione come a una trasformazione sociale che ci riguarda tutti e non solo le istituzioni (Pag.)*. La testimone evidenzia come *l'inclusione sia il risultato di una trasformazione sociale che coinvolge tutti gli attori della società* presupponendo un rapporto con il territorio, con la comunità locale totalmente differente rispetto al passato. Si richiede oggi di fare forte attenzione sul *come* concretizzare operativamente questa nuova consapevolezza del concetto di inclusione che si sta radicando sul piano culturale. Anche Sandra Alas esprime un parere che supporta la riflessione della Montano “*abbiamo una diversità di processi che si stanno sviluppando insieme alla comunità a partire dalla parte formativa, educativa. Questo credo che stia anche incidendo nella cultura non solo della scuola ma della comunità, la cultura della partecipazione di fare propri quei processi che arrivano dall'alto e non limitarsi ad essere ricevitori. [Tutti] possono essere protagonisti di questo processo*” (pag.8), sottolineando il ruolo fondamentale che stanno giocando e hanno l'opportunità di assumere ancora di più gli attori della comunità locale, in una logica di partecipazione attiva della cittadinanza, che può realizzare un vero cambiamento. Sono diversi gli intervistati che definiscono l'inclusione un processo che sconfinava il mondo educativo e scolastico per assumere una connotazione più sociale impegnata fortemente a garantire il diritto all'educazione per tutti non solo ai disabili. Tornando a riferirsi alla politica di educazione inclusiva, Ada Montano afferma che “*la politica di educazione inclusiva supera l'approccio della disabilità e realmente la politica di educazione inclusiva si propone di eliminare le barriere per la partecipazione e per l'apprendimento di qualsiasi persona che viva queste barriere [...] nel senso che, questo può essere per la propria condizione, per il suo contesto e quindi qui intervengono altre variabili come la povertà, come il lavoro, come la vulnerabilità dovuta a diverse ragioni, e quindi tutto quello che limita l'accesso all'educazione, la politica di educazione inclusiva propone che dobbiamo fare sforzi per eliminare queste barriere*” (pag.11). In questa sua riflessione la Montano affianca il diritto all'educazione al concetto di equità, ed infatti “*Tutti e tutte devono rendere effettivo il proprio diritto all'educazione, che è l'educazione inclusiva. Per cosa? Perché il fine non è che stiano a scuola, o meglio non solo che stiano a scuola, il fine è l'equità. Nella misura in cui queste barriere saranno eliminate, allora potremo dire che stiamo migliorando le condizioni di equità nel nostro Paese, e quindi di equilibri democratici [...]*”(pag11), ponendo l'accento sul fatto che garantire il diritto all'educazione è uno dei passi più importanti per impostare lo sviluppo di un Paese in condizioni eque, capaci di ridurre profondamente le differenze sociali esistenti fino ad annullarle a favore di un cambiamento effettivo e democratico. Ada Montano non è l'unica a sottolineare queste importanti implicazioni tra promozione dell'educazione inclusiva ed equità sociale, infatti il Direttore della

²¹¹ La scuola di base Repubblica di Haiti, situata nel Dipartimento di Sonsonate, rappresenta la scuola simbolo dell'inclusione scolastica salvadoregna poiché è stata la prima a sperimentare e formalizzare esperienze di integrazione con il contributo della Cooperazione Italiana sia sul piano pedagogico, sia architettonico.

Direzione Nazionale, Renzo Valencia, rafforza questo concetto introducendo il tema della qualità educativa determinata da una proposta educativa inclusiva *“per parlare di qualità e di una educazione inclusiva ci deve essere una certa politica di protezione sociale universale come base di qualsiasi processo, per rompere il divario delle disuguaglianze tra le comunità urbane e rurali in modo tale che i nostri bambini e bambine abbiano le stesse condizioni di accesso e permanenza”* (pag.4), concetto per altro condiviso nei suoi fondamenti anche da Rolando Marin, Direttore della Direzione Aggiunta SI-EITP il quale aggiunge che *“l’educazione di qualità, come intesa dall’UNESCO, oggi giorno non è solo un modello pedagogico che si applica in classe dove c’è un concetto di inclusione molto forte. Il concetto di educazione di qualità, che stiamo cercando di sostenere attraverso questo modello, è un concetto integrale, nel senso che la scuola, il sistema educativo, l’educazione devono servire per ridurre le differenze sociali per ridurre queste differenze presenti nella società in termini non solo economici ma anche in termini di conoscenza, di tecnologia, di accesso, di qualità, di apprendimento”* (pag.2).

Ma come “operativizzare” questa consapevolezza teorica culturale sul concetto dell’inclusione, facendola diventare patrimonio diffuso del sistema scolastico? Sandra Alas, Direttrice della Direzione Dipartimentale del Mined afferma sulla base del suo impegno politico e professionale che *“L’articolazione del ministero con le ong che partecipano ad uno stesso tavolo e con altre organizzazioni governative che collaborano attraverso il gabinetto di gestione dipartimentale con proprie commissioni che vedono quindi la gestione pubblica in maniera integrale da un punto di vista inclusivo [...] il governo de El Salvador con l’arrivo di Mauricio Funes e di Salvador Sanchez Ceren sceglie una gestione con un approccio inclusivo. Tutta la gestione pubblica ha alla base questo elemento, ossia la sempre maggiore partecipazione sociale alla politica. Abbiamo costruito anche dei comitati di consultazione educativa a livello municipale, dipartimentale, anche piccoli. Un modo affinché la popolazione possa esprimere ciò che sta succedendo in educazione e quali problemi vede”* (pag.7). Il messaggio di Sandra Alas è che lo sviluppo di una cultura dell’inclusione è possibile solamente se anche le modalità di attuazione delle politiche a livello locale si costruiscono attivando forme di partecipazione diffusa alle decisioni locali, alla risoluzione di problemi che riguardano anche l’educazione. Un elemento importante che viene portato all’attenzione da diversi intervistati, tra cui anche Renzo Valencia, è che l’educazione per essere garantita a tutti deve essere sostenuta da politiche di protezione sociale che in effetti El Salvador sta attuando a partire dal 2009 con il governo di corrente progressista guidato dal Presidente Mauricio Funes. Queste politiche di promozione sociale hanno l’obiettivo di favorire l’accesso scolastico di tutti, ma in particolare delle fasce più povere della popolazione attraverso l’applicazione di alcune misure sociali supportate a livello governativo, a dimostrazione del fatto che le scelte del Mined si collocano all’interno di un progetto politico nazionale in cui l’inclusione è una priorità trasversale alle varie politiche del welfare. Sandra Alas e Renzo Valencia, nella loro intervista individuale, fanno entrambi riferimento a queste politiche nazionali a sostegno di quelle ministeriali nell’ambito dell’inclusione scolastica sottolineando l’importanza che queste hanno in termini di accesso al sistema. Sandra Alas in particolare afferma che *“in termini di accesso abbiamo sviluppato una serie di azioni tra cui il sistema integrato e i programmi sociali di educazione: il programma scolastico di salute, i “pacchetti scolastici”, come il “bicchiere di latte” e le borse di studio [...]. Tutto questo affinché possiamo facilitare l’accesso. I direttori e le direttrici dipartimentali ogni anno analizzano un po’ qual è la domanda e l’offerta dei servizi educativi e adesso c’è molta più flessibilità per muoverci a seconda del bisogno e per lavorare con gli indicatori educativi non solo educativi ma anche sociali, sulle condizioni della popolazione, pianificando un intervento sulla base del punto di vista di altre istituzioni chiave”* (pag.7) [...] *la scuola non ha senso se non aiuta la comunità ad essere più felici”* pag.14.

A seguito di quanto appena detto è evidente che il concetto di inclusione ha trovato un terreno favorevole all’interno della politica salvadoregna ed anche delle comunità locali che, attraverso pratiche a loro volta inclusive, sono sempre più coinvolte nella promozione di un processo di trasformazione della società. Probabilmente, come più volte dichiarato dai diversi interlocutori, la drammatica situazione di violenza ed esclusione sociale che caratterizza il Paese rende quanto mai urgente la necessità di un cambiamento che può avvenire solo se si genera una cultura dell’inclusione trasversale ai vari settori. La diffusione di tale approccio alla diversità, che non riguarda solo il settore specifico educativo e nemmeno un solo target, identificato tradizionalmente con quello dei disabili,

incontra tutt'ora non pochi ostacoli. Non si tratta solo di abbattere le barriere architettoniche, ma anche quelle culturali che permeano le istituzioni a vari livelli: per esempio, anche nella modalità di interagire all'interno delle organizzazioni professionali. In esse prevale una logica individualista basata sulla competizione, da cui purtroppo anche le relazioni tra scuole e comunità locali sono state condizionate per lungo tempo. Lo stesso accade all'interno del Mined, ed è ancora una volta la stessa Direttrice della Direzione Dipartimentale ad affermarlo *“Penso che le istanze del Ministero dell'Educazione, debbano lavorare molto sul tema della cultura all'inclusione. Credo che la distanza tra il livello centrale, dipartimentale e le scuole in questa visione gerarchica, abbia danneggiato la scuola e i processi educativi. Le autorità centrali a volte pensano di saperne più degli altri e di avere le soluzioni per tutto, ma non è così.”* (pag.9). Quello che viene messo in evidenza è che sviluppare una cultura inclusiva significa mettere in discussione un atteggiamento culturale che ha influenzato la modalità gestionale, progettuale e relazionale di molte realtà educative al di là della loro natura istituzionali. In particolare, se la scuola vuole veramente esercitare un ruolo strategico nella promozione di processi inclusivi a favore della coesione sociale è necessario che anche le modalità relazionali e di lavoro collegiale del corpo docente cambino: il clima delle istituzioni scolastiche dovrebbe diventare più tollerante ed accogliente non solo verso tutti gli studenti, ma anche tra gli adulti che lavorano insieme. Alla luce dell'interpretazione del concetto di inclusione fin qui affermata, promuovere processi inclusivi significa anche garantire l'alfabetizzazione di giovani ed adulti affinché possano sviluppare caratteristiche di identità culturale e di competenza che li difendano da qualsiasi forma di esclusione sociale. A tal proposito Sandra Alas afferma che *“L'educazione dei giovani e degli adulti che resero determinante il diritto di imparare a leggere e scrivere, fu un altro degli assi fondamentali per parlare davvero di educazione inclusiva”* (pag.2). Tutt'ora permangono intere fasce della popolazione scolastica che, a proposito del diritto all'educazione per tutti, non accedono ai servizi scolastici perché il sistema educativo non mette a disposizione un numero sufficiente di servizi. Questa situazione viene denunciata all'unanimità dai due direttori delle Direzioni Nazionali del Mined, Sandra Alas e Renzo Valencia cui va aggiunto Rolando Marin. Di seguito riportiamo le parole di Renzo Valencia che restituisce una sintesi rappresentativa delle condizioni escludenti che precludono il diritto all'educazione ad una percentuale importante della popolazione in età scolare: *“non stiamo includendo gli estremi della popolazione [...] quella che richiede servizi di educazione iniziale e “parvularia” ed è fuori più del 60% dei nostri giovani in età scolastica che dovrebbero frequentare l'educazione media* (pag.9) [...] *Stimiamo che più di 14.000 giovani del sesto grado, non passano al settimo. Vale a dire che si perdono per la mancanza di servizi educativi e questo è un problema molto grave. La scuola inclusiva deve risolvere questo problema di continuità dovuta alla mancanza di servizi. Non è il giovane che non vuole continuare gli studi, è che manca un'offerta completa sul territorio”* (pag. 10). Sandra Alas di fronte a queste percentuali esprime così la sua preoccupazione *“es decir todavía no es universal la educación de tercer ciclo y en educación media llegamos al 36% de población este es el tema alarmante los extremos tanto el educación inicial y parvularia como el educación media* (pag.2)”.

Come si è detto più volte nel corso di questo lavoro è evidente che la diffusione di una cultura dell'inclusione incontra delle barriere di accoglienza anche da parte di quei gruppi che potrebbero beneficiare per primi di una scuola inclusiva capace di promuovere il superamento della separazione dei luoghi di apprendimento. Il caso cui Ada Montano fa riferimento è quello dei sordi: rispetto alla richiesta, da alcuni rappresentata, di aprire per questa tipologia di disabili una scuola speciale, l'intervistata ha manifestato il proprio disaccordo nella prospettiva di una scuola inclusiva sin dalla prima fase esplorativa dell'intervento di cooperazione in El Salvador²¹² a cui parteciparono diversi esperti di UniBo *“Non voglio dire che il settore delle persone sorde non condivide l'obiettivo dell'educazione inclusiva, non si può generalizzare, però a volte c'è stata questa tendenza. Ci sono settori che rivendicano un'attenzione particolare. Per esempio i sordi che chiedono scuole per sordi. Quindi, si creano le scuole per sordi e si cercano insegnanti che possano far lezione con la lingua dei*

²¹² A supporto di quanto dichiarato da Ada Montano è opportuno segnalare che la difficoltà di interagire con una delle correnti rappresentative i gruppi dei sordi sono state rilevate sin dalle prime attività di cooperazione precedenti al progetto di UniBo del 2009, come riportato in alcuni report di missione tra cui quello di Andrea Canevaro e di José Chade, che rilevarono in effetti un atteggiamento di diffidenza e rifiuto della proposta di educazione inclusiva. Anche la sottoscritta durante i due anni di attività sul campo

segni con un'ottica bilingue. Pero ci sono altri settori che hanno accolto molto bene il tema dell'educazione inclusiva”(pag.10).

Nonostante dal 2009 ad oggi si sia rilevata un'evoluzione importante della cultura educativa in prospettiva inclusiva, è innegabile che il processo è ancora nelle sue tappe iniziali e che ha bisogno di tempo, sperimentazioni, tentativi, scelte politiche e attuazioni normative da generalizzare per formalizzare i cambiamenti. Non possiamo per esempio dimenticare che il sistema scolastico salvadoregno è ancora un sistema educativo misto: prevede infatti la possibilità di accedere liberamente sia alla scuola speciale sia a quella ordinaria. La legge salvadoregna, “Ley general de educacion” del 1998 non pone limiti di accesso a livello teorico, lascia aperte libere interpretazioni che diventano purtroppo fonte di ambiguità ed anche di esclusione. A tal proposito Denis Tercero, Responsabile del Dipartimento di Educazione Inclusiva del Mined, afferma che *“nella Legge c'è una parte che sviluppa la modalità di educazione speciale nella quale viene detto che l'educazione speciale è al servizio di quella popolazione che per le proprie condizioni richiede un servizio specializzato[...] al di là di questo, in generale la Legge stabilisce tutti i bambini e le bambine in El Salvador ha diritto all'educazione (pag.8). Un punto sul quale abbiamo fatto un'osservazione già da un paio di anni, [...] a quell'articolo in cui la Legge si riferisce a quei cittadini “atti”. Allora noi abbiamo fatto questa osservazione: e chi sono i cittadini “atti”? e quali sono i criteri per decidere questa persona è atta o non lo è? La legge non lo dice anche per questo qualcuno si avvale di questo [non detto] per dire questo bambino non è adatto per stare qui, nella scuola regolare per cui deve andare nella scuola di educazione speciale perché non è atto” (pag.9).* Oltre i limiti evidenziati dalla legge, Denis Tercero sottolinea anche quante barriere vengano poste dai docenti, dagli studenti e dai genitori stessi rispetto al fatto che i loro figli vadano in classe con compagni disabili. Tercero sostiene che una vera trasformazione culturale del sistema avverrà quando la comunità educativa si renderà conto che *“non si deve aver paura che nostro figlio si possa ammalare soltanto perché frequenta quotidianamente un bambino sordo o una bambina cieca. Deve essere una cosa normale (pag.11) [...] In qualche caso i genitori portano il figlio direttamente alla scuola speciale... in altri casi sono i docenti che segnalano il caso dopo averlo identificato personalmente. Quindi è il docente che stabilisce che il bambino o la bambina non possano continuare a stare a scuola ma debbano essere integrati nelle scuole di educazione speciale (pag.8).* Come si evince dalle parole di Tercero è evidente che i criteri con i quali i bambini sono accolti o respinti dalle scuole regolari dipendano da diversi fattori e siano sostanzialmente a discrezione del docente. Anche durante lo svolgimento del progetto e della ricerca stessa non è stata rilevata l'esistenza di criteri attendibili da utilizzare per affidare l'educazione di uno studente al sistema regolare o speciale. La prospettiva di una scuola inclusiva salvadoregna prevede la trasformazione, da un lato, del ruolo delle scuole speciali all'interno del sistema scolastico, dall'altro, della definizione delle figure educative da inserire, a favore dell'inclusione, nelle scuole regolari. Denis Tercero rispetto alla nuova funzione delle scuole speciali afferma che *“vediamo come punto chiave il fatto che le scuole di educazione speciale inizino a sviluppare un ruolo di assistenza tecnica alle scuole regolari del territorio [...] la scuola di educazione speciale è una risorsa che già potrebbe sostenere la scuola regolare nelle sue varie necessità” (pag.13).* La trasformazione delle scuole speciali in centri di risorse per l'inclusione di fatto è un processo che El Salvador ha avviato da diversi anni, purtroppo però non ha ottenuto l'impatto previsto soprattutto per la mancanza di risorse umane e finanziarie quantitativamente sufficienti e qualitativamente adeguate per mettere a regime questa trasformazione. Ada Montano, rispetto alla formalizzazione della figura del docente di appoggio all'inclusione (DAI) che in questo momento è ancora in via di sperimentazione (come già menzionato più volte), mette in luce alcune perplessità riferite soprattutto alle difficoltà che il maestro dell'aula regolare potrebbe manifestare nel rapportarsi e coordinarsi con questa nuova figura: *“Il maestro regolare non è abituato al fatto che un altro docente intervenga nella sua classe. Quidi ciò potrebbe creare ulteriori barriere anziché eliminarle. Questo è comunque un fatto normale. Siamo vivendo un processo di trasformazione e alcuni possono essere più favorevoli al cambiamento ed altri meno. La cosa positiva è che comunque questo concetto si sta evolvendo e si sta anche agendo” (pag.12).* Rispetto a queste tematiche Mauricio Trejo, responsabile dell'area pedagogica della UCA (Università Simeon Cañan), rileva alcune criticità presenti attualmente nell'assunzione del processo di inclusione a partire dalla necessità di riformulare il progetto concettuale della figura del DAI ed anche delle scuole speciali trasformate in Centri di Risorsa e Orientamento per l'inclusione. Senza questa chiarezza non è possibile definire dei

piani strategici di implementazione efficaci. Sicuramente il disegno sostenuto dalle scelte politiche educative fondamentali (Plan Social Educativo “Vamos a la escuela” e la Política de Educación Inclusiva”) nel quale oggi il Mined contestualizza questi cambiamenti è un gran passo in avanti sul piano culturale. Trejo sottolinea però un deterrente importante alla trasformazione effettiva delle scuole speciali in una prospettiva inclusiva e cioè la paura degli insegnanti impegnati in queste scuole di perdere il lavoro, una paura diffusa in molti Paesi che come El Salvador si accingono a trasformazioni così profonde sul piano culturale e strutturale dei sistemi educativi. Trejo, infatti, afferma che *“le scuole di educazione speciale devo smettere di aver paura di perdere i loro alunni e restare senza iscritti. Alcune di esse non vogliono facilitare l’integrazione dei loro studenti nelle scuole regolari per paura di restare senza bambini”*. Infine evidenzia la mancanza a livello di sistema di indicatori educativi in grado di monitorare, studiare e migliorare il processo di trasformazione in corso.

Rispetto al chiedersi se il concetto di inclusione sia diventato patrimonio diffuso all’interno del sistema scolastico, un contributo interessante lo offre Antonietta Harwood, rappresentante di USAID, che sottolinea la dimensione concreta del processo di trasformazione del sistema educativo salvadoregno, evidenziando principalmente le ricadute che questo esercita sul piano metodologico e didattico. In particolare questo si concretizza nelle attività di aula: *“Credo che il Ministero realmente sta accogliendo una nuova strategia pedagogica. In ciò che fanno ed esprimono, è evidente come stiano cercando di captare tutto ciò che concerne il rinnovamento della metodologi pedagogica”* (pag.1). Harwood, nel valorizzare questo impegno da parte del Ministero e delle figure educative attive nelle scuole, sottolinea comunque la necessità di modificare gli aspetti normativi che stanno rallentando e a volte ostacolando la possibilità di generalizzare le pratiche sperimentate a livello di sistema, oltre al fatto che i docenti non si sentono tutelati nello sperimentare modalità di lavoro nuove in mancanza di una garanzia normativa *“tuttavia non si è modificata la legge e neppure ci si è accordati chiaramente sui ruoli e le funzioni. Nonostante ciò, una delle cose più interessanti che sono successe è stata la mobilitazione volontaria di alcuni docenti che decidevano autonomamente di aiutare altre scuole. Questo prima non accadeva. Ora il docente si sente partecipe delle decisioni e questo è un fattore chiave”*(pag.4).

Critério 2: La costruzione di una prospettiva di sviluppo dell’inclusione per il futuro

Per quanto riguarda il secondo criterio della prima sezione di analisi delle interviste relativa allo stato dell’inclusione in El Salvador, esso ha riguardato *“La costruzione di una prospettiva di sviluppo dell’inclusione per il futuro”*. Per comprendere come lo sviluppo della prospettiva inclusiva nel Paese non possa essere letto soltanto alla luce degli ostacoli che El Salvador sta affrontando nel processo di trasformazione del sistema educativo, cosa di cui i testimoni privilegiati hanno dimostrato una evidente consapevolezza critica, risultano di fondamentale importanza le dichiarazioni di Sandra Alas e di Antonietta Harwood, che, da punti di vista istituzionali differenti, comunicano il buon livello di radicamento culturale dell’inclusione scolastica. Sandra Alas sostiene di guardare con molto ottimismo e speranza a ciò che sta accadendo nel mondo indipendentemente dal fatto che sia fonte anche di sofferenza *“[...] quello che ci sta dicendo la vita è che non possiamo continuare come abbiamo fatto negli ultimi decenni, dobbiamo intraprendere cammini diversi, nuovi e in questo la creatività della scuola inclusiva risulta molto utile (pag.19). [...] Pensiamo che continuare a lavorare sulla scuola inclusiva sia già un segnale di cambiamento che difficilmente potrà essere invertito perché la gente lo valorizza e lo ritiene importante. Non sarà facile, anche perché non abbiamo raggiunto con la stessa forza e possibilità di tempo e di risorse tutte le scuole”* (pag.21). Anche la testimone della Cooperazione Americana condivide l’opinione di Sandra Alas, evidenziando i limiti ma anche le potenzialità insite nel processo di cambiamento in corso *“Io sì, credo che tutti abbiamo chiaro, compreso il Ministero, che la nuova proposta pedagogica non è ancora definita, poiché la proposta è il risultato di un processo in costruzione. Stiamo imparando... ossia, quello che sta accadendo è nuovo e se uno analizza i problemi de El Salvador comprende che questa nuova proposta è necessaria (...) tu sai, che i cooperanti stanno appoggiando il ministero con strategie per far conoscere le scuole inclusive a tempo pieno affinché se ci fosse un cambio di governo, questo*

processo di trasformazione non vada perso. (pag.5) (...) Io credo che con questa gestione [governativa] la gente delle scuole si è appropriata di quello che sta cambiando ed è quindi molto difficile che qualcuno possa buttarlo via, (pag.19)”. Entrambe le dichiarazioni pongono l’accento sulla convinzione che la prospettiva inclusiva abbia raggiunto un livello di irreversibilità garantito dalla quantità e dalla qualità delle azioni alla base del processo in atto. Il fatto che anche l’eventuale insediamento di un nuovo governo meno consapevole non possa sradicare ciò che è diventato un patrimonio delle scuole, generato dal processo di empowerment in cui le comunità educative sono state coinvolte, è senza dubbio una constatazione molto positiva sia dal punto di vista interno al ministero, rappresentato da Sandra Alas, sia dal punto di vista della cooperazione internazionale che ha contribuito dal 2009 a supportare le politiche del Ministero dell’Educazione sull’inclusione.

Nonostante la percezione positiva appena espressa, è innegabile che alla base dell’affermazione di una prospettiva inclusiva in El Salvador si rivelano necessarie ulteriori scelte specifiche, in mancanza delle quali l’intero processo di sviluppo dell’inclusione ne uscirebbe compromesso. Ancora, Sandra Alas sottolinea la necessità di approfondire il concetto di educazione inclusiva: tale concetto, oltre a relazionarsi con il tema delle strategie didattiche, è strettamente collegato anche alla progettazione educativa, secondo un approccio inclusivo nel quale si colloca l’idea di un curriculum scolastico più dinamico rispetto a quello tradizionale. Un curriculum capace di tener conto della specificità dei singoli territori e delle singole utenze attraverso l’introduzione in sede locale di elementi di personalizzazione e di localizzazione (in termini salvadoregni definiti “*adeguaciones curriculares*”): “*le scuole ci stanno chiedendo come fare le adeguazioni curricolari [...] partendo dalla realtà della scuola (elemento su cui occorre lavorare) e dal coinvolgimento della comunità* (pag.14). [...] *Quanto appena detto bisogna perseguirlo in questo quinquennio e approfondirlo nella formazione dei maestri, perché si tratta di un tema chiave, infatti anche durante la formazione il docente deve ripensare al curriculum secondo un approccio differente* (pag.21). [...] *In questo processo la cooperazione per noi è fondamentale: sia la cooperazione internazionale, sia le relazioni con altri ministeri e con il settore dell’impresa privata (...) perché stiamo sostenendo un’educazione per tutto il Paese* (pag.21).” Per raggiungere l’obiettivo appena delineato la funzionaria del Mined sottolinea che il progetto di una educazione per tutti “*non è solo per la gente che la pensa come noi. Nei comitati di consultazione partecipa gente di tutti i partiti e di tutte le religioni, quindi è strategico chiedersi come generare questo consenso, questo dialogo che ci permette di camminare verso un’educazione che aiuti a sviluppare il Paese*” (pag.22).

Sandra Alas di seguito introduce un tema molto importante e che non sempre viene sottolineato e cioè il legame tra il diritto all’educazione per tutti e la capacità produttiva di un Paese. Ci sono realtà imprenditoriali forti, in El Salvador “*che stanno guardando con altri occhi alla scuola inclusiva. In effetti, questo è quello che sta succedendo, ossia vedere come la scuola inclusiva stia pensando di sviluppare la capacità produttiva di questo Paese. La proposta della scuola inclusiva non solo è quella di migliorare la convivenza, certamente una delle finalità dell’educazione, ma anche essere più produttivi in modo da beneficiare tutti di uno stato di benessere...bisogna assolutamente lavorare per questo*(pag.22)”. Alas mette quindi in luce come l’interesse di sviluppare un sistema educativo inclusivo non si esaurisca unicamente in una questione etica, valoriale, ma riguardi anche la dimensione complessiva di sviluppo del Paese che inevitabilmente è connessa alla produttività nel suo senso più ampio, non solo strettamente economico. Alla luce di questa prospettiva, garantire il diritto all’educazione di tutti, diventa una finalità che non muove l’interesse solo di alcune fasce della popolazione, perché più svantaggiate, ma rappresenta per tutti un obiettivo da cui partire per ricostruire il Paese.

Il tema dell’articolazione delle funzioni e delle responsabilità tra diversi attori rimane una sfida strategica per lo sviluppo della scuola inclusiva, come sottolineato oltre che da Sandra Alas anche da Ada Montano. Quest’ultima afferma, in relazione alla necessità di dialogare con settori diversi della società, che “*continua ad essere una sfida perché non è facile cambiare una forma radicata di lavoro dove ciascuno faceva il suo, nel proprio ambito, mentre ora bisogna pensare al territorio, nel senso di comunità, cui fare riferimento per articolare tutte le azioni istituzionali* (pag.10)”. La necessità di integrare i diversi contributi istituzionali a livello sia locale sia nazionale risponde ad una logica di corresponsabilità della scuola inclusiva, che come già affermato in altre parti del lavoro, non può essere ricondotta unicamente al compito del Ministero dell’Educazione. Infatti, per un pieno espletamento delle funzioni della scuola inclusiva si rivelano imprescindibili i contributi di servizi

diversi e complementari, come quello della salute, della municipalità, delle organizzazioni di disabili, dei trasporti etc. Se si sostiene che la finalità dell'inclusione scolastica non si esaurisce con la fine del ciclo di studi ma sconfinata nell'inclusione sociale, è bene che il progetto di vita degli studenti venga elaborato con il contributo di tutti gli attori della società che ne possano migliorare la qualità e accompagnare lo sviluppo dentro e fuori la scuola.

Altro elemento di riflessione importante, introdotto da Ada Montano e condiviso in particolare da Mauricio Trejo della UCA, è che per garantire la continuità del processo di trasformazione del sistema educativo verso l'inclusione è necessario che l'assunzione della politica di educazione inclusiva non sia troppo vincolata alle decisioni dei singoli governi e che diventi invece una politica di Stato sancita, per così dire, a livello costituzionale. Ada Montano a tal proposito sostiene che *“bisogna puntare ad una politica di Stato che permetta realmente di sostenere nel tempo l'impegno assunto, perché se noi parliamo di educazione inclusiva, questa dovrebbe diventare una politica di Stato che indipendentemente da chi arrivi al governo mantenga questa visione di inclusione educativa. Ci sarà chi lo farà attraverso l'adozione di alcune strategie, chi con altri programmi, però ciò che non deve cambiare è la prospettiva di inclusione di cui questo Paese ha bisogno (pag 16)”*. Trejo della Uca sottolinea l'importanza di *“prendere una decisione politica che dica: questo è prioritario per la nostra gente. E se questo è prioritario, arrivi chi arrivi [al governo], continuiamo per questa strada.(pag.15)”*. L'urgenza di adottare in maniera stabile una politica basata sui principi dell'inclusione educativa e sociale dipende fortemente dalla complessità del contesto salvadoregno, caratterizzato da alti livelli di violenza e dalle persistenti condizioni di disuguaglianza ed esclusione sociale in cui versa una percentuale significativa della popolazione.

Sicuramente, assumere stabilmente una politica di educazione inclusiva rappresenterebbe un risultato importante per assicurare il cammino del Paese verso l'inclusione, ciononostante sarebbe ancora una condizione insufficiente per garantire la qualità dell'offerta formativa qualora il sistema educativo non fosse in grado di sviluppare competenze adeguate sul tema dell'inclusione scolastica. A tal proposito, Renzo Valencia, Direttore Nazionale del Mined afferma che *“uno dei problemi più grandi è discutere se il maestro è effettivamente capace di sviluppare il processo inclusivo. Una cosa è discutere sui risultati accademici dei bambini e dei giovani e un'altra cosa è valutare se effettivamente i docenti sono in grado, hanno le competenze dal punto di vista metodologico”* (pag.7). Ada Montano identifica tra le competenze fondamentali del maestro della scuola inclusiva la capacità di riflettere sulla pratica pedagogica *“io credo che la prima competenza sia la riflessione pedagogica (p.18) (...) e la ricerca-azione come strumento quotidiano del docente (pag.18)”*.

Da quanto emerge dalle dichiarazioni dei testimoni la carenza di competenze è legata principalmente a due fattori. Il primo è legato alla fase di costruzione del nuovo modello educativo salvadoregno che ancora risulta presentare degli elementi di fragilità sul piano pedagogico. Il secondo punto riguarda la manca di un sistema formativo strutturato e articolato, capace di creare delle sinergie tra le diverse istituzioni deputate alla formazione dei docenti (ministero dell'educazione, istituti di educazione superiore, università pubbliche e private) e di condividere i punti cardine di una proposta formativa finalizzata a sviluppare competenze sulla tematica dell'educazione inclusiva. A supporto del primo punto riportiamo un frammento delle interviste rispettivamente di Renzo Valencia ed Antonieta Harwood, i quali evidenziano che la qualificazione dell'offerta formativa in parte dipende anche dalla chiarezza dei contenuti della proposta pedagogica della scuola inclusiva salvadoregna. La referente della cooperazione americana dichiara che *“Non c'è stato un buon orientamento su come definire la proposta pedagogica delle scuole che è arrivata con molti elementi gestionali senza vedere un cambiamento metodologico. Il tema delle metodologie attive, dell'insegnamento per specialità disciplinari rappresentano gli ambiti su cui occorre impegnarsi di più ed in cui però sono state date meno indicazioni, perché io credo non c'erano molte conoscenze pregresse e perché gli stessi tecnici che stanno appoggiando questo processo non possiedono le competenze pedagogiche adeguate. Quindi, le scuole hanno iniziato a progettare la loro proposta pedagogica che invece di contenere molti elementi pedagogici ne presenta soprattutto di gestione”* (pag.12). Lo stesso Renzo Valencia, alto funzionario del Mined, sottolinea di aver trovato nelle scuole prevalentemente proposte pedagogiche che sono più gestionali ed istituzionali che pedagogiche *“le proposte pedagogiche delle scuole enfatizzano la copertura dei costi finanziari, l'utilizzo adeguato degli spazi scolastici, l'organizzazione oraria della scuola, però non si vede chiaramente il tema curricolare, come questo è implementato coerentemente al profilo educativo dei bambini e delle*

bambine che incontrano difficoltà nel loro processo di apprendimento. La necessità di sistematizzare il processo sviluppato fino ad ora deve dirci perché la componente pedagogica, curricolare non è stata approfondita. (pag.16).

Per quanto riguarda invece il secondo punto relativo al tema della formazione professionale del corpo docente delle scuole, è soprattutto Mauricio Trejo a realizzare alcune riflessioni che pongono in relazione il ruolo svolto dalle università ed istituzioni di educazione superiore e il Ministero dell'Educazione. Il punto critico sottolineato da Trejo riguarda il fatto che il Mined svolge una funzione prevalentemente normativa senza prevedere una "complicità" professionale ed istituzionale con le altre realtà impegnate nella formazione del magistero. Inoltre, il rappresentante della UCA sottolinea la mancanza di un piano progettuale di azione condiviso, capace di valorizzare il contributo di ciascuna istituzione (anche delle organizzazioni internazionali). Trejo suggerisce di rivolgere la formazione prioritariamente ai docenti in servizio in base alle seguenti considerazioni: *"Quanti professori in formazione iniziale ci sono? Saranno tremila? Non credo che nell'università ce ne siano così tanti adesso. Ci sono quarantaduemila maestri in servizio, perché non ci focalizziamo a formarne almeno la metà? Coloro che sono nella fase di formazione iniziale, che prospettiva hanno, quali opportunità di entrare nel sistema pubblico? (...) Perché non ci focalizziamo davvero sulla formazione in servizio? Toccheremmo il cuore del sistema educativo"* (pag.17). Trejo prosegue dicendo che *"in questo momento c'è una politica di sviluppo professionale docente e c'è anche la consapevolezza da parte delle università di ricevere un riconoscimento da parte del Paese. Le università locali devono iniziare a fare più ricerca e bisogna riconoscere che hanno iniziato a pubblicare di più, ad avviare altre modalità di ricerca di finanziamento, e questo sicuramente avrà un effetto positivo per il Paese, sempre quando si usino le informazioni e la conoscenza che si genera"* (pag.16).

Un elemento su cui gli intervistati pongono attenzione riguarda il tema dell'assistenza tecnica ai docenti e alle scuole che richiede il sostegno di personale qualificato identificato in diverse figure professionali, prima fra tutte quella dell'assistente tecnico pedagogico che rappresenta una figura di sistema importantissima, mentre invece, a volte, la sua funzione si riduce erroneamente ad un ruolo meramente amministrativo senza apportare un contributo significativo di assistenza tecnica allo staff delle scuole. Inoltre, nell'implementazione di questo nuovo modello educativo Renzo Valencia sottolinea come *"si è fatta enfasi sulla partecipazione della direzione nazionale di educazione attraverso l'Area di Gestione Pedagogica senza considerare bene che alla fine chi è chiamato a concretizzare il processo è la scuola e chi la assiste in maniera sistematica sono gli assistenti tecnici pedagogici che provengono dalla Direzione Dipartimentale del Mined. Quindi, questo link non c'è stato sufficientemente"*. Renzo Valencia fa emergere una difficoltà di coordinamento tra i diversi uffici all'interno del Mined che viene ribadita dalla riflessione di Denis Tercero, Responsabile del Dipartimento di educazione inclusiva, il quale aggiunge: *"Nel processo che stiamo sviluppando in questo momento la figura dell'assistente tecnico pedagogico, che è chiave, a volte non ha chiari né i processi, né come deve svilupparli e quindi a volte i suoi interventi finiscono in niente, perché? Perché dal livello centrale del Mined, noi non siamo capaci di garantire la presenza costante nelle scuole, cosa che invece l'assistente tecnico pedagogico può fare, perché è sul territorio, conosce i centri scolastici, le comunità e può svolgere quindi permanentemente la funzione di accompagnamento"* (pag.17)". Con questa considerazione Tercero sottolinea che paradossalmente coloro che per mandato istituzionale e professionale sono chiamati ad offrire assistenza tecnica situata, spesso non sono sufficientemente ed adeguatamente preparati, mentre coloro che stanno seguendo il processo di sviluppo dell'educazione inclusiva dal livello centrale non sono tenuti a fornire assistenza tecnica sul campo ma solamente a supervisionare ed orientare i processi, con modalità che troppo spesso risultano essere abbastanza distanti dai contesti della scuola reale.

Rispetto al tema dell'assistenza tecnica Denis Tercero apre una parentesi specifica sull'introduzione della figura del Docente di Appoggio all'Inclusione, cui si è fatto riferimento più volte in queste pagine, e successivamente anche sul ruolo che le scuole speciali possono giocare a favore dello sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador, tenendo conto dei tempi e delle caratteristiche del contesto culturale ed educativo locale, che ancora non risulta pronto per la chiusura delle scuole speciali ma favorevole ad una riformulazione del loro ruolo. Tercero afferma che *"il processo di attenzione alla diversità in aula richiede prima di tutto lo sviluppo di competenze specifiche del docente [...] e di altri sostegni che a volte sono rappresentati da risorse a disposizione"*

del maestro, ma altre volte invece sono risorse esterne nelle quali noi, nella logica di sviluppo dell'inclusione abbiamo iniziato a progettare delle strategie, come per esempio quella del docente di appoggio all'inclusione che si aggiunge o integra il ruolo del docente regolare in modo che quest'ultimo possa avere più elementi che facilitino il processo di apprendimento. Il prossimo anno inizieremo invece la ridefinizione del ruolo e della funzione della scuola di educazione speciale (pag.6)". L'importanza della scuola speciale nel processo di assistenza tecnica va riconosciuta nel fatto che se le scuole regolari aprono le porte a tutti i bambini della comunità, il docente regolare necessita di un sostegno tecnico presente nella scuola speciale "perché nella scuola speciale sono custodite l'esperienza e la conoscenza in materia di attenzione a studenti disabili o di fronte a necessità educative speciali. [Si tratta di definire] come convertire la scuola di educazione speciale in un centro di risorse del territorio "(pag.6).

A questa prospettiva di trasformazione del ruolo delle scuole speciali, Ada Montano oppone alcuni ostacoli che hanno già rallentato il loro processo di trasformazione. Si tratta in particolare del fatto che a tali scuole non sono stati mai attribuiti normativamente gli strumenti e le risorse necessarie per svolgere funzioni di assistenza alle scuole regolari: *"Il maestro lo fa, il direttore si assume il rischio di farlo, però la legge non considera ancora la figura di questo insegnante come maestro itinerante, che possa quindi spostarsi dalla scuola speciale (pag.6)".* Ad ogni modo, indipendentemente dalle risorse umane e finanziarie che il Mined è in grado di attivare in rapporto al sostegno dei processi di inclusione nelle scuole, un punto di debolezza strutturale viene individuato nella scarsa capacità di costruire le collaborazioni interistituzionali, pur previste dalla legge de "Equiparacion de Oportunidades para personas con discapacidad" (la quale stabilisce la separazione e il coordinamento tra le diverse tipologie di servizi), che però sono molto limitate nella sostanza. E quindi il sistema vede ridotta la sua capacità di rispondere in maniera integrale alle necessità educative degli studenti che si trovano in condizione di disabilità.

Rolando Marin, sottolinea che per assicurare lo sviluppo del sistema educativo inclusivo è necessario un aumento della percentuale del PIL che il Governo investe in ambito educativo: *"Dovremmo passare da un investimento del 3,4% al 5,2 in cinque anni e a un 7,6 del PIL nell'arco di dieci anni" (pag.10).*

Il concetto di scuola inclusiva salvadoregna come si è più volte sottolineato non si limita all'inclusione degli studenti con disabilità ma intende offrire un'opportunità educativa che punti allo sviluppo complessivo della persona ed al suo inserimento sociale, costruendo quelle condizioni tra scuola e comunità che possono facilitare l'inclusione dei giovani studenti nel contesto lavorativo locale. A tal riguardo lo stesso Rolando Marin, Direttore della Direzione Aggiunta SI-EITP, dichiara che *"i laboratori assumono un significato più importante per i giovani del terzo ciclo, per i quali i laboratori sono funzionali allo sviluppo di competenze professionali, per cui se una scuola decide di organizzare laboratori di panetteria (...) noi stiamo formando dei fornai, anche se ovviamente l'idea non è che tutti gli studenti diventino panettieri ma che tutti apprendano un lavoro che possa servire loro" (pag.7).*

Uno dei rischi cui il Paese può andare incontro nel processo di sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale, come affermato da più testimoni, potrebbe essere la mancanza di una visione globale condivisa dell'inclusione. Alcune difficoltà incontrate dal sistema educativo non sono infatti riconducibili unicamente alle debolezze rilevate nell'implementazione del modello educativo adottato in questi ultimi cinque anni, ma vanno collegate alla difficoltà di assumere una concezione nuova dell'innovazione scolastica secondo un approccio di co-costruzione dei cambiamenti a livello sia delle politiche sia delle scuole. Inoltre, il limite delle risorse finanziarie a disposizione del sistema educativo va ricondotto alle problematiche generali del Paese. Senza dubbio è necessario condividere una visione comune dell'importanza della scuola, in modo che i differenti attori istituzionali, e non, possano sentirsi parte di un progetto futuro di scuola cui contribuire in modo consapevole e condiviso e che rappresenti una priorità per il governo.

3.3.2 L'apporto del progetto dell'Università di Bologna

Critério 3: La dimensione teorica e metodologica dell'apporto UniBo

Per quanto riguarda il terzo criterio della seconda sezione di analisi delle interviste, relativa all'apporto del progetto UniBo-Cooperazione Italiana allo sviluppo della scuola inclusiva salvadoregna, esso ha riguardato "la dimensione teorica e metodologica del contributo UniBo". Secondo gli intervistati uno dei temi sui quali l'assistenza tecnica ha offerto degli elementi importanti è rappresentato dal ruolo sociale della scuola. In particolare Sandra Alas dichiara che *"i docenti dell'Università di Bologna hanno suggerito sotto quali aspetti rafforzare il ruolo sociale della scuola e della comunità (pag.14). [...]credo che l'aver condiviso l'idea di un modello di scuola molto legato alla comunità, un'idea di scuola basata su un approccio più critico e sociale dei processi in corso nel Paese, è stato chiave (pag21) [...] la proposta di scuola inclusiva è vista come una strategia che può contribuire a ridurre la problematica sociale che il Paese sta vivendo"* (pag.13). Ada Montano ribadisce il concetto aggiungendo: *"Il contesto nel quale arriva il progetto si presenta a livello di Paese con molta violenza sociale, dove tutte le istanze, tutta la struttura governativa sono molto preoccupati nel trovare alternative che riducano la violenza che [...] è aumentata negli ultimi anni. In questa cornice la scuola EITP rappresenta la possibilità di una nuova scuola che offra altre opportunità [...] che generi altre competenze negli studenti ed eviti che i giovani siano esposti ad altri rischi"* pag.13. Questa affermazione sottolinea la necessità di rivedere il ruolo istituzionale e sociale della scuola in un contesto così complesso, dove le figure educative e lo spazio "sociale" scolastico spesso rappresentano gli unici punti di riferimento per tutti gli studenti che crescono senza una presenza familiare affidabile, costante e capace di assumere le funzioni educative, affettive, genitoriali essenziali per lo sviluppo. Questa visione nuova di scuola apre anche ad un riconoscimento sociale importante dell'insegnante, che purtroppo, per lungo tempo, ha sofferto della mancanza di un'adeguata valorizzazione in termini valoriali e salariali. Un presupposto fondamentale, affinché la scuola eserciti effettivamente un ruolo sociale, è la costruzione di alleanze tra l'istituzione scolastica e la comunità locale, perché alla luce della prospettiva inclusiva la funzione della scuola non finisce con il garantire solamente l'istruzione ma si fa carico di sviluppare anche quelle "life skills" funzionali all'inclusione sociale. Nella prospettiva dell'inclusione non solo viene "ri-significato" il ruolo della scuola ma viene contestualizzata anche la proposta pedagogica, rispetto alla quale Renzo Valencia riconosce ad UniBo di aver dato un contributo importante: *"una proposta pedagogica che risponde al contesto locale ed anche alle caratteristiche delle bambine dei bambini ed adolescenti. Credo che questo sia stato un processo di grande valore sviluppato attraverso l'assistenza tecnica italiana all'interno di questo nuovo modello che il Ministero ha posto alla base del Plan Social Educativo"* (pag.1). Il maggior contributo attribuito ad UniBo da parte di Renzo Valencia e Rolando Marin riguarda l'ambito pedagogico e metodologico: ambiti che, in base alle dichiarazioni riportate nella prima sezione dell'analisi sullo stato dell'inclusione in El salvador, risultano quelli maggiormente deficitari nel sistema scolastico salvadoregno e nel modello educativo SI-EITP nella sua fase di avvio. Valencia afferma che *"io credo che l'offerta dell'università di Bologna sia stata centrale nei termini di porre al centro dell'attenzione la proposta pedagógica e a partire da questa proposta pedagogica contestualizzata si è realizzata un'attività di formazione in servizio dei docenti sulla metodologia educativa [...] l'Università sta fornendo quelle metodologie attive che richiede il modello educativo a livello nazionale"* (pa.8), cui Marin aggiunge: *"l'apporto pedagogico della Cooperazione Italiana continua ad essere la base del modello, che si basa sulla ricerca-azione, sull'innovazione etc"* (pag.2). Anche Denis Tercero, responsabile del dipartimento di educazione inclusiva del Mined, sottolinea il contributo di UniBo sia sulla parte metodologica sia sul piano culturale degli insegnanti e delle altre figure scolastiche: *"[...] UniBo ha inciso nella cultura della scuola e della comunità. Inoltre, incidere nella pratica pedagogica e poter generare cambiamenti nella cultura, in classe e nel lavoro, per me questo è stato chiave"* pag. 16. Marin, probabilmente guidato da un sentimento di entusiasmo per il processo di cambiamento in corso, paragona il ruolo dell'Università e della Cooperazione Italiana a quello di una madre che sta accompagnando nella

crescita il proprio figlio e che quindi rimane in parte sempre responsabile della vita della sua creatura: *“voi siete per noi come una madre di famiglia che ha un figlio e dice – Bene, questo piccolo io l’ho creato, gli sto dando da mangiare, lo sto aiutando a crescere. Nel tempo inizierà a studiare e diventerà grande – a quel punto voi direte che la vostra parte è finita, invece no, perché quel bambino è cresciuto ed è diventato grande con voi. Quello che voi avete creato qui in El Salvador e sta continuando a crescere... è chiaro che è merito vostro, voi siete stati tra i responsabili di ciò che abbiamo ora”* (pag.4). Al di là del senso di gratitudine e di stima che traspare da queste parole, emerge anche un’attribuzione di responsabilità molto forte verso il ruolo e l’operato delle organizzazioni internazionali. Questa dichiarazione di riconoscenza sottende un atteggiamento di autonomia che accompagna la crescita dell’esperienza della scuola inclusiva salvadoregna. Soprattutto nella fase iniziale dell’intervento di cooperazione si è instaurata tra i funzionari del Mined e il gruppo di docenti UniBo una sinergia di azione ed uno spazio di confronto che ha condizionato positivamente la costruzione della partnership e l’avvio del progetto con ricadute sulla proposta educativa complessiva predisposta dal Mined. Tra i prodotti tangibili dell’assistenza tecnica sono rappresentati dai moduli formativi sviluppati durante il progetto, che sono alla base della formazione delle varie figure educative a livello nazionale sulla tematica dell’inclusione. A sostenere quanto appena detto, contribuisce l’affermazione di Sandra Patricia Rodriguez: *“la formazione è fondamentale per noi [...] abbiamo impiegato i moduli formativi elaborati nel progetto in diverse aree tematiche di formazione, in quella dell’inclusione è contenuto tutta la componente pedagogica”* pag.2. A proposito di concretezza, ecco l’impressione ancora di Romando Marin: *“Con questo progetto ho visto uno sviluppo concreto e pratico della politica di educazione inclusiva, di come questa possa trasformarsi in realtà nelle scuole attraverso processi di sensibilizzazione, formazione sui concetti fondamentali dell’educazione inclusiva e della sua applicazione concreta”* pag.16.

Secondo la prospettiva assunta della cooperazione internazionale, impegnata a garantire l’efficacia degli aiuti attraverso lo sviluppo di processi di empowerment e di ownership delle istituzioni locali, risulta interessante la sottolineatura di Ada Montano, la quale evidenzia che il contributo di UniBo si colloca all’interno di un contesto politico ed educativo che aveva operato delle scelte verso l’inclusione prima dell’implementazione del progetto: *“[...] io direi che l’assistenza dell’università da parte dei differenti esperti che parteciparono al programma, è stato uno degli elementi che ha contribuito alla definizione della proposta pedagogica nazionale, la quale si è però sviluppata sulla base di esperienze pregresse maturate nel corso degli anni nel Paese”* pag.17. Denis Tercero attraverso la seguente affermazione sottolinea come il processo di empowerment realizzatosi nelle scuole pilota abbia contribuito a motivare e a rendere competenti gli attori delle scuole a tal punto che, durante l’attività di revisione della normativa promossa dal Dipartimento di educazione inclusiva del Mined, *“la maggior collaborazione è arrivata da parte dei docenti, soprattutto di coloro che avevano partecipato al progetto, durante il quale essi hanno espresso le loro proposte e considerazioni su quegli aspetti della normativa che rappresentano oggi come oggi una barriera al processo di inclusione in atto”* pag.2. La testimonianza di Tercero restituisce un alto livello di appropriazione, da parte dei docenti, del processo di trasformazione in corso: si tratta della consapevolezza relativa alle implicazioni concrete che l’adozione del modello di scuola inclusiva determina non solo sul piano pedagogico ma su tutte le dimensioni del sistema educativo, nel quale le barriere possono essere rappresentate da vincoli legali e normativi oltre che dalle più scontate barriere architettoniche.

Fino a questo punto dell’analisi sono stati messi in luce i punti di forza dell’intervento di cooperazione, che però, secondo l’opinione degli intervistati, ha presentato anche qualche criticità. Infatti, una delle osservazioni rilevate, in particolare da Ada Montano, che ha seguito la fase di avvio del progetto UniBo, riguarda la scarsità di report in grado di monitorare costantemente lo stato di avanzamento del processo di implementazione della componente pedagogica: *“la reportistica io credo che abbia rappresentato un punto di debolezza, attraverso i report si poteva restituire al Mined la ricchezza dell’esperienza. Al massimo sono state fatte delle riunioni con le istanze superiori del Ministero, però la restituzione tecnica non è stata praticata quotidianamente[...] Allo stesso tempo, c’era una relazione tecnica molto diretta tra il coordinamento di educazione inclusiva del Mined e la rappresentante dell’Università qui, con cui vi è stata una comunicazione permanente [...]”* pag.18. Renzo Valencia aggiunge che a suo parere l’esperienza delle scuole pilota non è stata totalmente sistematizzata e che il Mined e UniBo non sono riusciti a conoscere profondamente: quali sono stati i

cambiamenti generati dall'intervento; se il modello stia cambiando il comportamento degli insegnanti; come le scuole stiano affrontando il tema della diversità. Valencia sottolinea che si tratta di “[...] informazioni associate a indicatori educativi fondamentali, che nel caso non vengano approfonditi, generano delle difficoltà”. E' evidente che la responsabilità della sistematizzazione non può essere attribuita unicamente all'ente di cooperazione, ma probabilmente si sarebbe dovuta articolare questa attività, tra il Mined ed Unico, in maniera più efficace. La stessa Ada Montano sottolinea che a volte hanno partecipato al progetto docenti non particolarmente contestualizzati: *“Persone che arrivarono decontestualizzati con l'intenzione di fare formazione, ma non si può. Credo che si possa essere grandi conoscitori delle teorie e dei modelli però se non è conosciuto il contesto, le formazioni cadono nel nulla, e non parlo solo degli stranieri parlo anche di noi stessi”* Pag.17. Secondo Sandra Alas e Renzo Valencia, considerata la distanza geografica tra Italia e El Salvador bisognerebbe fare un maggior uso dei mezzi di comunicazione tecnologica, realizzare più videoconferenze, per superare l'ostacolo della distanza e rendere fruttuosa comunque l'assistenza tecnica.

Critério 4: Le modalità della cooperazione

Per quanto riguarda il quarto criterio della seconda sezione di analisi delle interviste, relativa all'apporto del progetto UniBo-Cooperazione Italiana allo sviluppo della scuola inclusiva salvadoregna, esso ha riguardato “le modalità della cooperazione”. La maggior parte degli intervistati sostengono che si è trattato di modalità che hanno tenuto conto del contesto politico e sociale locale nel quale l'intervento è stato realizzato caratterizzandosi per la sua capacità di adattamento e flessibilità rispetto ai cambiamenti dei referenti politici all'interno del Mined ed in base ai feedback pervenuti dalle scuole pilota. Sandra Alas, nella veste di alto funzionario del Ministero dell'Educazione dichiara che *“il fatto che la cooperazione abbia creduto nel primo governo del FMLN è stato uno dei principali aiuti ricevuti durante la nostra gestione”* pag.16. Sandra Alas sottolinea due caratteristiche principali della relazione tra gli organismi di cooperazione internazionale, in generale, e il Mined: *“abbiamo percepito una grande flessibilità da parte degli organismi internazionali, una grande apertura verso la nuova politica educativa, che si è caratterizzata per la fiducia e la flessibilità. [...] La strategia di lavorare attraverso la costituzione di tavoli tecnici con i rappresentanti della cooperazione è stata definita dal governo”* pag.16. Alas prosegue dicendo che questa modalità di lavoro, attraverso il coordinamento del Mined del tavolo dei cooperanti (non solo della rappresentanza italiana), ha facilitato l'interlocuzione tra cooperanti e Ministero ed anche tra gli stessi cooperanti: *“questa interlocuzione tra gli attori è stata chiara perché il Ministero ha assunto il ruolo di mediatore”* pag.17. Allo stesso tempo questa procedura da parte del Mined ha implicato una maggiore trasparenza gestionale: *“Credo che siamo stati trasparenti il massimo che abbiamo potuto”* pag.18. Quanto detto conferma un ruolo decisamente protagonista del Mined nella gestione delle relazioni con le organizzazioni internazionali, le cui azioni sono state coordinate secondo un'agenda di priorità politiche ed istituzionali locali. Nonostante quanto affermato in termini positivi del rapporto di cooperazione internazionale tra ministero e agenzie, Alas evidenzia che si sono presentate delle difficoltà con alcuni interlocutori internazionali per via delle loro restrizioni interne che si riflettono sotto forma di limiti nell'intervento di cooperazione realizzato in loco. In altri casi gli organismi internazionali *“decidono in cosa cooperare e nemmeno dichiarano l'investimento economico corrispondente, questo mi sembra troppo [...] non stiamo più parlando di cooperazione, ma di qualcos'altro [...] ossia io credo che questo esercizio che abbiamo fatto in questi cinque anni di governo ha determinato un cambiamento nelle relazioni tra Paesi. La questione di essere un paese del terzo mondo, come ci hanno catalogato, è ancora discutibile, vero?!”* pag. 18.

Ada Montano in merito alla modalità di gestione dei rapporti di cooperazione, nello specifico tra il Mined e Unico, afferma che: *“quello che ha facilitato questa gestione è stato integrare tutti i suoi sforzi: [...] riprendere quello che le scuole stavano facendo, cogliere l'opportunità di cooperazione con l'Università di Bologna, che ha un'esperienza storica sull'educazione inclusiva, e recuperare le esperienze dello stesso Ministero dell'educazione. Con tutto questo il Mined ha potuto costruire la sua proposta pedagogica e porre gli elementi che potevano contestualizzare la proposta pedagogica salvadoregna”* pag.17. Le parole di Montano non fanno altro che rinforzare l'immagine di un Ministero che si è impegnato, al di là di tutte le difficoltà, ad ottimizzare le risorse a disposizione e ad assumere la direzione del processo di trasformazione del sistema educativo anche con il contributo delle Organizzazioni delle Cooperazioni Internazionali. La modalità adottata da

UniBo è stata quella di porre le condizioni favorevoli per costruire insieme al Mined una proposta pedagogica che rispondesse al momento politico e alle caratteristiche del sistema educativo senza compiere delle forzature che sarebbero state insostenibili. Questo approccio è stato interpretato da Renzo Valencia, direttore nazionale del Mined nel seguente modo: *“El Salvador non aveva definito un suo modello, una proposta sviluppata, un’esperienza consolidata con elementi simili a quelli chiave proposti dalla Cooperazione Italiana. Trovarci in queste condizioni ha generato un momento di disorientamento nel processo di costruzione del nostro modello, vero?!credo che sia un disorientamento naturale. Forse avremmo desiderato che la Cooperazione Italiana entrasse in un confronto forte con i maestri, direttori e tecnici, assimilando l’esperienza italiana in un modello nostro. Quello che è successo è stato che abbiamo dovuto imparare che cos’è il modello di scuola inclusiva, modificarlo, assimilarlo, rifletterci sopra per farlo diventare una nostra proposta nella prospettiva dell’inclusione. Questo non credo sia una difficoltà, ma sia parte del processo evolutivo dello sviluppo del nostro sistema”* pag.11. La testimonianza di Valencia sintetizza il processo di co-costruzione promosso dall’assistenza tecnica di UniBo e evidenzia un approccio alla cooperazione che genera un “disorientamento” negli interlocutori locali, perché non risponde alla logica di offrire delle risposte precostituite, ma si pone nella prospettiva di cercarle e costruirle insieme sulla base delle condizioni contestuali, riconoscendo delle capacità e delle potenzialità da sviluppare negli attori locali. Un intervento impostato secondo queste modalità implica inevitabilmente una tempistica più imprevedibile ed anche la necessità del partner di “provare”, adeguare alla realtà soluzioni diverse che evolvono con l’accumulo di esperienza e di consapevolezza politica e culturale. A tal proposito, lo stesso Valencia aggiunge che la difficoltà di trovare un proprio modello educativo inclusivo *“secondo il Mined ha ostacolato l’assistenza tecnica della Cooperazione Italiana. La Cooperazione ha dovuto adeguare la sua proposta ai cambiamenti, alle priorità del Ministero dell’Educazione, perché queste ultime non corrispondono a quelle del Viceministro Badia Serra che proponeva una scuola inclusiva a tempo pieno, dove i giovani e i bambini entravano alle 7.30 della mattina e uscivano alle 5 del pomeriggio, prevedendo un pranzo. [...] Ora invece le poche risorse a disposizione devono essere condivise all’interno del sistema integrato e il Mined oggi ha maturato una visione più sostenibile a lungo termine [...].* Pag.12.

Ada Montano riflette sull’insieme di progetti che il Mined sta portando avanti a sostegno del modello educativo SI-EITP e commenta il poco tempo a disposizione per realizzare cambiamenti così importanti e strutturali del sistema educativo. Inoltre, sottolinea l’enfasi posta dal Mined alternativamente su componenti differenti della proposta educativa rischiando di perdere il senso fondamentale del processo di trasformazione in atto, senso contenuto principalmente nell’innovazione pedagogica. Per quanto riguarda la relazione del Mined con UniBo a livello gestionale, una difficoltà rilevata riguarda ottenere una programmazione condivisa delle attività: *“credo che si sono fatte pianificazioni parallele che si è cercato di unire, però non si è riusciti a fare una pianificazione congiunta fin dall’inizio. Probabilmente successivamente si è riusciti ad avere una pianificazione integrata, però i primi tempi è stato molto difficile incrociare i piani di lavoro dell’Università e del Mine”* pag.17. In effetti, la partnership tra due istituzioni pubbliche e con delle procedure burocratiche complesse ha implicato alcune difficoltà gestionali, cui lo staff del progetto (UniBo-Mined) ha cercato di migliorare, come dimostrato dai rapporti annuali inviati al donatore. Un’altra criticità rilevata nell’intervento di cooperazione, riguarda invece le tempistiche dell’implementazione che hanno avuto degli effetti sui tempi di sviluppi della proposta educativa sperimentata nelle scuole pilota. A tal proposito Renzo Valencia afferma che: *“[...] Credo che il modello educativo richieda un’assistenza più costante e alla luce di questa considerazione, i tempi della Cooperazione Italiana non sono stati ottimi, perché le scuole sono in continua evoluzione e richiedono dei feedback. La nostra assistenza tecnica non era capace di offrire risposte alle domande delle scuole. Alcune problematiche venivano risolte quando la cooperazione era presente, ovviamente questo arricchiva, accelerava nuovamente. Il modello di scuola EITP richiede un’assistenza tecnica pedagogica molto intensa”* Pag.12.

Come è stato accennato più volte nel corso del lavoro, l’intervento della Cooperazione Italiana è stato integrato ai programmi di altre organizzazioni internazionali, anch’esse impegnate a supportare il Mined nell’implementazione delle politiche educative. Infatti, lo stesso Valencia sottolinea che: *“questa proposta assistita dalla Cooperazione Italiana non dobbiamo vederla nella prospettiva di una scuola unica, isolata, ma all’interno del conglomerato di scuole presenti in uno stesso territorio.*

Questo è stato uno dei risultati importanti dall'inizio del lavoro con la Cooperazione Italiana verso il modello di scuola inclusiva nella cornice del sistema integrato (pag.4). [...] nella proposta che il Mined ha presentato alla Banca Mondiale per avere un impatto su 482 scuole in 29 municipi del Paese, il Mined ha previsto in queste scuole l'esperienza sviluppata con la Cooperazione Italiana nella prospettiva della scuola inclusiva a tempo pieno" pag.1. Valencia sottolinea che la proposta pedagogica cui ha contribuito la Cooperazione Italiana è stata collocata nel progetto di riorganizzazione territoriale del sistema scolastico che ha contribuito alla definizione del modello salvadoregno SI-EITP, più volte nominato nello studio. Valencia aggiunge ancora che: "I differenti cooperanti non realizzeranno processi di formazione diversi, perché li stiamo allineando nella prospettiva di una formazione continua rispondente al modello pedagogico e alla specializzazione dei docenti" pag.8. In base a quanto detto il Mined sta integrando i vari contributi prodotti con il sostegno delle Organizzazioni Internazionali, in modo da produrre un'offerta formativa coerente con le priorità e le caratteristiche del sistema educativo locale. Ancora una volta il Mined conferma un atteggiamento capace di appropriarsi del processo in corso sviluppando un approccio di sistema verso la valorizzazione dei contributi internazionali, che, diversamente, rischierebbero di essere non ottimizzati per la mancanza di sinergia tra i progetti e della supervisione da parte del Mined che è consapevole dei propri bisogni. Antonietta Harwood (USAID) ripercorre le fasi che hanno condotto ad un'integrazione degli interventi proposti dalle diverse organizzazioni di cooperazione: "[...]Le scuole pilota del progetto della Cooperazione Italiana erano 22. USAID conduce uno studio cui contribuiscono varie organizzazioni, perché ti ricordi che parteciparono anche Italia e Spagna. Anche se lo studio lo finanziò USAID, lo abbiamo fatto insieme e da quello studio che prevedeva la sperimentazione del sistema integrato in tre realtà pilota. Il risultato dello studio è stato successivamente presentato alla Banca Mondiale, ossia noi [cooperanti] siamo stati invitati dal Mined a presentarlo alla Banca Mondiale [...]. La Banca Mondiale in tempi rapidissimi compra l'idea, dice di unirsi al gruppo e questo è quello che ha dato rafforza la proposta SI-EITP attraendo altri interlocutori internazionali come la OIT, UNICEF con alcuni progetti. Quindi adesso ha un blocco di cooperanti che stanno sostenendo il modello scelto dal Mine. Io spero che questa sia ciò che contribuisca alla sostenibilità dell'intervento complessivo perché offre la possibilità di arrivare al numero di scuole stabilite dalla Banca Mondiale, 1300 nel 2014" pag.11. La rappresentante di USAID sottolinea l'importanza di aver agito in una logica di sinergia tra le diverse organizzazioni internazionali e che questo approccio ha posto una delle condizioni necessarie per poter espandere la proposta del Mined progressivamente a livello nazionale, tenendo conto del contesto salvadoregno nella prospettiva di costruire una scuola futura sostenibile nel tempo.

3.3.3 Conclusioni generali dell'analisi delle interviste

La parte dello studio dedicata all'analisi delle interviste proposte ai testimoni privilegiati non rispecchia la ricchezza e la complessità dei materiali raccolti che richiederebbero ben altri tempi di elaborazione.

In generale, quello che colpisce da tutte le interviste e specificamente da quelle prese in considerazione sono da un lato la competenza tecnica degli intervistati e dall'altro la testimonianza continua nella condivisione valoriale e politica della proposta dell'inclusione. Sono queste le caratteristiche che hanno consentito lo sviluppo di un intervento di cooperazione internazionale caratterizzato da elementi di reciprocità ed interdipendenza delle competenze che hanno garantito che l'intervento di cooperazione non fosse di tipo neocolonialista ma che si integrasse coerentemente nelle politiche locali. Le interviste testimoniano che gli interlocutori tecnici del Ministero sono tali non solo perché assolvono in quel paese a determinate funzioni ma anche perché ne hanno le caratteristiche professionali e politiche adeguate.

Detto questo sul piano generale, gli elementi più significativi che emergono trasversalmente dalle interviste risultano essere i seguenti:

1. L'inclusione è una scelta necessaria per il Paese e non riguarda soltanto le politiche scolastiche.

Il contesto sociale salvadoregno caratterizzato da profonde disuguaglianze, forme di emarginazione, ed esclusione sociale in particolare delle fasce più deboli della popolazione e dall'alto livello di violenza generalizzato in tutto il Paese, rende impellente una proposta politica, sociale e culturale in grado di offrire delle alternative, soprattutto rivolte ai giovani. In questo senso, gli intervistati esprimono consapevolezza sul fatto che la prospettiva inclusiva da perseguire sconfini il mondo educativo ed assume una connotazione anche sociale. Per raggiungere questo obiettivo il Paese deve continuare ad impegnarsi nel consolidamento di una politica di promozione sociale in grado di ridurre il divario delle disuguaglianze.

2. L'inclusione non riguarda soltanto i disabili ma tutte le situazioni connesse con le specificità individuali e psicofisiche e socio-culturali.

Non si tratta di garantire solo il diritto all'educazione alla categoria delle persone in condizione di disabilità, ma significa creare condizioni più eque per tutti per annullare progressivamente le enormi disuguaglianze sociali, culturali ed economiche. La cultura dell'inclusione è cresciuta insieme alle politiche locali a favore di una società inclusiva basata sullo sviluppo di una cultura della partecipazione comunitaria, riconoscendo il protagonismo degli attori locali.

3. L'intervento sull'inclusione è anche un intervento verso lo sviluppo positivo del Paese.

Il raggiungimento dell'obiettivo di una scuola per tutti implica il porre in sinergia il contributo della Cooperazione Internazionale, la collaborazione tra i ministeri locali che ancora risulta eccessivamente debole, e soprattutto implica il generare un consenso da parte di settori diversi della società con opinioni differenti da quelle portati avanti dal governo e dal Mined. Inoltre, lo sviluppo della scuola inclusiva esercita un effetto anche sulla capacità produttiva del Paese: più si innalza il livello scolastico per una percentuale sempre maggiore della popolazione, più aumentano le competenze delle giovani generazioni a favore dello sviluppo complessivo del Paese. Uno sviluppo letto non solo in termini di convivenza civile ma di miglioramento generale della qualità di vita che inevitabilmente dipende anche dal buon funzionamento del settore economico-produttivo.

4. E' necessario approfondire la condivisione del concetto di inclusione

Promuovere processi inclusivi significa anche garantire la totale alfabetizzazione di giovani ed adulti. Ci sono fasce della popolazione in età scolastica che non accedono in particolare all'educazione iniziale e a quella media per l'insufficienza di servizi educativi.

5. Esistono ancora ostacoli per un pieno sviluppo della prospettiva dell'inclusione scolastica.

Al di là dei risultati ottenuti nel corso degli ultimi cinque anni, è innegabile che il processo verso l'inclusione sia ancora nelle sue tappe iniziali ed abbia bisogno di tempo, si rilevano infatti degli ostacoli ad una piena realizzazione della prospettiva inclusiva. Non si tratta solo di abbattere le barriere architettoniche che ostacolano l'accesso fisico alle scuole, poichè si rilevano ancora importanti barriere culturali che vanno superate attraverso attività di sensibilizzazione delle famiglie, degli insegnanti, degli studenti e non solo nei luoghi dell'educazione formale, ma anche negli spazi sociali di educazione non formale ed informale. La prospettiva della scuola inclusiva non si concretizza unicamente nella didattica d'aula ma implica una necessaria trasformazione delle modalità relazionali del lavoro collegiale tra i docenti, ancora troppo individuale e competitivo. Ci sono ancora dei gruppi, come quelli dei sordi, che non riconoscono nella proposta della scuola inclusiva una risposta adeguata ai loro bisogni educativi ed ad un pieno riconoscimento della loro identità culturale.

6. A favore dell'inclusione è importante il coinvolgimento di tutti gli attori del sistema affinché la prospettiva inclusiva diventi effettiva e irreversibile.

Dalle testimonianze è stato possibile rilevare un buon radicamento culturale dell'inclusione scolastica che viene considerato irreversibile anche nel caso si insediasse un governo con una diversa consapevolezza politica e culturale rispetto all'inclusione. In ogni caso per affermare la prospettiva

inclusiva si rilevano necessarie alcune scelte specifiche: 1) un curriculum scolastico più dinamico rispetto a quello tradizionale che prevede sia adeguazioni specifiche rispetto ai territori sia l'introduzione di elementi di personalizzazione e localizzazione ("adeguaciones curriculares"); 2) articolazione delle funzioni e delle responsabilità tra i diversi attori istituzionali e non.

7. Perché l'inclusione non rimanga solo una parola occorre un sistema di scelte normative.

E' evidente che per rendere effettiva la prospettiva dell'inclusione scolastica è fondamentale che la legge chiarifichi talune ambiguità di forma e che le normative vengano riformulate per superare quei limiti che pongono ai processi inclusivi all'interno del sistema educativo. I docenti coinvolti nel progetto hanno sviluppato un senso critico più alto degli altri colleghi in relazione alla capacità di richiedere le modifiche normative necessarie a facilitare l'inclusione scolastica e quindi a far sì che l'apertura o la chiusura di una scuola non dipenda dal parere discrezionale dei direttori. E' inoltre fondamentale che l'assunzione della politica di educazione inclusiva non sia troppo vincolata alle decisioni dei singoli governi: diversi intervistati hanno espresso la necessità di una politica di stato, sancita a livello costituzionale.

8. Rendere competente il capitale umano, educativo del sistema scolastico è una priorità per qualificare l'offerta formativa.

Lo sviluppo e la sostenibilità della scuola inclusiva in El Salvador dipenderà anche da quanto il sistema educativo diventerà competente, colmando quindi le carenze oggi rilevate, legate principalmente a due fattori: 1) la mancanza di un sistema formativo strutturato, capace di creare sinergie tra istituzioni diverse (Ministero dell'Educazione, università pubblica e private, istituzioni di educazione superiore) e capace di condividere una proposta formativa finalizzata a sviluppare competenze sulla tematica dell'educazione inclusiva; 2) il modello educativo adottato dal Mined presenta a livello di implementazione elementi di fragilità sul piano pedagogico. Fino ad ora le proposte pedagogiche scolastiche sono sembrate porre più attenzione agli aspetti gestionali e istituzionali che a quelli pedagogici. In particolare, chi fornisce assistenza tecnica alle scuole deve acquisire un bagaglio di competenze adeguato: la figura degli assistenti pedagogici, invece non risulta aver sviluppato un profilo di competenze pertinente al processo di trasformazione in corso ed ai bisogni formativi dei maestri. La difficoltà qualificare il livello dell'assistenza tecnica dipende anche da scelte avvenute a livello del Mined Centrale che hanno enfatizzato particolarmente la partecipazione della Direzione Nazionale, attraverso l'Area di gestione pedagogica, trascurando invece un maggior coinvolgimento della Direzione Dipartimentale da cui dipendono gli assistenti tecnici pedagogici.

9. Il ruolo assunto dalle scuole speciali nella prospettiva di un sistema educativo inclusivo.

In base a quanto emerge dalle interviste, il sistema educativo non è pronto per chiudere le scuole speciali, però è in grado di impegnarsi su due fronti: 1) da un lato la riformulazione delle scuole speciali a servizio dei centri scolastici regolari, facendole diventare Centri Risorsa per il territorio sulle tematiche della disabilità; 2) dall'altro, l'introduzione di figure di sostegno ai processi inclusivi nel sistema educativo ordinario, come quella del Docente di appoggio all'inclusione (DAI). Si afferma senza dubbio la necessità di adottare una visione globale condivisa dell'inclusione utile anche a superare la difficoltà di sviluppare una concezione nuova dell'innovazione scolastica secondo un approccio di co-costruzione.

10. L'intervento di cooperazione ed in particolare il progetto UniBo ha rappresentato un elemento fondamentale sia sul piano teorico sia su quello dell'accompagnamento operativo.

A livello teorico, l'assistenza tecnica di UniBo ha contribuito a porre l'attenzione sul ruolo sociale della scuola all'interno del contesto salvadoregno: un contesto che, come più volte ribadito nel corso del lavoro, è caratterizzato da un'alta disgregazione familiare e sociale. In questa complessa cornice la scuola svolge funzioni che vanno oltre quelle legate all'istruzione. Secondo questa visione

di scuola, anche il ruolo del maestro acquisisce un nuovo riconoscimento sociale, in parte perduto negli ultimi decenni. Le altre tematiche cui UniBo ha contribuito riguardano in generale l'ambito pedagogico e metodologico che rappresentano anche le aree di maggior fragilità del modello educativo sperimentato dal Mined.

L'intervento di cooperazione ha attivato nei propri interlocutori locali, sia a livello di Ministero sia a livello di scuole, processi di empowerment e ownership che si sono collocati in un contesto politico, istituzionale ed educativo che aveva già maturato delle esperienze e scelte significative nella prospettiva di una trasformazione del sistema scolastico verso l'inclusione. L'intervento di cooperazione si è caratterizzato per l'essersi sviluppato in un rapporto di reciprocità e pari dignità che traspare dalle varie testimonianze analizzate. Gli intervistati sottolineano la necessità di sistematizzare ulteriormente le esperienze pilota e dichiarano che avrebbero preferito una maggiore reportistica in grado di documentare meglio le fasi di avanzamento del processo di implementazione del progetto. L'approccio dell'assistenza tecnica di UniBo ha riconosciuto un ruolo protagonista al Mined, tanto che i suoi tecnici si sono sentiti disorientati di fronte a questa modalità di "fare cooperazione" che non presupponeva la consegna di risposte predeterminate da parte dell'organizzazione internazionale quanto piuttosto un approccio di co-costruzione del modello educativo. Infine, come testimoniato da diversi intervistati, il progetto di UniBo-Cooperazione Italiana è stato integrato agli interventi degli altri attori della cooperazione internazionale, impegnati a sostenere le politiche del Mined in una logica di sostenibilità del modello educativo e di sinergia delle azioni promosse dai vari soggetti internazionali.

CONCLUSIONI FINALI

Il lavoro ha inteso documentare e presentare gli esiti dell'indagine valutativa realizzata sul progetto, promosso da UniBo e finanziato dalla Cooperazione Italiana, relativo al processo di sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador, dal 2009 al 2014. In particolare, la ricerca si è proposta di approfondire: 1) la percezione degli attori delle scuole pilota in merito all'introduzione dei concetti teorici relativi alla dimensione culturale e sociale della scuola in prospettiva inclusiva; 2) i principali bisogni di formazione professionale, espressi dalle figure educative, sulle tematiche dell'inclusione scolastica; 3) il punto di vista di alcuni dei principali testimoni istituzionali in merito allo sviluppo del processo di trasformazione del sistema educativo in prospettiva inclusiva; 4) le modalità di cooperazione che hanno caratterizzato la relazione tra l'Università di Bologna e il Ministero dell'Educazione di El Salvador. Inoltre, la ricerca ha inteso contribuire allo sviluppo di una riflessione sui fattori potenziali e strategici dei contesti di cooperazione funzionali a collocare un intervento pionieristico, come quello sviluppato in El Salvador, nella prospettiva di un processo di empowerment e di ownership, a sostegno di un reale sviluppo dell'inclusione tenendo conto della caratterizzazione dei contesti di intervento.

Dopo una prima parte dedicata ad approfondire i due concetti fondamentali alla base dell'intervento descritto, quelli di *inclusione* e di *cooperazione*, facendo riferimento alla letteratura nazionale ed internazionale in argomento, il lavoro ha documentato: a) il contesto socio-educativo salvadoregno, mettendo in luce le criticità strutturali del sistema scolastico e la complessità delle condizioni sociali che caratterizzano il Paese; 2) la cornice politica a sostegno dell'inclusione sociale ed educativa, che rappresenta lo sfondo favorevole per lo sviluppo sostenibile della scuola inclusiva locale; 3) l'assistenza tecnica fornita nell'ambito del progetto promosso da UniBo a sostegno delle politiche educative inclusive in El Salvador.

La seconda parte del lavoro è stata dedicata a valutare l'intervento di cooperazione, in particolare l'assistenza tecnica fornita da UniBo, attraverso strumenti di analisi di natura qualitativa e quantitativa.

Dall'analisi quantitativa sono emersi numerosi elementi relativi alla dimensione pedagogico-culturale e alla dimensione sociale della prospettiva inclusiva.

Per quanto riguarda la dimensione culturale, i risultati più significativi dell'indagine svolta appaiono essere i seguenti.

- 1) L'azione di diffusione e di consolidamento della cultura e della prassi dell'inclusione non può essere letta solo in termini di numerosità degli studenti in situazione di disabilità o disagio inclusi nelle scuole, né solo in termini di abbattimento strutturale delle barriere architettoniche, bensì nella ben più vasta opera di costruzione e radicamento di una cultura inclusiva presso i diversi protagonisti del sistema scolastico salvadoregno. L'alto livello di adesione alle affermazioni proposte nel questionario lascia trasparire il riconoscimento esplicito che l'inclusione, nelle scuole pilota coinvolte dal progetto Mined-UniBo, è stata adottata come prospettiva "globale" della scuola volta a migliorarne la qualità e l'accessibilità da parte di tutti gli allievi: quelli portatori di disabilità, quelli in situazione di disagio socio-economico, quelli che presentano caratteristiche di "normalità", ma hanno comunque il diritto di vivere in un ambiente formativo accogliente e qualificato sul piano dell'apprendimento e della socializzazione.
- 2) In merito al miglioramento dell'apprendimento curricolare degli studenti e all'espansione del curriculum con laboratori didattici legati alle specificità del territorio, si rileva che la stragrande maggioranza del campione condivide la scelta di aderire al processo di trasformazione delle proprie scuole nella prospettiva dell'inclusione a partire dall'introduzione delle strategie della didattica inclusiva: rispetto a questo emerge in modo forte e diffuso la consapevolezza dell'importanza di perseguire strategie didattiche incentrate sul singolo e sul gruppo.

Nello specifico del miglioramento dell'apprendimento curricolare, il livello di adesione alle affermazioni non corrisponde certamente ad una effettiva implementazione nei termini quantitativi rappresentati attraverso le opinioni, ma indica sicuramente un desiderio di cambiamento che meriterebbe di essere valorizzato dai referenti politici del Mined perché rappresenta un potenziale strategico sui cui investire ai fini di una vera trasformazione a partire dalle scuole pilota.

Per quanto riguarda l'espansione del curricolo, attraverso l'introduzione di laboratori legati alle specificità del territorio, la maggioranza del campione, condivide l'importanza di introdurre nuove competenze, in grado di rispondere ai bisogni formativi del territorio affinché la scuola possa contribuire davvero allo sviluppo integrale degli individui tenendo conto degli interessi personali e delle caratteristiche socio-culturali dei contesti di vita. L'alto livello di condivisione dell'implementazione di strategie didattiche attive, attraverso i laboratori, indica anche un'importante predisposizione delle figure professionali coinvolte nella ricerca a superare una dimensione riproduttiva del sapere per aprirsi, invece, alle dimensioni attive dell'educazione, basate sulla promozione della costruzione autonoma e partecipata della conoscenza.

Da parte sua, l'analisi della percezione delle figure educative coinvolte nella somministrazione dei questionari riguardo alla dimensione sociale della scuola inclusiva riporta, come rilevanti, i seguenti risultati.

- 1) la stragrande maggioranza del campione condivide l'idea di una scuola inclusiva impegnata a garantire il diritto all'educazione per tutti anche attraverso azioni di natura inclusiva che oltrepassano i compiti tradizionalmente richiesti alla scuola e all'insegnante. E' possibile cogliere dalle risposte del campione la difficoltà di rendere gli ambienti scolastici accessibili, non solo attraverso l'abbattimento delle barriere architettoniche, ma anche attraverso l'implementazione di strategie inclusive e la riprogettazione delle pratiche e delle risorse della scuola nella prospettiva dell'inclusione.
- 2) la stragrande maggioranza del campione condivide il significato della scuola inclusiva come scuola della comunità. L'inclusione, infatti, si effettua in relazione a territori concreti e nell'ambito delle comunità che li abitano, interagendo attivamente col proprio territorio, coinvolgendo e responsabilizzando la comunità in merito al diritto all'educazione e al diritto all'inclusione. Si rileva inoltre una leggera maggioranza di donne a sostenere le affermazioni relative a questa tematica.
- 3) Nello specifico dello sviluppo della capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola, si rileva un'adesione maggiore nelle zone urbane e sub-urbane rispetto a quelle rurali. Nel complesso il contributo degli interventi del Mined e di UniBo è stato ritenuto importante, soprattutto in relazione al potenziamento della capacità di accoglienza degli studenti da parte delle scuole. Per quanto riguarda il favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, la stragrande maggioranza del campione condivide questa nuova dimensione della proposta pedagogica, avallando un atteggiamento di apertura della scuola verso il territorio e riconoscendone l'importanza strategica, sia per responsabilizzare tutta la comunità nello sviluppo della scuola inclusiva, sia per trovare nuove risorse in presenza di un non sempre adeguato e sufficiente supporto materiale e finanziario del Mined.
- 4) In generale è possibile sottolineare che la diffusione di una cultura dell'inclusione risulta trasversale alle risposte indipendentemente dalla questione di genere, dalla collocazione urbana delle scuole ed anche dal titolo di studio degli attori coinvolti. Vale la pena sottolineare che la Regione Orientale del Paese ha dimostrato un'adesione al progetto della scuola inclusiva superiore a quella rilevata nel campione delle Regioni di Centro ed Occidente. Infatti, la zona Orientale conferma un entusiasmo che testimonia peraltro anche una chiara necessità di qualificare il rapporto della scuola con il territorio proprio per le gravissime problematiche sociali che esso presenta, associate a preoccupanti livelli di violenza che spesso non incontrano confini tra scuola e territorio. In definitiva, tale adesione riconosce il valore e l'importanza del progetto Mined-UniBo in un contesto sociale che necessita

una proposta educativa innovativa sul piano culturale, in grado di contrastare il disagio giovanile e il disinteresse verso la scuola.

L'assistenza tecnica di UniBo, insieme a quella del Mined, rivolta agli attori delle scuole coinvolte, ha ottenuto dall'analisi dei questionari risultati apprezzabili in termini di fondazione culturale della scuola inclusiva e di sviluppo della sua dimensione sociale. L'intervento di formazione ha proposto i principi di un modello pedagogico-didattico che, sulla base delle risposte scelte, ha catturato l'interesse degli interlocutori locali pur alla luce delle evidenti perplessità e difficoltà di introdurre le innovazioni tanto sul piano dei contenuti quanto su quello delle strategie didattiche.

Il processo formativo di UniBo non è risultato influente in relazione alla realizzazione di azioni legate ad interventi di tipo strutturale, come l'arruolamento delle figure di sostegno e l'accessibilità fisica delle scuole. Quanto appena affermato risulta per altro coerente con le finalità dell'attività di assistenza di UniBo, che aveva l'obiettivo di rendere competente il contesto e non di sostituire il Mined nella presa di decisioni e nell'effettuazione di investimenti che dipendono dalla volontà politica e dalla disponibilità finanziaria del Paese. Gli interventi congiunti Mined-UniBo risultano aver contribuito positivamente sull'opinione del campione: nel caso di UniBo coloro che hanno avuto più opportunità di frequentare le attività formative hanno anche espresso un'adesione maggiormente positiva rispetto alle dimensioni studiate. In generale dalle risposte si rileva la percezione diffusa della sinergia di visione e di azione relativa al progetto della scuola inclusiva salvadoregna tra Mined e UniBo. Si può inoltre osservare che l'analogia delle percentuali di risposta relative ai contributi del Mined e di UniBo può far sospettare una difficoltà del campione nel distinguere chiaramente i confini dei due contributi proprio per l'affinità delle tematiche trattate e per la consonanza dell'intervento sviluppato.

Le risposte del campione, oltre a restituire una percezione positiva sullo sviluppo della scuola inclusiva, in particolare sulle tematiche maggiormente affrontate durante le attività formative di UniBo, evidenziano anche una serie di criticità rilevate in questa prima fase di sperimentazione di scuola inclusiva.

- 1) Il processo di sinergia e complementarietà, sia in relazione ai contenuti sia alle strategie didattiche volte allo sviluppo di competenze curricolari ed extra-curricolari spendibili nel territorio, non pare essere percepito come sufficientemente esplorato ed interiorizzato nelle pratiche quotidiane delle scuole. Tale dato trova conferma nelle relazioni tecniche di monitoraggio svolte durante l'intervento sia di cooperazione sia di ricerca sul campo, elaborate sulla base delle visite di osservazione realizzate localmente e nell'analisi delle proposte pedagogiche delle singole scuole.
- 2) Si evidenzia una difficoltà nel considerare fino in fondo la comunità locale una vera risorsa ai fini generali dei processi di insegnamento ed apprendimento; soprattutto risulta ancora prematuro (e questa osservazione è supportata anche dalle osservazioni svolte sul campo) identificare nel territorio quelle risorse che potrebbero essere funzionali ai processi inclusivi attraverso, ad esempio, attività di sostegno degli studenti disabili, che vanno dalla cura dell'igiene personale, alla loro mobilità, al supporto educativo.
- 3) Si rileva la difficoltà di attuare strategie inclusive volte a garantire l'accessibilità e di riprogettare le pratiche e le risorse scolastiche nella prospettiva dell'inclusione. Inoltre, viene evidenziato uno stato di precarietà delle scuole rispetto alla capacità di garantire figure di sostegno: difficoltà strutturale del sistema educativo che dipende da una molteplicità di fattori tra cui in particolare la disponibilità di risorse finanziarie e di risorse umane competenti.

Dall'approccio qualitativo sono emersi i seguenti elementi:

- 1) Dalle testimonianze è stato possibile rilevare un buon radicamento culturale dell'inclusione scolastica che viene considerato irreversibile anche nel caso si insediassero un governo con una diversa consapevolezza politica e culturale rispetto all'inclusione.
- 2) Emerge la competenza tecnica degli intervistati e la testimonianza continua della condivisione valoriale e politica della proposta dell'inclusione. Sono queste le caratteristiche che hanno consentito lo sviluppo di un intervento di cooperazione internazionale caratterizzato da

elementi di reciprocità ed interdipendenza delle competenze che hanno garantito che l'intervento di cooperazione si integrasse coerentemente nelle politiche locali.

- 3) L'inclusione è una scelta necessaria per il Paese e non riguarda soltanto le politiche scolastiche, ma anche quelle sociali nazionali per contrastare il persistere di profonde disuguaglianze e fenomeni di violenza. Gli intervistati esprimono consapevolezza sul fatto che la prospettiva inclusiva da perseguire sconfini oltre il mondo dell'educazione scolastica ed assume una connotazione sociale complessiva.
- 4) L'inclusione non riguarda soltanto i disabili, ma tutte le situazioni connesse con le specificità individuali e psicofisiche e socio-culturali. Non si tratta solo di garantire il diritto all'educazione solo alla categoria delle persone in condizione di disabilità, bensì di creare condizioni più eque per tutti per annullare progressivamente le enormi disuguaglianze sociali, culturali ed economiche presenti nel Paese.
- 5) L'intervento sull'inclusione è anche un intervento verso lo sviluppo positivo del Paese che necessita la collaborazione di tutti gli attori nazionali ed internazionali impegnati a favore di una effettiva politica di sviluppo.

Gli intervistati esprimono grande consapevolezza riguardo al fatto che esistono ancora diversi ostacoli per un pieno sviluppo della prospettiva dell'inclusione scolastica. Le principali criticità rilevate sono di seguito presentate.

- 1) Lo sviluppo di processi inclusivi non consiste solo nell'abbattere le barriere architettoniche che ostacolano l'accesso fisico alle scuole: si rilevano, infatti, ancora significative barriere culturali che vanno superate attraverso attività di sensibilizzazione rivolte alla comunità scolastica ed extra-scolastica.
- 2) La prospettiva della scuola inclusiva non si concretizza unicamente nella didattica d'aula, ma implica una riprogettazione generale della scuola che passa anche attraverso la trasformazione delle modalità relazionali del lavoro collegiale tra i docenti: modalità ancora troppo individuali e competitive.
- 3) Sono ancora presenti gruppi in situazione di disabilità che non riconoscono nella proposta della scuola inclusiva una risposta adeguata ai loro bisogni educativi e ad un pieno riconoscimento della loro identità culturale.
- 4) L'articolazione delle funzioni e delle responsabilità a livello inter-istituzionale in merito all'implementazione delle politiche inclusive è ancora troppo debole rispetto all'impellente necessità di coordinare le azioni ed ottimizzare le risorse del Paese.
- 5) Il curriculum scolastico risulta ancora soffrire di rigidità intrinseche. E' necessario che venga interpretato attraverso una maggiore dinamicità rispetto a quello tradizionale, prevedendo sia adeguamenti specifici rispetto alle caratteristiche dei singoli territori, sia l'introduzione di elementi di personalizzazione e di individualizzazione in rapporto ai singoli studenti ("adequaciones curriculares").
- 6) Il sistema educativo presenta delle carenze in termini di competenze delle figure impegnate nel sistema educativo sia con la funzione di assistenza tecnica sia con quella di docente e dirigente. E' necessario realizzare un intervento formativo strutturato capace di creare sinergie tra istituzioni diverse deputate alla formazione iniziale ed in servizio del corpo insegnante, tecnico e dirigente (Ministero dell'Educazione, Università pubblica e private, istituzioni di educazione superiore) e di condividere una proposta formativa finalizzata a sviluppare competenze sulla tematica dell'educazione inclusiva.
- 7) Il modello educativo adottato dal Mined in questa fase iniziale della sperimentazione presenta elementi di fragilità sul piano pedagogico. Le proposte pedagogiche delle scuole sono focalizzate ancora eccessivamente più sugli aspetti gestionali ed istituzionali che su quelli pedagogici. La difficoltà di incidere maggiormente sulla qualità dei contenuti pedagogici è innegabilmente legata alla carenza di competenze adeguate sul piano delle metodologie didattiche e su quello dei contenuti disciplinari.

L'elaborazione dei risultati delle risposte alle domande aperte, che intendevano raccogliere elementi di approfondimento, hanno restituito elementi di riflessione riguardo a: a) le esperienze di inclusione scolastica con cui il campione è entrato in relazione; b) le principali problematiche con cui

il campione è solito interfacciarsi all'interno dei contesti scolastici di appartenenza; c) i bisogni formativi ritenuti prioritari per poter contribuire allo sviluppo dell'educazione inclusiva.

Di seguito vengono presentati i risultati di maggiore rilevanza.

- Una parte considerevole del campione (il 47,1%) ha deciso di rispondere alle domande aperte testimoniando a grandissima maggioranza su esperienze vissute direttamente. Emerge all'interno delle risposte un clima emotivo quasi sempre positivo, anche se le soluzioni proposte presentano in prevalenza dimensioni inter-individuali e di breve respiro temporale.
- Le principali problematiche incontrate nella quotidianità lavorativa, cui l'approccio inclusivo potrebbe offrire possibili alternative costruttive, sono da rintracciare innanzitutto negli ostacoli all'accesso e alla permanenza rappresentati da barriere architettoniche ed infrastrutturali (53% delle risposte). In secondo luogo, riguardano problematiche specifiche degli alunni: è stata segnalata in particolare quella delle difficoltà comportamentali (48% delle risposte) legate al diffuso disagio sociale dei contesti di provenienza di larga parte degli studenti, anche in riferimento alla disgregazione familiare (52%). Infine, emergono problematiche riferibili alla qualità degli adulti: risulta infatti con chiarezza la carenza di competenze specialistiche dei docenti in merito ai temi dell'inclusione (74% delle risposte).
- Gli ambiti tematici principali che il campione ritiene prioritari ai fini di un approfondimento formativo per lo sviluppo della scuola inclusiva riguardano soprattutto l'ambito metodologico didattico e quello psicopedagogico, su cui il campione richiede senza dubbio un approfondimento.

L'intervento di cooperazione ed in particolare il progetto UniBo hanno rappresentato un elemento fondamentale sia sul piano teorico sia su quello dell'accompagnamento operativo.

A livello teorico, l'assistenza tecnica ha contribuito a porre l'attenzione sul ruolo sociale della scuola all'interno del contesto salvadoregno: un contesto che, come più volte ribadito nel corso del lavoro, è caratterizzato da un'alta disgregazione familiare e sociale. In questa complessa cornice, la scuola oltre a svolgere le funzionali tradizionali legate all'istruzione assume anche un ruolo sociale importante nello sviluppo integrale dei giovani nella prospettiva dell'inclusione scolastica e sociale nella comunità di appartenenza. Secondo questa visione, il ruolo del docente acquisisce un nuovo riconoscimento sociale fortemente indebolito negli ultimi decenni. Le altre tematiche cui UniBo ha contribuito riguardano in generale l'ambito pedagogico e metodologico. Tali aree rappresentano anche le aree di maggior fragilità, come precedentemente ricordato, sia in rapporto alle competenze delle figure educative sia al modello educativo stesso sperimentato dal Mined.

Dai risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa si rileva che l'intervento di cooperazione risponde ai criteri con cui nel primo capitolo del lavoro è stata descritta la dimensione educativa della cooperazione internazionale: una dimensione trasversale ai progetti internazionali che valorizza il contesto di azione e promuove fortemente la partecipazione dei partner locali. Infatti, l'intervento di cooperazione nel suo complesso, attraverso l'assistenza tecnica di UniBo, ha attivato nei propri interlocutori locali, sia a livello ministeriale sia a livello delle singole scuole pilota, processi rilevanti di empowerment e ownership. Gli esiti positivi dell'intervento vanno ricondotti in larga parte alla capacità di risposta e alla disponibilità di partecipazione degli interlocutori locali alle proposte ed alle attività concordate tra il Mined ed UniBo. Le condizioni contestuali particolarmente favorevoli hanno rappresentato uno dei punti di forza essenziali per il successo dell'intervento di cooperazione: infatti, la cornice politica, istituzionale ed educativa aveva già maturato esperienze e scelte significative nella prospettiva di trasformare il sistema scolastico in direzione inclusiva. Attraverso la promozione di modalità partecipative di entrambe le parti in gioco a tutte le fasi di realizzazione del progetto, lo sviluppo dell'intervento si è caratterizzato per i rapporti di reciprocità e pari dignità instaurati tra i diversi interlocutori locali ed internazionali come traspare dalle varie testimonianze analizzate e dal livello di adesione rilevata sia nella disponibilità di risposta al questionario, sia nella qualità delle risposte emerse. I punti critici evidenziati nell'implementazione dell'iniziativa si focalizzano sulla necessità di sistematizzare ulteriormente le esperienze pilota e sulla richiesta di una maggiore documentazione reportistica sulle attività di assistenza tecnica, per conoscere più approfonditamente da parte del partner locale lo stato di avanzamento del processo di implementazione del progetto.

Verrebbe richiesta inoltre una maggiore continuità della presenza in loco dell'ente promotore ed implementatore. Quest'ultima osservazione focalizza una situazione determinata purtroppo da una combinazione di fattori legati alle procedure gestionali ed istituzionali che non sono sempre prevedibili e facilmente condizionabili. L'approccio dell'assistenza tecnica di UniBo ha riconosciuto un ruolo da protagonista al Mined, tanto che i suoi tecnici si sono definiti "disorientati" di fronte alla modalità di "fare cooperazione" promossa da UniBo: una modalità che non presupponeva la consegna di risposte predeterminate da parte dell'organizzazione internazionale quanto piuttosto un approccio di co-costruzione del modello educativo. Infine, come testimoniato da diversi intervistati, il progetto di UniBo-Cooperazione Italiana è stato integrato agli interventi degli altri attori della cooperazione internazionale impegnati a sostenere le politiche del Mined in una logica di sostenibilità del modello educativo e di sinergia delle azioni promosse dai vari soggetti internazionali.

Alla luce di quanto esposto fino ad ora, la ricerca consente in definitiva di evidenziare alcune strategie ed azioni che possono sostenere nel futuro lo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador.

- 1) La forza e la positività con cui è esploso sul piano politico e culturale il concetto di inclusione costituiscono attualmente un punto di partenza di grande rilievo. Questo risultato politico dovrebbe essere sostenuto ora con azioni di accompagnamento tecnico e di formazione continua. In particolare, il Ministero dell'Educazione di fronte al valore degli indicatori educativi evidenziati a livello nazionale e locale, è chiamato ad investire, prima di tutto, sull'empowerment di figure di sistema (come l'assistente tecnico pedagogico) in grado di accompagnare e sostenere i processi di trasformazione della scuola nella prospettiva dell'inclusione a livello territoriale. Parallelamente, il Mined dovrebbe investire sull'implementazione di un piano formativo strutturato che valorizzi una partecipazione più significativa del mondo accademico salvadoregno, considerandolo un partner fondamentale nello sviluppo di competenze a livello di sistema sull'inclusione sociale e scolastica. Inoltre le organizzazioni di persone con disabilità rappresentano degli interlocutori essenziali che dovrebbero essere presi maggiormente in considerazione per poter progettare e sviluppare una scuola davvero inclusiva.

Gli insegnanti salvadoregni richiedono competenze specifiche in proposito e si presentano disponibili a trasformare in tale direzione le competenze pregresse. In particolare, nel corso del cosiddetto Diplomado, realizzato nei mesi da gennaio a luglio 2014 all'interno delle azioni formative previste da progetto, è emersa con forza da parte di tutti i partecipanti (a volte con un impegno professionale ed una dedizione umana del tutto emozionanti) la disponibilità ad impegnarsi in azioni di natura inclusiva che oltrepassano di gran lunga i compiti tradizionalmente richiesti alla scuola e all'insegnante. Il ruolo sociale della scuola, la necessità di un progetto educativo che vada oltre le ore dell'educazione formale, il dovere di coinvolgere le figure parentali, il ruolo orientativo verso l'inserimento sociale e lavorativo degli allievi costituiscono gli assi portanti di questa nuova consapevolezza.

Alla luce delle oggettive difficoltà finanziarie del Paese, per progettare lo sviluppo sostenibile della scuola inclusiva salvadoregna, è necessario ottimizzare le risorse già disponibili nel sistema educativo: prima fra tutte il capitale umano rappresentato da maestri, tecnici e dirigenti del sistema scolastico. Investire sulla qualificazione di professionisti che sono già parte del sistema significa valorizzare e rendere più "produttivo" il sistema educativo stesso. Le innovazioni introdotte dal modello SI-EITP non sono sostenibili nel lungo periodo senza interventi costanti e strutturati di formazione perché necessitano di competenze tecniche e di continui approfondimenti sul piano teorico. E' interessante aver rilevato un significativo livello di consapevolezza da parte sia dei funzionari tecnici, sia delle figure educative delle scuole pilota, riguardo alla carenza di competenze del sistema e alla necessità di integrarle al più presto. E' opportuno sottolineare che il Mined sta già offrendo una risposta in quest'ottica attraverso la proposta del Piano di Azione formativo degli insegnanti del sistema educativo pubblico di cui si è parlato nel capitolo due in merito alle politiche educative locali. Sempre nella prospettiva della sostenibilità, coloro che hanno partecipato direttamente alle attività formative o che ne hanno beneficiato indirettamente, attraverso il lavoro collegiale nelle scuole pilota coinvolte nelle sperimentazioni, potrebbero assumere la funzione di "formatori dei formatori" nel processo di assistenza tecnica fornita a livello dipartimentale.

- 2) La scuola salvadoregna nel suo cammino verso l'inclusione dichiara attraverso i suoi rappresentanti istituzionali di non essere pronta per la chiusura delle scuole speciali, ma di potersi impegnare su due fronti: 1) da un lato, quello relativo alla riformulazione del ruolo delle scuole speciali a servizio dei centri scolastici regolari: le scuole speciali diventerebbero sostanzialmente dei Centri Risorsa per il territorio a sostegno dei processi inclusivi degli studenti disabili nella scuola regolare; 2) dall'altro, quello relativo all'introduzione di figure di sostegno ai processi inclusivi all'interno del sistema educativo ordinario, come la figura del Docente di appoggio all'inclusione (DAI). Si afferma senza dubbio la necessità di adottare una visione globale condivisa dell'inclusione utile a superare la difficoltà di sviluppare una concezione nuova dell'innovazione scolastica, secondo un approccio di co-costruzione. In questa prospettiva, si rende indispensabile la revisione delle normative attuali per regolare: 1) la funzione delle scuole speciali e il rapporto tra queste, le scuole ordinarie e gli altri servizi socio-sanitari territoriali; 2) il nuovo ruolo degli insegnanti delle scuole speciali a favore dei processi di integrazione degli studenti con disabilità nelle classi ordinarie. Ogni Paese sceglie la propria strada verso l'inclusione ed è libero di determinare le tappe fondamentali orientate ad una trasformazione radicale del sistema scolastico: in questa logica si colloca la scelta salvadoregna di mantenere le scuole speciali in una fase di transizione orientata, però, ad un futuro auspicabilmente "senza scuole speciali", in cui il sistema della scuola regolare diventa a tutti gli effetti responsabile di garantire il diritto all'educazione per tutti.
- 3) Una scuola inclusiva ha bisogno di risorse di sostegno a favore dei processi inclusivi: il Mined oggi sta sperimentando la figura del DAI, una figura che necessita però di essere rafforzata sotto due aspetti: il profilo concettuale e la copertura quantitativa minima di risorse umane competenti sufficiente a garantire un impatto nel sistema scolastico regolare. Inoltre, tornando ancora una volta al tema della formazione professionale, è assolutamente condivisibile la prospettiva del Mined di generare le competenze fondamentali sulle tematiche relative all'educazione inclusiva, trasversali alle diverse specializzazioni disciplinari dei docenti, ma questo non esime il sistema educativo dal formare figure specializzate sull'inclusione, in considerazione anche della complessità del contesto socio-educativo (affetto da problematiche sociali, classi numerose, barriere architettoniche): figure che possono appartenere al mondo scolastico o extra-scolastico, ma che indubbiamente dovrebbero essere al centro di una ri-progettazione inclusiva e sostenibile della scuola.
- 4) La scuola inclusiva è la scuola della comunità, lo è anche nelle rappresentazioni dei testimoni istituzionali intervistati. L'inclusione infatti si effettua in relazione a territori concreti e nell'ambito delle comunità che li abitano. Una scuola della comunità è una scuola che interloquisce attivamente col proprio territorio, coinvolge e responsabilizza la comunità in merito al diritto all'educazione e al diritto all'inclusione, proponendo, dialogando, ricercando, sperimentando, tramite la propria attività educativa.

Una scuola della comunità è una scuola che cerca risposte alle esigenze espresse dalla comunità ed è partecipe del comune sforzo per lo sviluppo locale e la coesione sociale, cooperando e sottoscrivendo accordi con le istituzioni locali, con gli attori sociali, culturali ed economici della comunità.

Una scuola della comunità è una scuola socialmente responsabile.

Il ruolo sociale della scuola è rappresentato in primo luogo dalla sua mission istituzionale: l'educazione per tutti nell'uguaglianza dei diritti, nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità. Nel dirsi inclusiva la scuola fa un'affermazione programmatica che comporta la necessità di un cambiamento delle proprie pratiche e di un impegno nella ricerca della qualità e della sostenibilità. Impegno che non può assumere da sola, ma che va condiviso col territorio e la comunità locale. Per questo, nella prospettiva inclusiva, anche il ruolo sociale va riconsiderato aprendolo ad una visione della scuola come istituzione socialmente impegnata e responsabile, che integra al compito culturale che istituzionalmente le compete il compito sociale di farsi parte attiva nel promuovere la partecipazione della comunità locale e degli attori politici e sociali del territorio allacciando alleanze e aprendosi a reti di collaborazioni per superare gli ostacoli che limitano i diritti di cittadinanza, precludono l'inclusione sociale indeboliscono la prospettiva di autodeterminazione e di emancipazione dalla povertà e dalla violenza. Diversi sono i modi e gli strumenti con i quali la scuola può interloquire attivamente con la realtà sociale ed economica in cui è immersa, con i quali

può produrre cultura in concorso con essa insegnando ad apprendere nella relazione con la vita reale, con le potenzialità e le problematiche che essa presenta e concorrendo a cambiarla. La scuola inclusiva non può operare che in stretta collaborazione con altri stakeholders del territorio. Alla scuola inclusiva è richiesto di affermarsi come attore di “micropolitica” locale in modo relativamente indipendente dalle politiche nazionali. La scuola inclusiva necessita del riconoscimento di margini di autonomia ed è chiamata ad intervenire attivamente nell’interpretazione della propria missione, nell’assunzione delle proprie responsabilità e nella costruzione di una sua specificità, comunicando all’interno e all’esterno, attraverso la Proposta pedagogica, la sua politica educativa e le sue scelte strategiche in termini di sviluppo. Costruire una micropolitica di istituto significa costruire l’ambiente di riferimento, dando voce a tutti gli attori direttamente e indirettamente coinvolti e attribuendo senso e significato alle proprie e altrui esperienze. Attribuire senso aprendo nuovi orizzonti che permettano agli attori di riformulare le loro strategie, attivando e combinando risorse interne ed esterne, imparando a riflettere sulla pratica, diventando produttori di ricerca a partire dalla propria pratica, promuovendo alleanze e più ampi giochi di relazione, riconoscendo il valore delle reti di scuole.

La Proposta pedagogica è il documento che ogni istituto deve essere tenuto ad elaborare, approvare ed adottare come strumento di contrattualità formativa dentro e fuori della scuola. L’azione progettuale trova il suo punto di avvio nella ricognizione delle esigenze formative degli alunni, delle famiglie e del territorio, dei bisogni organizzativi e delle risorse disponibili all’interno e all’esterno, per giungere ad elaborare un progetto radicato nella realtà, rispondente alle esigenze reali dei singoli e della comunità in cui opera. L’elaborazione della Proposta pedagogica implica il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche nell’individuazione degli obiettivi formativi e degli strumenti per raggiungerli e richiede una riflessione sulle procedure di valutazione e verifica per rendere conto delle scelte effettuate e dei risultati raggiunti. In questo il dirigente scolastico viene ad assumere un ruolo strategico secondo il quale il suo compito deve essere sempre più quello di dare vita a sistemi adeguati di significati condivisi al fine di mobilitare gli sforzi degli individui verso il perseguimento degli obiettivi desiderati.

- 5) La positività e l’irrinunciabilità dell’intervento di cooperazione che accompagna lo sviluppo dell’inclusione nel Paese sono effettive a condizione che esso sappia e possa inserirsi come intervento non sostitutivo bensì di accompagnamento e sollecitazione di processi di empowerment che portino El Salvador ad essere sempre più autonomo, consapevole e in grado di sostenere autonomamente i processi di innovazione verso l’inclusione.

L’assistenza tecnica di UniBo al Mined ha ottenuto risultati apprezzabili in termini di fondazione culturale della scuola inclusiva, sostenendo i principi di un modello pedagogico-didattico che ha catturato l’interesse dell’Istituzione educativa sia a livello centrale, politico e tecnico, sia periferico, nelle scuole pilota e nelle strutture ministeriali territoriali. Tale fondazione culturale ha trovato eco anche nelle scuole non coinvolte nella sperimentazione (ispirando, in diversi casi, sperimentazioni autonome e richieste di adesione al programma) e nelle agenzie di cooperazione internazionale operanti nel settore che l’hanno adottata nei loro interventi di sviluppo. La fondazione culturale dell’educazione inclusiva è diventata il manifesto fondante della EITP, contemporaneamente progettata dal governo salvadoregno. L’accompagnamento della sperimentazione dei processi inclusivi nelle scuole pilota ha consentito di individuare, unitamente al Mined, gli orientamenti strategici per il buon funzionamento di un modello operativo di scuola inclusiva secondo le caratteristiche nazionali e dei contesti locali. I caratteri strategici discussi con i responsabili politici ed i tecnici del Mined analizzando gli sviluppi dell’implementazione delle teorie e delle strategie dell’educazione inclusiva nelle scuole hanno spaziato dalla formazione dei docenti nella prospettiva della ricerca azione alla sostenibilità economica delle innovazioni introdotte, all’utilizzo delle TIC, alla creazione di reti locali di scuole, all’apertura della scuola al territorio creando alleanze e reti collaborative, ai modi di un’assistenza tecnica efficace alle scuole, all’elaborazione del piano dell’offerta formativa della scuola, allo sviluppo di laboratori per arricchire l’offerta formativa. L’accompagnamento della sperimentazione ha consentito di determinare la configurazione degli elementi del modello operativo della scuola inclusiva.

Ad oggi il Mined, attraverso le sperimentazioni sviluppate nelle scuole (e non solo), può affermare di aver raggiunto due risultati fondamentali per qualsiasi riforma educativa; 1. il cambiamento di atteggiamento culturale da parte dei docenti e dei tecnici coinvolti nel progetto e impegnati nelle

politiche locali, verso l'inclusione scolastica e sociale a favore non solo dei disabili ma di tutti coloro che si trovano in situazione di svantaggio sociale, culturale ed economico; 2. l'aver identificato i fattori di sostenibilità nel contesto scolastico salvadoregno che sono necessari per uno sviluppo possibile della scuola inclusiva in El Salvador. Uno di quei fattori è rappresentato dalla valorizzazione e qualificazione del corpo docente attraverso sia una riorganizzazione del lavoro collegiale, sia la formazione dei docenti nella fase iniziale e in servizio. Risulta oggi necessario procedere alla semplificazione del curriculum scolastico nei suoi elementi fondamentali per garantire la qualità degli apprendimenti disciplinari essenziali e lo sviluppo della componente metodologica didattica secondo un approccio inclusivo. Più che parlare di un modello di scuola inclusiva definito, sarebbe opportuno fare riferimento ad un processo di cambiamento complessivo del sistema educativo in una prospettiva inclusiva, di cui non è possibile conoscere i confini di sviluppo perché dipenderà dalle scelte politiche e pedagogiche che farà il Mined.

Le prospettive di scuola inclusiva si sono evolute nel corso dell'intervento di cooperazione in funzione del parallelo sviluppo delle politiche educative salvadoregne. Tali prospettive hanno visto la trasformazione dagli approcci originari più legati all'integrazione scolastica dei disabili (legate alle politiche scolastiche dei governi precedenti al 2009) all'attuale visione di una scuola inclusiva che si fa carico non solo della disabilità bensì della più ampia problematica del disagio culturale che caratterizza gran parte della popolazione scolastica. Quest'ultima prospettiva che pone il tema dell'inclusione come elemento centrale di innovazione del sistema scolastico è stata assunta dal governo dopo il 2009 e rafforzata dalle scelte politiche della compagine governativa uscita dalle elezioni del 2014.

La scelta di continuità con le linee politiche del governo precedente rappresenta al momento una garanzia del proseguo del processo di trasformazione del sistema educativo nazionale in una prospettiva inclusiva.

Come si evince dalle riflessioni sopra presentate, in questi anni l'intervento di cooperazione si è inserito in un contesto politico orientato autonomamente alla promozione dell'educazione inclusiva nel sistema scolastico. In una corretta ottica di cooperazione internazionale, il progetto ha sostenuto il Ministero dell'Educazione Salvadoregno in questa prospettiva, attraverso l'attivazione di un processo di empowerment basato sulla co-progettazione e realizzazione di sperimentazioni, innovazioni, consulenze tecniche da parte di esperti italiani di UniBo.

E' valutazione condivisa che le incerte condizioni economiche in cui si trova attualmente il Paese costituiscono sicuramente un problema per l'immediata realizzazione di scelte inclusive significative sul piano strutturale, ma non impediscono l'utilizzazione convinta delle risorse umane presenti nella scuola per la realizzazione del massimo di inclusione possibile. Il "il sogno possibile", titolo di uno dei programmi principali del Plan Social Educativo "Vamos a la Escuela" è sicuramente in gran parte già realizzato se lo si riferisce ad un ambiente culturale che ha maturato la convinzione che l'inclusione debba essere la caratteristica principale della scuola di base.

ALLEGATI

Allegato I: Scheda tecnica Progetto “Sostegno alla promozione allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador”.

Allegato II: Manifesto Unico sulla scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador

Allegato III: Scheda di valutazione delle attività formative

Allegato IV: Indicazioni ai partecipanti del “Diplomado para docente de Apoyo a la inclusión” per elaborazione tesine

Allegato V: Griglia utilizzata per la valutazione delle tesine del “Diplomado para docente de Apoyo a la inclusión”

Allegato VI: Allegato fotografico

Allegato VII: Questionario Docenti

Allegato VIII: Questionario Direttori

Allegato IX: Questionario Assistenti Tecnici Pedagogici (ATP)

ALLEGATO I

Scheda tecnica del progetto:

Titolo: “Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador” – AID 9227

Enti Finanziatori: Ministero degli Affari Esteri Italiano e Università degli Studi di Bologna

Ente promotore: Facoltà di Scienze della Formazione/Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna²¹³

Partner locale: Ministero dell’Educazione Salvadoregno (MINED)

Sede: El Salvador

Durata del progetto: 2 annualità. La prima fase del progetto si è sviluppata tra ottobre 2009 e marzo 2011. La seconda fase del progetto, dopo un periodo di sospensione, si è realizzata da novembre 2013 ad agosto 2014.

Scuole e partecipanti coinvolti nelle attività di progetto:

Le scuole pilota identificate dal gruppo Unibo-MINED sono 18:

- 14 scuole “regolari” (alcune delle quali praticanti spontanee esperienze di inclusione), ciascuna con il ruolo di referente nella comunità scolastica di appartenenza per il processo di sviluppo e diffusione dell’educazione inclusiva;
- 3 scuole di educazione speciale, ciascuna con il ruolo di referente nelle rispettive zone di Oriente, Occidente e zona Centrale del Salvador, per sviluppare un’azione sinergica con le scuole regolari dello stesso territorio
- Scuola “Repubblica Haiti”, sede di una esperienza pilota finanziata e promossa dalla Cooperazione Italiana dal 2005 al 2009.

Partecipanti coinvolti direttamente nelle attività

- Insegnanti
- Direttori
- Vicedirettori
- Assessori pedagogici
- Funzionari Mined

Obiettivi

Obiettivi generali

5. Contribuire al miglioramento del livello formativo delle figure docenti nel campo dell’educazione in generale e di quella inclusiva in particolare.
6. Contribuire ad una maggiore sensibilizzazione delle istituzioni preposte al sistema educativo salvadoregno nonché dell’opinione pubblica del Paese sulle tematiche dell’educazione scolastica volta a favorire l’inclusione sociale.
7. Aprire rapporti di collaborazione con i soggetti della formazione universitaria, con istituzioni locali impegnati nella tutela dei diritti dei disabili e con altri soggetti della Cooperazione Internazionale
8. Favorire l’accesso ai servizi educativi di base da parte della popolazione minorile disabile e socialmente esclusa.

Obiettivo specifico

9. Contribuire a un significativo e durevole incremento dell’offerta educativa in favore della popolazione minorile disabile e con svantaggio e vulnerabilità sociale in El Salvador in termini quantitativi e qualitativi

²¹³ La Facoltà di Scienze dell’Educazione è dal 2012 Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna

Risultati attesi

Risultato atteso 1.

Definire e sperimentare i percorsi formativi per gli insegnanti dell'aula de apoyo, quelli curricolari, quelli delle scuole speciali, per i dirigenti scolastici. Avviare un percorso di rinnovamento della formazione universitaria degli insegnanti verso un modello di scuola inclusiva

Risultato atteso 2.

Formare funzionari e operatori a vari livelli per migliorare la capacità di leggere ed analizzare i fenomeni di esclusione e inclusione sociale/scolastica e di progettare e sperimentare misure di risposta ad essi relativi. Condividere buone prassi educative con gli altri paesi dell'area Latino-Americana.

Risultato atteso 3.

Definire e sperimentare un modello salvadoregno di scuola inclusiva

Sintesi del progetto

Il progetto nasce a seguito della precedente esperienza realizzata dalla Cooperazione Italiana in Salvador (2005-2009), che ha supportato la trasformazione di una scuola regolare, la scuola Repubblica di Haiti di Sonsonate, in scuola inclusiva, attraverso: l'assistenza tecnica offerta allo staff della scuola e a numerosi altri attori del territorio; l'abbattimento delle barriere architettoniche in essa presenti; la costruzione e l'apertura del Centro Sperimentale per l'Inclusione. La Scuola Repubblica di Haiti e l'attività del suo staff educativo sono diventati un'esperienza di riferimento a livello nazionale sul tema dell'inclusione, grazie soprattutto all'innovazione delle pratiche pedagogiche e all'accessibilità degli spazi scolastici. Queste scelte, infatti, hanno determinato l'aumento di studenti disabili e socialmente svantaggiati tra la popolazione della scuola e la qualità dell'intervento educativo ad essi rivolto. Il Mined, già da anni impegnato nello sviluppo di una politica educativa attenta alle diversità, ha inteso diffondere la sperimentazione della componente pedagogica della Scuola Repubblica di Haiti nei 14 Dipartimenti de El Salvador, avvalendosi dell'assistenza tecnica dei docenti della Facultad di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. L'intervento ha avuto un carattere sostanzialmente formativo e si è rivolto principalmente alle figure chiave del sistema scolastico attraverso le seguenti azioni: attività formative in loco e accompagnamento a distanza da parte dei docenti UNIBO; sviluppo di esperienze di ricerca-azione avviate dalle scuole pilota in una prospettiva inclusiva; missioni di monitoraggio dei processi educativi inclusivi attivati a livello locale. A supporto della diffusione di una cultura inclusiva, il progetto ha previsto la costituzione di un Osservatorio Nazionale sulla rilevazione e sulla documentazione di pratiche educative inclusive nel sistema scolastico del Paese per progettare nuovi scenari di sviluppo e innovazione nel campo dell'educazione inclusiva a livello nazionale e della regione Centro-americana.

Organi di sviluppo e controllo del progetto

Uno degli organi principali del progetto, per la definizione delle scelte esecutive politiche e pedagogiche, è stato costituito dal **Comitato di Indirizzo e Controllo**, i cui attori principali sono stati i rappresentanti del MINED e UNIBO. Il Comitato ha avuto il compito di monitorare l'intervento di Cooperazione nella sua complessità tenendo conto delle contingenze politiche e pedagogiche locali avvalendosi dell'interlocuzione costante con i referenti della Cooperazione Italiana in loco.

Ai fini della realizzazione delle attività formative è stato fondamentale anche il **Comitato di Gestione**, costituito dai rappresentanti UNIBO e MINED maggiormente implicati nella effettiva implementazione delle attività. Infatti la gestione organizzativa del progetto è dipesa dalla sinergia tra le scelte e gli interventi dei due soggetti principali, attraverso lo scambio di informazioni, la condivisione delle scelte operative ai fini del raggiungimento degli obiettivi progettuali. La funzione di entrambi i comitati ha garantito un approccio flessibile prevedendo una messa a punto periodica della strategia di intervento.

Organo di implementazione del progetto in loco

L'implementazione in loco del progetto è avvenuta grazie al coinvolgimento della ONG italiana

EducAid, che, sotto la direzione scientifica di UNIBO, ha garantito il supporto logistico alle attività formative e la gestione in loco delle missioni degli esperti e dei docenti UNIBO che durante l'intero progetto hanno operato in El Salvador. EducAid è una organizzazione non governativa, con sede in Emilia-Romagna e in El Salvador, impegnata nel lavoro educativo di natura inclusiva in ambito interculturale ed internazionale²¹⁴.

²¹⁴ Per maggiori informazioni consultare il sito www.educaid.it

ALLEGATO II

Documento preparatorio per l'incontro sulla scuola a tempo pieno con il Viceministro Eduardo Badia Serra, elaborato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna e EducAid in data 23-24 gennaio 2010.

Per una scuola a tempo pieno La scuola del domani tra inclusione e competitività

1. La fondazione pedagogica

La scuola contemporanea si trova ad affrontare in ogni nazione del mondo compiti educativi che vanno progressivamente differenziandosi rispetto a quelli tradizionali. Alla base di questa modificazione possono essere individuati differenti fenomeni. Tra essi:

10. La richiesta crescente di competenze di elevata qualità, capaci di continuo rinnovamento a fronte dell'incessante aumento della quantità e della qualità dei saperi con cui gli individui e le società devono confrontarsi.
11. La richiesta di una competenza culturale fondata sicuramente ancora su approcci di natura disciplinare, ma capace di collegamenti che consentano possibilità di scelta critica, di orientamento culturale consapevole e di collegamento dei piani del sapere con quelli del comportamento etico-politico individuale e sociale.
12. La richiesta di una diffusione massiccia di livelli elevati di competenza presso tutta la popolazione legata sia a motivazioni di natura etica (nella prospettiva del diritto all'uguaglianza) sia a considerazioni di natura economico-politica (la necessità di garantire lo sviluppo di ogni società attraverso la competitività della produzione e la qualità dei consumi).
13. La richiesta di una funzione sociale della scuola nella direzione di un'educazione alla cittadinanza che assicuri la qualità della vita sociale. Una qualità intesa sia come rispetto delle norme (contro la violenza, il bullismo, la disgregazione sociale), sia come ricostruzione di forme critiche di identità collettiva e di appartenenza sociale e culturale al proprio ambiente a fronte dell'attuale fenomeno di esplosione della diversità e di progressiva caduta delle omogeneità valoriali, confessionali, di comportamento quotidiano che una volta caratterizzavano almeno apparentemente le singole comunità.

A fronte dell'aumento e della differenziazione dei compiti che gli vengono assegnati, il sistema scolastico deve impegnarsi in un rinnovamento che lo veda capace in definitiva di rispondere in termini criticamente integrati al doppio diritto all'uguaglianza e alla diversità. Rispondere al diritto all'uguaglianza significa qualificare il compito tradizionale della scuola di garantire ad ogni individuo pari opportunità di sviluppo delle proprie competenze verso una piena realizzazione individuale e sociale. In questa prospettiva, la scuola deve attrezzarsi per eliminare le barriere all'apprendimento connesse con il quadro delle diversità individuali attraverso modelli pedagogici e didattici capaci di individualizzazione nel rispetto degli stili e delle condizioni di apprendimento che caratterizzano ogni persona. Rispondere al diritto alla diversità significa concepire la scuola come ambiente educativo almeno in parte flessibile e quindi disponibile a valorizzare motivazioni, risorse, prospettive culturali connesse con le specificità dei singoli individui e dei diversi gruppi sociali. Solo l'attenta coniugazione di questi elementi può dar vita a un sistema scolastico in grado di garantire qualità educativa e contemporaneamente di garantirla al numero massimo di persone. Le condizioni per costruire un ambiente educativo che risponda a quanto finora affermato sono molteplici e riguardano principalmente:

- la qualità strutturale del sistema scolastico (tempi, spazi, strumenti);
- la qualità professionale del personale docente e amministrativo;
- la qualità del progetto pedagogico e culturale che la società assegna alle scuole stesse.

Tenendo conto del ricco quadro di sperimentazioni scolastiche innovative a livello internazionale, il modello della scuola a tempo pieno pare oggi essere il più accreditato per fondare la prospettiva educativa finora descritta.

Tale modello pone al centro la dimensione temporale della scuola, ma lo fa' coinvolgendo necessariamente tutte le altre dimensioni citate. E' quindi del tutto riduttivo pensare che la scuola a tempo pieno rappresenti una semplice dilatazione dei tempi scolastici, laddove invece essa coinvolge strutturalmente l'esigenza di riqualificazione degli spazi e degli strumenti, di ridefinizione dei progetti curricolari e di riqualificazione professionale iniziale e in servizio del personale docente. Sul piano pedagogico, i caratteri distintivi della scuola a tempo pieno potrebbero essere identificati nei seguenti:

1. L'aumento dei tempi a disposizione rende possibile una gestione più significativa dei processi di individualizzazione dell'apprendimento, attraverso modalità didattiche differenziate, con uso di spazi/strumenti per interventi speciali e competenze particolari in presenza di difficoltà derivanti da specificità psico-fisiche individuali.
2. L'aumento dei tempi a disposizione consente di progettare un curriculum nel quale trovino uno spazio sia l'acquisizione dei saperi disciplinari fondamentali e delle competenze ad essi collegate sia esperienze di apprendimento di tipo attivo e socio-costruttivistico nelle quali i saperi stessi siano declinati verso il problem-solving con caratteristiche interdisciplinari, nella direzione di un apprendimento con forti caratteristiche di meta-cognizione e di trasferibilità.
3. L'aumento dei tempi a disposizione consente di introdurre nel curriculum disciplinare tradizionale la nuova dimensione dell'educazione alla cittadinanza nelle sue diverse articolazioni. Un'educazione alla cittadinanza rivolta sia all'acquisizione del quadro delle norme che regolano la vita sociale, sia al confronto con quei saperi territoriali (legati al patrimonio culturale e naturale delle singole comunità) sui quali si fondano le norme stesse e la possibilità di una loro accettazione non passiva. Un'educazione alla cittadinanza, ancora, capace di costruire esperienze di partecipazione, solidarietà e cooperazione presso gli studenti nell'idea che la responsabilità e la competenza dell'essere cittadino accompagnino l'uomo e la donna in ogni fase della vita.
4. L'aumento dei tempi a disposizione, infine, consente nella direzione sopraindicata di pensare al rafforzamento della presenza della scuola nella comunità, alla qualificazione della sua immagine sociale con possibili aperture anche in direzione di educazione permanente e di formazione dei genitori.

All'interno delle considerazioni fin qui svolte, è nell'idea di scuola a tempo pieno, nella ricchezza delle sue motivazioni e delle sue possibilità di traduzione operativa, che trova una reale possibilità di sviluppo la prospettiva di un'educazione inclusiva attenta ad assicurare ad ogni individuo il diritto all'educazione nel rispetto delle diversità individuali, ma anche nella tensione a costruire le condizioni nelle quali a ogni individuo sia consentita una effettiva possibilità di empowerment, di progettazione responsabile del proprio presente e proprio futuro.

L'idea di scuola a tempo pieno non può essere fatta corrispondere con un modello operativo univoco né può essere introdotta con un semplice provvedimento legislativo. Al contrario, essa può/deve trovare soluzioni differenziate che tengano conto della specificità dei singoli territori e deve vedere impegnato il sistema scolastico in uno sforzo di innovazione giocato su tempi molto lunghi. Inoltre, l'idea di scuola a tempo pieno può essere progressivamente introdotta con successo solo se accompagnata da interventi di sensibilizzazione della comunità sociale e da progetti strutturali di qualificazione della professionalità docente.

2. I modelli operativi

L'idea di scuola a tempo pieno non corrisponde ad un'unica soluzione operativa, ma può essere posta a fondamento di diversi modelli concreti che pur conservando l'insieme dei significati pedagogici del tempo pieno tengono conto delle specificità dei singoli territori. Tali specificità possono riferirsi a:

- condizioni economiche e normative

- tradizioni e risorse culturali locali
- necessità di rispondere a bisogni educativi specifici
- necessità di introdurre con la dovuta gradualità l'innovazione scolastica

Tenendo conto di questo, sembra opportuno nella realtà salvadoregna progettare l'introduzione progressiva del tempo pieno elaborando una piccola tipologia di modelli operativi che potrebbero essere sperimentati nei singoli territori sia per arrivare alla costruzione di un modello originale di scuola a tempo pieno per il Salvador, sia anche nell'idea di conservare anche nel futuro dimensioni di flessibilità e di autonomia alle singole situazioni educative.

Tra i diversi modelli possibili riteniamo si possano prendere in considerazione i seguenti tre, intitolabili rispettivamente al modello "Tempo pieno classico", al modello del "Tempo pieno a moduli" e al modello del "Tempo pieno a periodi".

4. Il modello del "Tempo pieno classico" (TPC) è normalmente organizzato su otto ore per 5 giorni settimanali per un complessivo di 40 ore. Gli insegnamenti di natura disciplinare vengono svolti per lo più al mattino mentre al pomeriggio si privilegiano le esperienze di apprendimento interdisciplinare con didattiche attive. Anche gli apprendimenti disciplinari vengono comunque sviluppati tenendo conto dell'approccio complessivamente costruttivistico che fonda questo modello. Il TPC prevede che si stabiliscano rapporti di collaborazione sistematica con le agenzie formative del territorio. All'interno di tali rapporti è possibile anche utilizzare spazi di territorio come aule didattiche decentrate. L'organizzazione dei docenti è pensata in modo tale da non avere un solo insegnante per classe ed è ipotizzabile la periodica ri-articolazione delle classi stesse in gruppi di apprendimento funzionali a rispondere a singoli interessi e bisogni. Il TPC richiede forme sistematiche di programmazione collegiale e di partecipazione sociale da parte delle famiglie.
5. Il modello "Tempo pieno a moduli" (TPM) prevede un aumento dei tempi scolastici ottenuto attraverso l'individuazione di alcuni momenti incrementali di rientro o di permanenza scolastica dedicati a integrare il curriculum classico con le esperienze di educazione interdisciplinare, laboratoriale, attivo di cui abbiamo parlato sopra. Uno dei momenti di ampliamento del tempo potrebbe essere condotto sotto la responsabilità della scuola in spazi extra-scolastici. Il TPM rappresenta, rispetto al TPC, una semplice riduzione di ampliamento dell'innovazione che mantiene però la maggior parte degli elementi di modificazione dell'impianto didattico.
6. Il modello del "Tempo pieno a periodi" (TPP) tiene conto delle difficoltà di praticabilità operativa delle soluzioni precedenti e ipotizza la realizzazione del tempo pieno classico su uno solo dei due periodi in cui si articola l'anno scolastico. L'insieme delle caratteristiche didattiche rimane sostanzialmente immutato pur con una riduzione di efficacia legata alla parzialità dell'ampliamento.

La tabella sottoriportata intende schematizzare in modo molto sommario le principali caratteristiche della scuola a tempo pieno. Evidentemente tali caratteristiche possono essere in misura maggiore rispettate dal modello del tempo pieno classico. Gli altri due modelli, pur muovendosi nella stessa direzione consentono il perseguimento dei nuovi obiettivi della scuola soltanto con tempi più lunghi e con minor efficacia.

Modello scuola tempo pieno classica (TPC)	
Finalità	<ul style="list-style-type: none"> • Elevare la qualità dei risultati scolastici in termini di competenza • Assicurare forme di apprendimento interdisciplinare con approcci socio-costruttivistici • Assicurare il successo scolastico al maggior numero di individui • Qualificare la funzione sociale della scuola nelle direzioni dell'educazione alla cittadinanza • Promuovere l'immagine e la funzione della scuola come strumento di sviluppo della comunità locale
Soluzione organizzativa	1. Modello orario articolato su 8 ore al giorno per 5 giorni alla settimana per un complessivo di 40 ore alla settimana.
Obiettivi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentare la capacità della scuola di usare gli strumenti didattici dell'individualizzazione e della personalizzazione in prospettiva di inclusione 2. Promuovere esperienze didattiche di tipo attivo nelle prospettive del costruttivismo sociale 3. Promuovere modalità educative finalizzate alla produzione di competenze e non solo di nozioni 4. Realizzare esperienze di integrazione del sistema formativo nella collaborazione tra scuole, famiglie e territorio 5. Contribuire alla formazione di cittadini capaci di partecipazione, solidarietà e cooperazione 6. Promuovere l'idea di una scuola che sia anche "scuola dei genitori": ambiente di confronto e di arricchimento delle competenze educative dei genitori e della comunità 7.
Condizioni	<ul style="list-style-type: none"> • Ridefinizione progressiva dei curricoli degli ordini scolastici • Identificazione di soluzioni spaziali adeguate (anche in progress) • Progettazione all'interno degli spazi scolastici di funzioni laboratoriali con attenzione anche alle nuove tecnologie dell'educazione • Rilevazione e apertura di collaborazione con offerte educative extrascolastiche di territorio • Conduzione di interventi di formazione in servizio dei docenti • Identificazione e formazione di figure educative di supporto ai programmi di inclusione legati a specifiche condizioni individuali • Potenziamento degli strumenti a supporto del sistema (CDP, osservatorio, consulenza psico-pedagogica...) • Adozione di strategie di progettazione e valutazione collegiale dell'azione educativa • Adozione di modelli qualificati di partecipazione dei genitori • ...
Problemi	<ul style="list-style-type: none"> • Interventi di edilizia scolastica • Organizzazione del servizio pasti • Organizzazione dei trasporti • Raccordo con il sistema socio-sanitario • Accesso delle scuole alle nuove tecnologie

ALLEGATO III

DOCUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Capacitación para los cuadros tecnico del Mined al interior del proyecto “ Apoyo a la promocion y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador” , 24, 25, 26, 27,30 de Noviembre de 2009

Fecha: _____

Lugar: Centro de Desarrollo Profesional docente, Santa Tecla

Ponentes: Doctora Roberta Caldin y Doctor José Jorge Chade

1. ¿Han sido satisfechas las expectativas sobre el tema de educación inclusiva de esta capacitacion?

poco bastante mucho

¿Por qué?

2. ¿Cuales han sido los contenidos que mas le interesaron? ¿Por qué?

3. ¿Cuales han sido los contenidos que mayormente se integran y podrian apoyar a su propio trabajo? ¿Por qué?

4. ¿Cuales consideran hayan sido los puntos de fuerza y de debilidad de esta capacitación? ¿Por qué?

Puntos de fuerza:

Puntos de debilidad:

5. ¿Como considera los materiales y la metodologia utilizados en la capacitación?

no utiles utiles muy utiles
¿Por qué?

6. ¿Como consideran los aspectos organizativos y logísticos de la capacitación?

no satisfactorios satisfactorios muy satisfactorios

¿Por qué?

7. ¿Cuales son sus sugerencias en cuanto a la formación recibida?

8. ¿Cuales son los temas futuros temas sobre la educación inclusiva que le gustaria profundizar?

ALLEGATO IV

Indicaciones para la realización y la redacción del trabajo práctico por parte de los participantes al diplomado DAI

Cada participante en el diplomado DAI, para poder conseguir la certificación final emitido por la UNIBO de Italia, además de la obligación de asistir al 80% de las clases frontales, deberá desarrollar una actividad práctica que se reflejará en la redacción de un trabajo final, el cual se presentará a través de una entrevista con el prof. Luigi Guerra, Director del Departamento de Ciencias de la Educación de UNIBO, en el mes de Julio 2014.

1. Cada docente debe individualizar cual es la experiencia didáctica objeto de la práctica.
2. La experiencia didáctica debe colocarse adentro de un grado o de más grados atendidos por el docente mismo.
3. Debe especificarse el plazo temporal en el cual se desarrolla la práctica (no puede ser menos de 1 mes).
4. Cada docente debe conformar un equipo junto al ATP (y al director) que le da seguimiento, y podrá concordar 2 encuentros con los docentes de UCA, para poder elaborar un trabajo final sobre estas experiencias, de 25-30 páginas.
5. En el trabajo final debe estar descrita la experiencia de la práctica desarrollada (¿que he echo? ¿Cuales han sido los objetivos definidos? ¿Cuales actividades desarrollé? ¿Cuanto tiempo? Etc.); además una parte de comentario científico realizado a partir de los conocimientos del docente y del ATP, y de las competencias adquiridas durante la formación. Esta parte de análisis podrá enfocarse en un aspecto o en toda la experiencia de la práctica. Las dos partes deberán estar colocadas adentro del documento final y bien identificables.
6. La primera reunión con el docente UCA tendrá como objetivo enfocar el trabajo de reflexión y la segunda reunión tendrá como objetivo re-examinar la reflexión escrita en una fase avanzada de redacción del trabajo final.
7. Los directores que participen en el diplomado deberán también asistir al 80% de las clases y podrán conformar el mismo equipo del docente de su escuela y del ATP de referencia, a parte en aquellas escuelas donde estén participando 2 docentes o más, en este caso podrán conformar un nuevo equipo con otro docente y elaborar un trabajo a parte, considerando que deberán acordar la práctica a observar adentro del aula.

Para poder obtener el certificado deberán también tener una entrevista sobre el trabajo realizado.

PLAZO DE ENTREGA DE LOS TRABAJOS A UNIBO: los trabajos finales deberán ser entregados a más tardar el día 10 de julio 2014 via electrónica. La semana de entrevistas sobre los trabajos finales está prevista entre el 20 y 26 de julio 2014.

Comisión de evaluación: la defensa de los trabajos será en la Esma de San Miguel, Santa Ana y Santa Tecla desde el 21 hasta el 26 de julio en frente a una comisión formada por mi persona y de la Licenciada Arianna Taddei, para una duración al rededor de 20 minutos por candidato. La comisión debería ser integrada por un técnico del MINED como figura de garante del proceso de evaluación.

ALLEGATO V

Rubrica de evaluación de informe final Diplomado DAI, Universidad Bologna

Estructura del informe

Criterios	Completo	Falta	Observaciones
14. Nombre del centro escolar			
15. Nombre del trabajo de intervención			
16. Nombre completo de los participantes			
17. Departamento, jurisdicción y fecha			
Descripción de la experiencia didáctica objeto de la práctica			
Criterios	Completo	Falta	Observaciones
• Datos generales (nombre del estudiante, Grado al que pertenece, edad, género)			
• Bibliografía			
• Anexos (evidencias)			

Criterios para la evaluación del informe

Criterios	Completo	Necesita ampliar y organizar	Incompleto
Breve contexto familiar (máximo una hoja)	La información ofrece datos relevantes que ayudan a comprender las condiciones favorables o desfavorables para el proceso de inclusión del estudiante.	La información ofrece datos poco organizados que dificultan la comprensión las condiciones favorables o desfavorable para el proceso de inclusión del estudiante	La información es poco relevante para identificar factores que condicionan el proceso de inclusión del estudiante
Justificación de la elección de esta situación	Describe con claridad la intención en la mejora del aprendizaje y del desarrollo del niño o niña en proceso educativos inclusivos.	Describe con claridad la intención en la mejora del aprendizaje y del desarrollo del niño o niña pero sin establecer procesos educativos inclusivos.	La descripción es vaga y refleja muy superficialmente las intenciones de apoyo en la mejora del aprendizaje y del desarrollo del niño o niña.
Breve historia escolar	La información ofrece datos relevantes que ayudan a comprender las condiciones favorables o desfavorables para el proceso de inclusión del estudiante.	La información ofrece datos poco organizados que dificultan la comprensión las condiciones favorables o desfavorable para el proceso de inclusión del estudiante	La información es poco relevante para identificar factores que condicionan el proceso de inclusión del estudiante

Criterios	Completo	Necesita ampliar y organizar	Incompleto
Objetivos y actividades	Los objetivos y las actividades se plantean de manera coherente y son orientadas a procesos de inclusión en el aula.	Los objetivos y las actividades no reflejan coherencia entre sí, aunque están planteadas para procesos de inclusión en el aula.	Los objetivos y las actividades se plantean para procesos de atención segregadora.
Periodo en el que se desarrolla la experiencia y resultados obtenidos.	Los objetivos propuestos se alcanzaron en el tiempo establecido para la intervención	Los objetivos propuestos se alcanzaron parcialmente según el tiempo establecido para la intervención.	Los objetivos propuestos eran muy amplios en virtud del tiempo establecido para la intervención
Propuestas para continuar con el proceso	Establece un proceso de seguimiento y acompañamiento para apoyar el niño o niña en su inclusión en el aula.	Establece un proceso de seguimiento y acompañamiento para apoyar el niño o niña en atención segregada.	Carece de procesos de seguimiento y acompañamiento.
Comentario científico	Refleja un análisis enfocado en los elementos teóricos y la experiencia de la práctica con un enfoque inclusivo.	Refleja elementos teóricos sin mayor coherencia con la experiencia de la práctica.	Carece de elementos teóricos y se retoma vagamente la experiencia de la práctica
Conclusiones	Manifiesta aprendizajes individuales y colectivos relacionando elementos teóricos y prácticos del proceso de formación.	Manifiesta aprendizajes individuales y colectivos con escasa relación entre elementos teóricos y prácticos del proceso de formación.	Manifiesta aprendizajes superficiales e incoherentes con los elementos teóricos y prácticos del proceso de formación.
Recomendaciones	Refleja sugerencias orientadas al fortalecimiento de los procesos de educación inclusiva hacia: MINED centro escolar, profesionales involucrados en la atención de la niñez.	Refleja algunas sugerencias orientadas al fortalecimiento de los procesos de educación inclusiva.	Refleja sugerencias poco coherentes con la formación y el proceso de intervención desarrollado.

Allegato VI



1° Incontro Istituzionale del gruppo UniBo con il Ministro Salvador Sanchez Ceren e il Viceministro Eduardo Badia Serra – Mined gennaio 2010



Incontro Istituzionale dei rappresentanti UniBo con i Rappresentanti Mined e Cooperazione Italiana, San Salvador luglio 2014



Studente non vedente durante un esercizio di lettura all'interno di una delle scuole pilota del progetto
– marzo 2014



Lavoro di gruppo dei docenti coinvolti nel progetto durante una delle attività formative



Consegna del Diploma ad una delle insegnanti partecipanti al termine della discussione finale delle tesine all'interno del "Diplomado para docente de Apoyo a la Inclusión" in presenza del Viceministro del Ministerio dell'Educazione
San Salvador, luglio 2014

ALLEGATO VII

Questionario rivolto ai docenti che hanno partecipato al progetto "scuola inclusiva e a tempo pieno" dal 2009 ad oggi.

I risultati dei questionari saranno utilizzati nel quadro della ricerca svolta dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, Italia (UNIBO) sul contributo che i progetti finanziati dalla Cooperazione Italiana (CI) e realizzati dall'Università di Bologna, hanno dato al processo di trasformazione del sistema educativo salvadoregno verso la scuola inclusiva e a tempo pieno dal 2009 ad oggi. I dati verranno utilizzati in forma aggregata garantendo l'anonimato delle risposte.

Dati dell'intervistato

- b) El centro escolar se ubica en una zona rural urbana sub-urbana
- b) El centro escolar se ubica en la zona Central Occidental Oriental
- c) Selezionare la casella relativa al proprio ruolo nella scuola (nel caso in cui un docente ricopra più ruoli indicare quello a cui dedica più tempo):
 Insegnante di classe Insegnante di sostegno tallerista altro (specificare.....)
- d) Il tuo ruolo di insegnante lo svolgi in una scuola:
 regolare speciale
- e) ciclo scolastico in cui svolge prevalentemente la funzione di docente
 1° ciclo 2° ciclo 3° ciclo
- f) Genere:
 maschio femmina
- g) Titolo di studio posseduto (segnalare il titolo più elevato)
 diploma di scuola superiore diploma universitario laurea universitaria doctorado
- h) Hai partecipato a capacitaciones realizzati da UNIBO dal 2009 ad oggi?
 sì no
- i) Se sì, a quantas jornadas de capacitacion hai partecipato?
 una tra 2 e 5 più di 5

Istruzioni per la compilazione del questionario:

A tutte le domande chiediamo di rispondere secondo il seguente esquema:

Quanto questa affermazione è vera per la mia esperienza di docente	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni

Parte 1: Dimensione culturale

Sezione 1.a Migliorare l'apprendimento curriculare degli studenti

Sottosezione 1.a.1 innovazione nelle strategie didattiche degli insegnanti				
Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
1. gli insegnanti utilizzano strategie didattiche diverse nella stessa classe a fronte della diversità degli studenti.				

2. Le strategie didattiche variano in funzione della specificità delle diverse discipline				
3. Gli insegnanti sono attenti agli aspetti emozionali, oltre che a quelli cognitivi, dell'apprendimento				
4. Gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali				
5. Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula				
6. Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche				
7. La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto dei diversi bisogni e potenzialità				
8. Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà				
Sottosezione 1.a.2 innovazione nelle strategie di apprendimento proposte agli studenti				
Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
9. Agli studenti viene proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia etc.				
10. Gli studenti vengono di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte.				
11. Gli insegnanti facilitano la condivisione delle esperienze fra gli studenti all'interno del gruppo classe				
12. Gli studenti hanno occasione di lavorare in coppia o in piccolo gruppo				
13. Si realizzano esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti				
Sottosezione 1.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO al miglioramento dell'apprendimento curriculare degli studenti				
14. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014				
15. Il contributo della UNIBO/CI ²¹⁵ all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014				

Sezione 1.b. Espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio

Sottosezione 1.b.1 Nuovi contenuti e competenze				
Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni

²¹⁵ CI: Cooperazione Italiana

16. Sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo				
17. Se sono stati previsti argomenti aggiuntivi, essi sono stati proposti dagli alunni				
18. Se sono stati previsti argomenti aggiuntivi, essi sono stati proposti dai genitori degli alunni				
19. Se sono stati previsti argomenti aggiuntivi, essi sono nati dalla conoscenza dei bisogni specifici del territorio				
20. Si prevedono argomenti aggiuntivi legati agli interessi specifici dei maschi o delle femmine				
21. Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse				
22. Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc.)				
23. La proposta pedagogica EITP ha favorito l'uso dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari				
24. La proposta pedagogica della scuola include progetti di conoscenza del contesto territoriale				
25. La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale				
Sottosezione 1.b.2 La strategia dei laboratorios/talleres				
Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
26. Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola				
27. Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza ai fini della valutazione dell'allievo rispetto alle attività curricolari regolari (es. Lezione frontale)				
28. Le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curricolari				
29. I laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curricolari				
30. Le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza				
31. Gli spazi della scuola sono stati riorganizzati in funzione della proposta pedagogica EITP (es. X ospitare la realizzazione di alcuni talleres)				
32. La scuola ha trovato spazi aggiuntivi rispetto a quelli scolastici nella comunità locale per sviluppare la proposta pedagogica EITP				
33. Gli orari scolastici sono cambiati per favorire lo sviluppo della proposta pedagogica EITP				

34. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta				
35. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti				
36. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico				
37. I docenti di classe, di apoyo e di laboratorio condividono la progettazione delle attività				
Sottosezione 1.b.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO al miglioramento dell'apprendimento curricolare degli studenti				
38. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014				
39. Il contributo della UNIBO/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alla specificità del territorio dal 2009 al 2014				

Parte 2: La dimensione sociale dentro e fuori la scuola

Sezione 2.a Sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola

Sottosezione 2.a.1 Modalità di apertura della scuola agli studenti				
Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
40. La scuola accoglie tutti gli alunni indipendentemente dalle proprie diversità fisiche, socio-economiche e culturali				
41. Nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, di sensibilizzazione, cine-forum)				
42. Tutti gli alunni indipendentemente dalle loro diversità possono partecipare alle iniziative ed attività scolastiche				
43. L'organizzazione della scuola tiene conto delle difficoltà e condizioni di vita familiare dei bambini (es. flessibilità degli orari di entrata ed uscita per facilitare la frequenza dei bambini lavoratori, supporto alla mobilità dei bambini con difficoltà motorie e/o con disabilità fisica)				
44. L'insegnante è tenuto a conoscere previamente la situazione personale e la carriera scolastica degli alunni				
45. Gli ambienti della scuola sono accessibili				
46. Nella scuola sono previste figure di sostegno alla presenza degli alunni con disabilità sia per le attività didattiche sia per la loro mobilità ed igiene personale (psicologi, educatori, volontari, genitori etc.)				
47. I materiali (disegni, grafici etc.) affissi alle pareti scolastiche vengono cambiati regolarmente in relazione alle cose via via studiate				
Sottosezione 2.a.2 accoglienza di studenti con disabilità u aunque con dificultades				

Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
48. Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità				
49. Nella scuola sono presenti studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio				
50. La scuola applica strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche				
Sottosezione 2.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO al miglioramento dell'apprendimento curricolare degli studenti				
Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
51. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014				
52. Il contributo della UNIBO/CI all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014				

Sezione 2.b Favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola

Sottosezione 2.b.1 Partecipazione e educazione alla cittadinanza e rapporti con famiglie, comunità locali ed altre scuole				
Nella mia esperienza di docente...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
53. Le regole di vita nella classe sono state definite con il coinvolgimento degli studenti				
54. La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o di istituzioni locali				
55. La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori				
56. Solo pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica				
57. La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell'esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)				
58. La scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività				
59. Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento di bambini disabili nella classe				
60. Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento				
Sottosezione 2.b.2 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola				
61. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola, dal 2009 al 2014				
62. Le attività UNIBO/CI all'interno del progetto EITP hanno				

contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014				
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Parte 3: Informazioni sulla popolazione scolastica studentesca ed adulta

Sezione 3.a Tipologia e quantità degli studenti

- 63. Nella mia scuola ci sono N° ___ studenti di cui:
- 64. N° studenti maschi: _____
- 65. N° studenti femmine: _____
- 66. N° Studenti lavoratori: _____
- 67. N° Studenti disabili (specificare tipo di disabilità _____): _____
- 68. N° Studenti in sobre edad: _____
- 69. N° studenti senza uno dei genitori: _____
- 70. N° studenti senza entrambi i genitori _____ (non lo so)
- 71. N° di studenti che vivono in situazioni famigliari difficili (economiche sociali culturali)

Sezione 3.b Tipologia e quantità degli adulti a supporto della classe

- 72. Nella mia realtà scolastica esistono insegnanti di apoyo Si No
- 73. Se sì, l'insegnante de apoyo opera prevalentemente dentro le aule regolari Si No
- 74. Se sì, l'insegnante de apoyo opera prevalentemente dentro un aula de apoyo Si No
- 75. Ci sono altre figure di sostegno Sì No
- 76. Se _____ si, _____ quali:
specificare _____

Parte 4: Domande aperte

77. Hai voglia di raccontare un'esperienza particolarmente significativa nella prospettiva inclusiva che hai vissuto tu personalmente o che conosci da vicino?

78. Quali sono le principali problematiche presenti nella tua scuola che potrebbero essere migliorate o risolte attraverso un approccio inclusivo?

79. Indicare tre argomenti su cui desidereresti essere più formato per rispondere alle esigenze della scuola inclusiva

ALLEGATO VIII

Questionario rivolto ai direttori che hanno partecipato al progetto "scuola inclusiva e a tempo pieno" dal 2009 ad oggi.

I risultati dei questionari saranno utilizzati nel quadro della ricerca, svolta dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, Italia (UNIBO), sul contributo che i progetti finanziati dalla Cooperazione Italiana (CI) e realizzati dall'Università di Bologna hanno dato al processo di trasformazione del sistema educativo salvadoregno verso la scuola inclusiva e a tempo pieno dal 2009 al 2014.

I dati verranno utilizzati in forma aggregata garantendo l'anonimato delle risposte.

Dati dell'intervistato

- a) La scuola si colloca in una zona rural urbana sub-urbana
- b) La scuola si colloca nella zona Centrale Occidentale Orientale
- c) Il tuo ruolo di direttore lo svolgi in una scuola:
 regolare speciale
- d) Oltre a svolgere il ruolo di direttore, svolgi anche quello di insegnante o ricopri altre funzioni all'interno del MINED?:
 Sì NO svolgo altre funzioni nel Mined (specificare quale).....
- e) Genere:
 maschio femmina
- f) Titolo di studio posseduto (segnalare il titolo più elevato)
 diploma di scuola superiore diploma universitario laurea universitaria doctorado
- g) Hai partecipato a capacitaciones realizzate da UNIBO dal 2009 ad oggi?
 sì no
- h) Se sì, a quantas jornadas de capacitacion hai partecipato?
 una tra 2 e 5 più di 5

Istruzioni per la compilazione del questionario:

A tutte le domande chiediamo di rispondere secondo il seguente esquema:

Quanto questa affermazione è vera per la mia esperienza di direttore	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni

Parte 1: Dimensione culturale

Sezione 1.a Migliorare l'apprendimento curriculare degli studenti

Nella mia scuola...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 1.a.1 innovazione delle strategie didattiche degli insegnanti				
1. Gli insegnanti utilizzano strategie didattiche diverse nella stessa classe a fronte della diversità degli studenti.			

				..
2. Le strategie didattiche variano in funzione della specificità delle diverse discipline				
3. Gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali				
4. Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula				
5. Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche				
6. La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto delle distinte potenzialità e bisogni				
7. Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà				
Sottosezione 1.a.2 innovazione nelle strategie di apprendimento proposte agli studenti				
8. Agli studenti viene proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia etc.				
9. Gli studenti vengono di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte.				
10. Si realizzano esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti				
Sottosezione 1.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO al miglioramento dell'apprendimento curricolare degli studenti				
11. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014				
12. Le attività formative UNIBO/CI ²¹⁶ all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014				

Sezione 1.b. Espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alle specificità del territorio

Nella mia scuola...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 1.b.1 Nuovi contenuti e competenze				
13. Sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo				
14. Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse				

²¹⁶ CI: Cooperazione Italiana

15. Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc.)				
16. La proposta pedagogica EITP ha favorito il coinvolgimento attivo dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari				
17. La proposta pedagogica include progetti di conoscenza del contesto territoriale				
18. La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale				
Sottosezione 1.b.2 La strategia dei laboratori/talleres				
19. Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola				
20. Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza rispetto alle attività curricolari regolari (es. Lezione frontale)				
21. Le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curricolari				
22. I laboratori hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curricolari				
23. Le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza				
24. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta				
25. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti				
26. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico				
27. I docenti di classe, di apoyo e di laboratorio condividono la progettazione delle attività				
Sottosezione 1.b.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO ad espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alle specificità del territorio				
28. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente ad espandere il curriculum con talleres/laboratori legati alle specificità del territorio				
29. Le attività formative UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined hanno contribuito ad espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alle specificità del territorio				

Parte 2: La dimensione sociale dentro e fuori la scuola

Sezione 2.a Sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola

Nella mia scuola...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 2.a.1 Modalità di apertura della scuola agli studenti				
30. La scuola accoglie tutti gli alunni indipendentemente dalle proprie diversità fisiche, socio-economiche e culturali				
31. Nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, di sensibilizzazione, cine-forum)				
32. Tutti gli alunni indipendentemente dalle loro diversità possono partecipare alle iniziative ed attività scolastiche				
33. L'organizzazione della scuola tiene conto delle difficoltà e condizioni di vita familiare dei bambini (es. flessibilità degli orari di entrata ed uscita per facilitare la frequenza dei bambini lavoratori, supporto alla mobilità dei bambini con difficoltà motorie e/o con disabilità fisica)				
34. Il direttore e l'insegnante (o insegnanti) di classe sono tenuti a conoscere previamente la situazione personale e scolastica degli alunni				
35. Gli ambienti sono accessibili				
36. Nella scuola sono previste figure di sostegno agli alunni con disabilità sia per lo svolgimento delle attività didattiche sia per la loro mobilità ed igiene personale (psicologi, educatori, volontari, genitori, etc...)				
37. Tutte le forme di sostegno per gli studenti che ne hanno bisogno sono coordinate				
38. I materiali (disegni, gráficos etc.) puestos en las paredes de la escuela se cambian regularmente con relación a las materias estudiadas				
Sottosezione 2.a.2 accoglienza di studenti con disabilità u aunque con dificultades				
39. Si facilita l'iscrizione degli studenti con disabilità e di coloro che si trovano in situazione di svantaggio socio-economico e culturale				
40. Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità				
41. Nella scuola sono presenti studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio				
42. La scuola applica strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche				
Sottosezione 2.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola				
43. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola				
44. Le attività formative UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined hanno contribuito sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola				

Sezione 2.b Favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola

Nella mia scuola...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 2.b.1 Partecipazione e educazione alla cittadinanza e rapporti con famiglie, comunità locali ed altre scuole				
45. Le regole di vita nella scuola sono state definite con il coinvolgimento degli studenti				
46. La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o di istituzioni locali				
47. La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori				
48. Solamente pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica				
49. La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell'esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)				
50. La scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività				
51. Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento di bambini disabili nella classe				
52. Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento				
Sottosezione 2.b.2 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola				
53. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola dal 2009 al 2014				
54. Le attività formative UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014				

Parte 3: La dimensione organizzativa e gestionale della scuola

Nella mia scuola...	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sezione 3.a Aspetti organizzativi				
55. Gli spazi sono stati riorganizzati in funzione della proposta pedagogica EITP (es. per ospitare la realizzazione di alcuni talleres)				
56. Si sono trovati spazi aggiuntivi rispetto a quelli scolastici nella comunità locale per sviluppare la proposta pedagogica EITP				
57. Gli orari scolastici sono cambiati per favorire lo				

sviluppo della proposta pedagogica EITP				
58. Se sì, la scuola offre un maggiore numero di ore di apertura e di attività didattiche rispetto alla fase precedente alla EITP				
59. Sono state introdotte nuove attività collegiali tra gli insegnanti per coordinare e condividere la proposta pedagogica EITP				
Sezione 3.b Aspetti gestionali				
60. La scuola utilizza risorse specifiche per sostenere l'inclusione				
61. Piano Educativo Istituzionale (PEI) è sostituito operativamente dalla Proposta Pedagogica EITP				
62. La proposta pedagogica EITP ha richiesto una revisione complessiva degli aspetti organizzativi e gestionali della scuola				
63. Per realizzare la EITP è necessario cercare ulteriori risorse economiche, materiali ed umane rispetto a quelle offerte dal MINED				
64. Le risorse della comunità sono conosciute ed utilizzate				
65. Si sono realizzate esperienze di alleanza scuola-territorio che hanno facilitato i processi di inclusione nella scuola				
66. E' stato possibile realizzare un servizio di trasporto per gli studenti con disabilità fisiche nel tragitto casa-scuola e viceversa				
67. Alcune imprese del territorio offrono risorse per la realizzazione di attività didattiche				
68. La direzione ha coinvolto nella proposta EITP il personale non docente				
69. Ci sono specifiche riunioni di progettazione e sostegno della scuola inclusiva con gli esperti della dipartimentale				
70. Ci sono collaborazioni con le istituzioni locali sanitarie, sociali e accademiche a sostegno della EITP				
Sezione 3.c Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO ad orientare la pianificazione degli aspetti organizzativi e gestionali funzionali alla EITP				
71. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente ad orientare la pianificazione degli aspetti organizzativi e gestionali funzionali alla EITP				
72. Il contributo della UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente ad orientare la pianificazione degli aspetti organizzativi e gestionali funzionali alla EITP				

Parte 4: Informazioni sulla popolazione scolastica studentesca ed adulta
Sezione 4.a Tipologia e quantità degli studenti

73. Nella mia scuola ci sono N° ___ studenti di cui:

74. N° studenti maschi: _____

75. N° studenti femmine: _____

76. N° Studenti lavoratori: _____
77. N° Studenti disabili (specificare tipo di disabilità _____): _____
78. N° Studenti in sobre edad: _____
79. N° studenti senza uno dei genitori: _____
80. N° studenti senza entrambi i genitori _____
81. N° di studenti che vivono in situazioni famigliari difficili (economiche sociali culturali)
82. N° studenti che hanno abbandonato la scuola nell'anno 2013 _____

Sezione 4.b Tipologia e quantità degli adulti a supporto della classe

83. Nella mia realtà scolastica sono presenti insegnanti di apoyo Sì No
84. Se sì, l'insegnante de apoyo opera prevalentemente dentro le aule regolari Sì No
85. Se sì, l'insegnante de apoyo opera prevalentemente dentro un aula de apoyo Sì No
86. Ci sono altre figure con funzione di sostegno dentro la scuola Sì No
87. Se _____ sì, _____ quali:
 specificare _____

Parte 5: La Dimensione narrativa della tua esperienza

88. Hai voglia di raccontare un'esperienza particolarmente significativa nella prospettiva inclusiva che hai vissuto tu personalmente o che conosci da vicino?

89. Quali sono le principali problematiche presenti nella tua scuola che potrebbero essere migliorate o risolte per sviluppare la EITP?

90. Indicare tre argomenti su cui desidereresti essere più formato per assolvere meglio alla funzione di dirigente scolastico verso una scuola inclusiva

Grazie per la tua collaborazione

ALLEGATO IX

Questionario rivolto agli ATP che hanno partecipato al progetto "scuola inclusiva e a tempo pieno" dal 2009 ad oggi.

I risultati dei questionari saranno utilizzati nel quadro della ricerca, svolta dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, Italia (UNIBO), sul contributo che i progetti finanziati dalla Cooperazione Italiana (CI) e realizzati dall'Università di Bologna hanno dato al processo di trasformazione del sistema educativo salvadoregno verso la scuola inclusiva e a tempo pieno dal 2009 al 2014.

I dati verranno utilizzati in forma aggregata garantendo l'anonimato delle risposte.

Dati dell'intervistato

- a) El centro escolar se ubica en una zona rural urbana sub-urbana
- b) El centro escolar se ubica en una zona Centrale Occidentale Orientale
- c) Il tuo ruolo di ATP lo svolgi in una scuola:
 regolare speciale entrambe
- d) Oltre a svolgere il ruolo di ATP, ricopri altre funzioni all'interno del MINED?:
 Sì NO svolgo altre funzioni nel Mined (specificare quale).....
- e) Genere:
 maschio femmina
- f) Titolo di studio posseduto (segnalare il titolo più elevato)
 diploma di scuola superiore diploma universitario laurea universitaria doctorado
- g) Hai partecipato a capacitaciones realizzate da UNIBO/C.I. dal 2009 ad oggi?
 sì no
- h) Se sì, a quantas jornadas de capacitacion hai partecipato?
 una tra 2 e 5 più di 5

Istruzioni per la compilazione del questionario:

A tutte le domande chiediamo di rispondere secondo il seguente esquema:

Quanto questa affermazione è vera per la mia esperienza di ATP	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
----------------------------------------------------------------	---------	-----------------------	-------------	------------------------

Parte 1: Dimensione culturale

Sezione 1.a Migliorare l'apprendimento curriculare degli studenti

Nella scuola (o nelle scuole EITP) in cui assistenza tecnica	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 1.a.1 innovazione delle strategie didattiche degli insegnanti				
1. Gli insegnanti utilizzano strategie didattiche diverse nella stessa classe a fronte della diversità degli studenti.				_____
2. Le strategie didattiche variano in funzione delle			

specificità delle differenti discipline.			
3. Gli insegnanti utilizzano spesso strategie didattiche attive e laboratoriali				
4. Gli insegnanti delle aule regolari prevedono attività di sostegno per gli studenti in difficoltà all'interno dell'aula				
5. Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per analizzare la situazione delle loro classi e per confrontare/condividere strategie didattiche				
6. La valutazione degli apprendimenti è uno strumento per riformulare gli obiettivi educativi di tutti gli alunni tenendo conto delle distinte potenzialità e bisogni				
7. Gli insegnanti periodicamente si riuniscono per concertare interventi didattici rivolti specificamente ad alunni con difficoltà				
Sottosezione 1 a.2 innovazione nelle strategie di apprendimento proposte agli studenti				
8. Agli studenti viene proposto frequentemente di dar conto del proprio apprendimento non solo attraverso la forma scritta ma anche attraverso il disegno, la fotografia etc.				
9. Gli studenti vengono di frequente invitati a contribuire alle lezioni con proprie idee, proposte.				
10. Si realizzano esperienze didattiche nelle quali gli studenti sono chiamati a sostenere l'apprendimento di altri studenti				
Sottosezione 1.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO al miglioramento dell'apprendimento curriculare degli studenti				
11. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014				
12. Le attività formative UNIBO/CI ²¹⁷ all'interno del progetto EITP ha contribuito fortemente a migliorare la didattica degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti dal 2009 al 2014				

Sezione 1.b. Espandere il curriculum con talleres/laboratorios legati alle specificità del territorio

Nella mia scuola (o nelle mie scuole EITP) dove offro assistenza tecnica	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 1.b.1 Nuovi contenuti e competenze				
13. Sono stati introdotti argomenti aggiuntivi rispetto a quelli previsti dai programmi nazionali e trattati dai libri di testo				
14. Gli insegnanti propongono agli alunni disabili esperienze di apprendimento extra-curricolari legate ai loro interessi e risorse				
15. Gli insegnanti valorizzano il linguaggio e le esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla scuola (musica, sport, feste etc.)				

²¹⁷ CI: Cooperazione Italiana

16. La proposta pedagogica EITP ha favorito il coinvolgimento attivo dei docenti per insegnare competenze extra-curricolari				
17. La proposta pedagogica include progetti di conoscenza del contesto territoriale				
18. La proposta pedagogica della scuola include progetti di avvicinamento al mondo del lavoro locale				
Sottosezione 1.b.2 La strategia dei laboratorios/talleres				
19. Tutti gli alunni partecipano alle attività laboratoriali della scuola				
20. Gli apprendimenti sviluppati attraverso i talleres/laboratorios sono considerati di pari importanza rispetto alle attività curricolari regolari (es. Lezione frontale)				
21. Le attività laboratoriali contribuiscono a migliorare la qualità degli apprendimenti curricolari				
22. Le attività laboratoriali hanno contribuito a sviluppare competenze nuove rispetto a quelle curricolari				
23. Le competenze sviluppate attraverso i laboratori sono riutilizzabili dagli studenti nella comunità di appartenenza				
24. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una loro libera scelta				
25. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni secondo una scelta operata dagli insegnanti				
26. La partecipazione alle attività laboratoriali viene proposta agli alunni a turno in modo ciclico				
27. I docenti di classe, di apoyo e di laboratorio condividono la progettazione delle attività				
Sottosezione 1.b.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO ad espandere il curriculum con talleres/laboratori legati alle specificità del territorio				
28. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente ad espandere il curriculum con talleres/laboratori legati alle specificità del territorio				
29. Le attività formative UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined hanno contribuito ad espandere il curriculum con talleres/laboratori legati alle specificità del territorio				

Parte 2: La dimensione sociale dentro e fuori la scuola

Sezione 2.a Sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola

Nella scuola (o nelle scuole EITP) in cui offro assistenza tecnica	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 2.a.1 Modalità di apertura della scuola agli studenti				
30. La scuola accoglie tutti gli alunni indipendentemente dalle proprie diversità fisiche, socio-economiche e culturali				
31. Nella scuola si realizzano attività di sensibilizzazione sul tema della diversità (es. Attività teatrali, di sensibilizzazione, cine-forum)				
32. Tutti gli alunni indipendentemente dalle loro diversità possono partecipare alle iniziative ed attività scolastiche				
33. L'organizzazione della scuola tiene conto delle difficoltà e condizioni di vita familiare dei bambini (es. flessibilità degli orari di entrata ed uscita per facilitare la frequenza dei bambini lavoratori, supporto alla mobilità dei bambini con difficoltà motorie e/o con disabilità fisica)				
34. Il direttore e l'insegnante (o insegnanti) di classe sono tenuti a conoscere previamente la situazione personale e scolastica degli alunni				
35. Gli ambienti sono accessibili				
36. Nella scuola sono previste figure di sostegno agli alunni con disabilità sia per lo svolgimento delle attività didattiche sia per la loro mobilità ed igiene personale (psicologi, educatori, volontari, genitori, etc...)				
37. Tutte le forme di sostegno (per gli studenti che ne hanno bisogno) sono coordinate				
38. I materiali (disegni, grafici, etc.) appesi alle pareti della scuola si cambiano regolarmente in funzione delle materie studiate.				
Sottosezione 2.a.2 accoglienza di studenti con disabilità u aunque con dificultades				
39. Si facilita l'iscrizione degli studenti con disabilità e di coloro che si trovano in situazione di svantaggio socio-economico e culturale				
40. Nella scuola sono presenti bambini disabili con certificazione di disabilità				
41. Nella scuola sono presenti studenti con difficoltà provenienti dalle scuole speciali del territorio				
42. La scuola applica strategie inclusive per garantire l'accessibilità scolastica a studenti con disabilità fisiche				
Sottosezione 2.a.3 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola				
43. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014.				
44. Le attività formative UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined hanno contribuito sviluppare la capacità di accoglienza ed inclusione degli studenti nella scuola dal 2009 al 2014				

Sezione 2.b Favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola

Nella scuola (o nelle scuole EITP) in cui offro assistenza tecnica	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Sottosezione 2.b.1 Partecipazione e educazione alla cittadinanza e rapporti con famiglie, comunità locali ed altre scuole				
45. Le regole di vita nella scuola sono state definite con il coinvolgimento degli studenti				
46. La scuola realizza progetti didattici con la partecipazione delle famiglie e/o di istituzioni locali				
47. La scuola promuove attività educative che coinvolgono i genitori				
48. Solamente pochi genitori partecipano attivamente alla vita scolastica				
49. La scuola realizza iniziative che coinvolgono la comunità locale nell'esperienza educativa (esperti di associazioni, rappresentanti di istituzioni, etc.)				
50. La scuola coinvolge altre scuole nella realizzazione di alcune attività				
51. Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'inserimento di bambini disabili nella classe				
52. Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento				
Sottosezione 2.b.2 Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola				
53. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a favorire la partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita della scuola dal 2009 al 2014				
54. Le attività formative UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined hanno contribuito fortemente a sensibilizzare la scuola sull'importanza della partecipazione delle famiglie e della comunità locale alla vita scolastica dal 2009 al 2014				

Parte 3: La dimensione di assistenza tecnica alla scuola

Nella scuola (o nelle scuole EITP) in cui offro assistenza tecnica	1. vera	2. vera solo in parte	3. non vera	Eventuali osservazioni
Elaborazione della proposta pedagogica				
55. L'ATP ha contribuito affinché la proposta pedagogica consideri nella sua componente curriculare sia la dimensione locale sia quella nazionale				
56. L'ATP ha contribuito affinché i vari progetti sviluppati dalla scuola si collochino all'interno di un progetto sinergico e non siano una semplice sommatoria di attività				
57. L'ATP ha contribuito affinché la proposta pedagogica preveda attività in collaborazione con il territorio				

attraverso scambi culturali, progetti comuni, azioni formative				
58. Il Piano Educativo Istituzionale (PEI) è sostituito formalmente dalla Proposta Pedagogica EITP				
59. Il piano Educativo Istituzionale (PEI) al di là degli aspetti formali è sostituito operativamente dalla Proposta Pedagogica EITP				
60. Per realizzare la EITP è stato ed è necessario cercare ulteriori risorse economiche, materiali ed umane rispetto a quelle offerte dal MINED				
Assistenza tecnica agli insegnanti				
61. L'ATP supporta le figure del sistema scolastico per la loro crescita professionale continua attraverso momenti di riflessione critica sull'esperienza				
62. L'ATP supporta gli insegnanti nell'affrontare le varie difficoltà (quali, inserimento del docente in una nuova équipe di docenti, introduzione di innovazioni pedagogico-didattiche, etc.)				
63. L'ATP è in grado di raccogliere i bisogni formativi dei docenti trasformandoli in richieste formative da sottoporre al MINED				
64. L'ATP propone momenti di autovalutazione del corpo docente				
65. L'ATP stimola la condivisione e sistematizzazione delle esperienze educative scolastiche				
66. L'ATP facilita la condivisione delle esperienze educative tra reti di docenti e direttori di scuole differenti				
67. L'ATP promuove il lavoro collegiale del corpo docente e delle figure direttive				
Supporto tecnico-istituzionale alla scuola				
68. L'ATP svolge un ruolo di mediatore tra il progetto della scuola, gli operatori della scuola e il MINED				
69. L'ATP svolge un ruolo di mediatore con la realtà locale costruendo interazioni con il sistema delle risorse locali formali ed informali tra scuola e famiglia e scuola territorio				
70. L'ATP elabora strategie che facilitano la ricaduta della formazione non solo su coloro che vi partecipano direttamente				
Contributo del progetto EITP e della formazione UNIBO ad orientare la pianificazione degli aspetti organizzativi e gestionali funzionali alla EITP				
71. Il progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente a sviluppare l'attività di assistenza tecnica alle scuole				
72. Il contributo della UNIBO/C.I. all'interno del progetto EITP del Mined ha contribuito fortemente ad orientare lo sviluppo di assistenza tecnica alle scuole				

Parte 4: Informazioni sulla popolazione scolastica studentesca ed adulta
Sezione 4.a Tipologia e quantità degli adulti a sostegno della classe

73. Nella scuola EITP (o nelle scuole EITP) dove svolgo la mia funzione sono presenti maestri di sostegno

Sì No

74. Se sì, il maestro di sostegno opera prevalentemente all'interno delle aule regolari Sì No

75. Se sì, il maestro di sostegno opera prevalentemente all'interno delle aule di sostegno Sì No

76. Ci sono altre figure di sostegno Sì No

77. Se sì, quali:
specificare _____

Parte 5: Domande aperte

78. Hai voglia di raccontare un'esperienza particolarmente significativa nella prospettiva inclusiva che hai vissuto tu personalmente o che conosci da vicino?

79. Quali sono le principali problematiche ancora presenti nelle scuole che potrebbero essere migliorate o risolte per sviluppare la EITP?

80. Indicare 3 bisogni formativi prioritari a cui rispondere in funzione dello sviluppo della EITP

BIBLIOGRAFIA

Armstrong F., Barton L. (2007), *Policy, Experience and Change and challenge of Inclusive Education: The case of England*, Springer.

Associazione TreeLLLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.

Barillas A., Briones C. (2006), *El Caso de El Salvador*, in Vaillant D. Rossel C. (2006), *Maestros de escuela basica en America Latina. Hacia una radiografia de la profesion*, Preal).

Black M. (2004), *La cooperazione allo sviluppo internazionale*, Roma, Carrocci.

Blanco R. (2013), *Inclusion educativa en America Latina: caminos recorridos y por correr*, Madrid, OEI in Blanco R., Hernandez L., Marchesi A. (a cura di) (2013), *Avances y desafios de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI.

Blanco R., Hernandez L., Marchesi A. (a cura di) (2013), *Avances y desafios de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI

Blanco, R. (2008), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*, in *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes*. Santiago de Chile, OEI, pp. 13-53.

Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.

Booth, T. y Ainscow, M. (2004) *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, p. 117 (versión original en inglés: Booth, T. y Ainscow, M., Centre for Studies on Inclusive Education (csie), Bristol, UK 2000)

Burchardt T.(2004), *Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability*, «Disability & Society».

Caldin R. (2007a), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup. Caldin R. (a cura di, 2012b), *Alunni con disabilità, figli di migranti*, Napoli Liguori.

Caldin R., Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola*, Trento, Erickson, in Canevaro A., Caldin R., D'Alonzo L., Ianes D. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson

Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promoción y al desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"*, San Salvador, Cooperazione Italiana-UniBo, p.79.

Camerini A., Guerra L., (2012), *Plan formativo para la implementación de la escuela inclusiva a tiempo pleno en El Salvador*, San Salvador, Mine

Canevaro A. (2006) *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.

- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del dominio»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di, 2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento.
- Canevaro A., Goussot A.(2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carrocci.
- Cepal (2008), *Panorama social de América Latina 2008*, División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la Cepal. Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas.
- Cepal (2010), *Panorama social de América Latina 2008*, División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la Cepal. Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas.
- Cigman, R. (ed.) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York, Routledge.
- CONAIPD, CONNA, UNICEF (2014), *Avances y retos en el cumplimiento de los derechos de la niñas y niños adolescentes con discapacidad en El Salvador*, El Salvador.
- Cooperazione Italiana (2010), *Le Linee guida per l'introduzione della tematica della disabilità nell'ambito delle politiche e delle attività della Cooperazione Italiana*, Roma, Ministero degli Affari Esteri.
- Cooperazione Italiana (2013), *Il Piano di Azione sulla disabilità della Cooperazione Italiana*, Roma.
- Corbetta G. (1999), *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di, 2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori.
- DIGESTYC (2007), *VI Censo de Poblacion y V de Vivienda*, San Salvador.
- Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (2014), *La conoscenza per lo sviluppo: criteri di orientamento e linee prioritarie per la cooperazione allo sviluppo con le Università e i centri di Formazione e Ricerca*, Ministero degli Affari Esteri.
- Erickson. Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carrocci.
- European Agency for development in Special Needs Education (2012), *La formazione docente per l'Inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, www.european-agency.org.
- Flacellerie R. (1996), *La vita quotidiana in Grecia nel secolo di Pericle*, Milano, Rizzoli.
- Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- FundaUngo (2013), *Atlas de la violencia en El Salvador (2009-2013)*, San Salvador. Si veda anche UNICEF (2013), *Derechos de la niñas, los niños y los adolescentes: nuestro compromiso. Informe Anual, El Salvador 2012*, San Salvador, UNICEF.
- Gardou C. (2006) *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Ghedin E. (2009), *Ben-Essere Disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori Editore.
- Goussot A. (2000), *Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche*, Roma, Carrocci in Canevaro

- A., Goussot A. (a cura di) (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carrocci, p.57.
- Guerra L. (2014) *Para una escuela de la inclusión: la propuesta de la Universidad de Bolonia*, in Caldin R, Guerra L., Taddei A. *Cooperacion e Inclusion Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promocion y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador"*, San Salvador C.A. Impresos Multiples, p. 53-70.
- Homad C. (2013), *La Formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva*, in Blanco R., Hernandez L., Marchesi A. (2013), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamerica*, Madrid, OEI.
- Hopenhayn M. (2008), *Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana*, Pensamiento Iberoamericano, n.º 3, septiembre, Madrid.
- http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/documentazione/PubblicazioniTrattati/2010-07-01_LineeGuidaDisabilita.pdf
- http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/Documentazione/PubblicazioniTrattati/2011-12-12_LineeGuidaMinori2012.pdf
- <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/italiano/LineeGuida/LineeGuida.html>
- Ianes D. (2008), *L'Index per l'Inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, p.74.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.
- Lichtner M. (1999), *La Qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Milano, Franco Angeli.
- Lipari D. (2009), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro.
- López N. (2008), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento en
- Mancuso V. (2002), *Il dolore innocente*, Milano, Mondadori.
- Manuale di Cooperazione allo Sviluppo. Linee evolutive, spunti problematici, prospettive*, Torino, SEI.
- Milani L., Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, p.80.
- Mined (2009), *Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela"*, San Salvador, El Salvador,
- Mined (2009), *Politica de Educacion Inclusiva*, San Salvador, El Salvador C.A., Mine
- Mined (2012), *Orientaciones para elaborar la propuesta pedagogica*, San Salvador, El Salvador, C.A..
- Mined (2013), *Gerencia de Monitoreo, Evaluacion y Estadistica, Censo Escolar 2013*
- Mined (2013), *Gerencia de Monitoreo, Evaluacion y Estadistica, Censo Escolar 2013*
- Mined (2013), *Planificacion Escolar*
- Mined (2014), *Adecuacion de Indice de Inclusion al contexto educativo salvadoreño. Desarrollando*

- el aprendizaje y la participacion en los Centros Escolares*, San Salvador, El Salvador C.A., Intervita.
- Mined (2014), *Educacion en El Salvador en cifras*, San Salvador, El Salvador C.A.
- Mined (2014), *Plan Nacional de formacion de docentes en servicio en el sector publico 2015-2019*, San Salvador, El Salvador, C.A., Mined.
- Mined (2014), *Revision Nacional 2015 de la educacion para todos*, San Salvador, El Salvador C.A
- Mined 2013, *Lineamientos para la implementacion de la estrategia educativa docente de apoyo a la inclusion*, San Salvador, El Salvador C.A
- Mined, USAID (2013), *Elementos para el desarrollo de Modelo pedagogico del sistema educativo nacional. Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*, San Salvador, El Salvador, C.A.USAID.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, p.8.
- Natalini A.(2010), *Capacity Building. Come far passare le riforme degli altri*, Roma, Carrocci.
- Nussbaum M. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Nussbaum M. (2006), Frontiers of Justice, Cambridge, MA, Cambridge University Press.*
- OECD (2009), *The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action*.
- OEI (2010a), *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento final.
- OEI (2012), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, Madrid, OEI.
- Oliver M. (1996), *Understanding disability: From theory to practice*, Basingstoke Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- ONU (2006), *Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone con disabilità*, New York.
- OREALC / UNESCO (2008), *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile,OREALC/UNESCO
- Pavone M. (2012), *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, Napoli, Liguori Editore in Caldin
- Plutarco (2010), *Vite parralele*, Torino, Utet.
- PNUD, *Informe sobre desarrollo Humano El Salvador, 2013. Imaginar un nuevo Pais. Hacerlo Posible. Diagnostico y propuesta*. La Libertad, El Salvador, PNUD.
- R., D'Alonzo L. (a cura di) (2012), *Questioni, Sfide e Prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori Editore.
- Rhi-Sausi J.L., Zupi M., (2009), *Scenari futuri della cooperazione allo sviluppo. Rapporto elaborato per l'Osservatorio di Politica Internazionale*, Roma, CESPI, p.20.
- Rossel C., Vaillant D. (2006), *Maestros de escuela basica en America Latina. Hacia una radiografia de la profesion*, Preal)
- Rossetti G. (2004), *Terra incognita. Antropologia e cooperazione: incontri in Africa*, Rubettino, Soveria Mannelli.

- Sánchez Cuéllar S.I. (2009) *Linea de base. Personas con discapacidad en El Salvador*, Antiguo Cuscatlan, La Libertad, IDHUCA.
- Savenije W. (2009), *Maras y Baras. Pandillas y violencia juvenil en los barrios marginales de Centroamérica*, San Salvador, FLACSO.
- Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carrocci.
- Secretaria Técnica y de Planificación Gobierno de El Salvador (2015), *El Salvador productivo, educado y seguro. Plan quinquenal de desarrollo 2014-2019*, La Libertad, El Salvador, C.A.
- Secretaria Técnica y de Planificación Gobierno de El Salvador (2015), *El Salvador productivo, educado y seguro. Plan quinquenal de desarrollo 2014-2019*, La Libertad, El Salvador, C.A.p.15.
- Sen A. (2004), *Elements of a Theory of Human Rights. Philosophy and Public Affairs*, 32, 4, 315-356.
- Sen A.K. (1987), *The Standard of Living*, Tanner Lectures, in Hawthorn G. (a cura di), *The Standard of Living*, Cambridge University Press, Cambridge; trad.it. 1993, *Il tenore di vita*, Marsilio, Venezia.
- Sen A.K. (1999), *Development as freedom*, New York, Knop.
- Sen, A. (2012), *The Global Reach of Human Rights*, Journal of Applied Philosophy, 29, 2, 91-100.
- Stainback W., Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, "Baltimore", MD: Paul H. Brookes, pp. 71-87.
- Tarabusi F. (2010), *Dentro le politiche. Servizi, progetti, operatori: sguardi antropologici*, Rimini, Guaraldi Universitaria.
- Terzi L., (2013), *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach in Italian Journal of Disability Studies* (2013), Vol.1, N.1., ANICIA, p.43.
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education, Dichiarazione di Salamanca. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca, 7-10 giugno 1994, Paris, Unesco.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2010), *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*, París, UNESCO.
- UNESCO (2012), *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2012*, París, UNESCO.
- UNESCO / UIS (2012), *Compendio mundial de educación 2012. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal, Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- UNESCO, UNICEF (2015) *"Fixing the broken promise of Education for All – Findings from the Global Initiative on out of school children"*, New York, UNESCO, UNICEF
- Unicef (2013), *Datos de caracterización del sistema educativo*, El Salvador.
- UNICEF, (2012), *The Rights of Children with Disabilities to Education: A rights-Based Approach to Inclusive Education*, Geneva, UNICEF, p.24.
- WHO (World Health Organization), The World Bank (2011), *World Report on Disability*, Geneva,

WHO, p.222.

WHO, (World Health Organization) (2011), *I.C.F.: International Classification of functioning, disability and health*, Geneva, WHO; trad.it. O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Salute), *I.C.F.:Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson 2002