



Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo




DIPARTIMENTO
DI PSICOLOGIA
DINAMICA E CLINICA

SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA



Save the Children
Italia ONLUS



Documento redatto dal Gruppo tecnico “Educazione inclusiva” del Piano di Azione Disabilità della Cooperazione Italiana adottato dal Comitato Direzionale della DGCS nel 2013.

Il presente documento è stato redatto dal Gruppo tecnico “Educazione Inclusiva” nell’ambito delle attività del Tavolo di Lavoro MAECI – RIDS (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale - Rete Italiana Disabilità e Sviluppo) per la realizzazione del “Piano di Azione Disabilità della Cooperazione Italiana”.

Hanno fatto parte del Gruppo di lavoro:

- Arianna Taddei, Educaid e RIDS (Rete Italiana Disabilità e Sviluppo)
- Alessandra Piermattei, DGCS - UTC
- Mina Lomuscio, DGCS - UTC
- Simona Verrusio, DGCS - Ufficio VII
- Elisabetta Mina, Save the Children
- Chiara Damen, Save the Children
- Viviana Langher, Università Sapienza di Roma

Un ringraziamento particolare per il supporto alla stesura del presente documento al Prof. Alfredo Camerini, esperto di cooperazione allo sviluppo per il settore educazione.

Roma, 12 Novembre 2015

Il presente documento è stato adottato dal Comitato Direzionale della DGCS in data 19 novembre 2015.

Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo

INDICE

INTRODUZIONE	pag 4
1. DIRITTI UMANI, DIRITTO ALL'INCLUSIONE E DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DELLE PERSONE CON DISABILITÀ	pag 6
1.1 Diritto all'educazione inclusiva e all'inclusione sociale	pag 6
1.2 Gli standard internazionali di riferimento	pag 6
1.3 L'educazione inclusiva nella nuova Agenda di Sviluppo 2030	pag 7
2. INCLUSIONE ED EDUCAZIONE	pag 10
2.1 Il termine inclusione in ambito educativo	pag 10
2.2 Educazione inclusiva e ICF	pag 10
2.3 L'inclusione scolastica e l'Index for Inclusion	pag 11
2.4 La scuola inclusiva come scuola della comunità: il suo ruolo sociale	pag 13
2.5 La didattica inclusiva: dal diritto all'educazione ai diritti all'uguaglianza e alla diversità	pag 14
2.6 Il ruolo della società civile	pag 15
2.6.1 Organizzazioni delle persone con disabilità	pag 15
2.6.2 Organizzazioni su base comunitaria e della società civile	pag 16
3. EDUCAZIONE INCLUSIVA E COOPERAZIONE INTERNAZIONALE	pag 16
3.1 Strategie di cooperazione per promuovere e sostenere l'educazione inclusiva	pag 16
3.2 Principi di buona cooperazione per l'educazione inclusiva	pag 18
4. STRUMENTO PER L'ANALISI DEGLI INTERVENTI DI COOPERAZIONE NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE INCLUSIVA DELLE PERSONE CON DISABILITÀ'	pag 19
Allegato 1 – Scheda di analisi e valutazione	pag 21
Allegato 2 – Scheda di identificazione degli <i>stakeholder</i>	pag 36
BIBLIOGRAFIA	pag 37

INTRODUZIONE

Le persone con disabilità rappresentano circa un miliardo, ossia il 15% della popolazione mondiale.¹ Si stima che la maggior parte di esse viva nei Paesi in via di sviluppo, con maggiore probabilità di vivere in condizioni di povertà e con scarse possibilità di sopravvivenza.

Secondo la stima più diffusa, circa 93 milioni di bambini convivono con una disabilità moderata o grave e tra i minori al di sotto dei 14 anni 1 su 20 è disabile. Nei Paesi in via di sviluppo i bambini con disabilità sono gli ultimi tra gli ultimi, i più trascurati e vulnerabili².

La Cooperazione Italiana ha da sempre prestato particolare attenzione all'educazione inclusiva, attraverso i vari documenti di indirizzo e programmazione, con la convinzione che la stessa rappresenta uno dei fattori principali del cambiamento e dello sviluppo sostenibile.

In tale ottica è dato particolare rilievo a questo settore all'interno del Piano di Azione della Disabilità della Cooperazione Italiana approvato nel giugno del 2013 dal Comitato Direzionale della DGCS.³ Il documento redatto sulla base degli enunciati della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CRPD) del 2006⁴, firmata e ratificata dall'Italia, fa seguito alle Linee Guida settoriali approvate dalla DGCS nel 2010 e tiene conto delle Linee Guida sui Minori della DGCS.

Il Piano, elaborato con la partecipazione attiva della società civile, prevede 5 aree di azione:

1. Politiche e strategie
2. Progettazione inclusiva
3. Accessibilità e fruibilità di ambienti beni e servizi
4. Aiuti umanitari e situazioni di emergenza
5. Valorizzazione delle esperienze e competenze della società civile e delle imprese

Ogni area prevede varie attività e tra queste, particolare enfasi viene rivolta all'educazione inclusiva essendo un elemento chiave dell'inclusione nella società. *“La Cooperazione Italiana riconosce i diritti dei minori con disabilità come parte integrante dei diritti umani fondamentali ed è fortemente impegnata nel sostegno alle azioni di lotta all'esclusione sociale e alla marginalizzazione socioculturale ed educativa dei minori con disabilità. Tale attività è finalizzata a garantire il diritto dei minori disabili all'accesso all'educazione e alla partecipazione sociale, culturale e ricreativa della comunità, al pari degli altri. La Cooperazione Italiana attribuisce elevata*

¹ World Health Organization, The World Bank (2011) World report on Disability. Malta, WHO, 2011

² Rapporto UNICEF 2013 su bambini e disabilità: diritti senza barriere

³ DGCS (2013) “Piano di azione sulla disabilità della Cooperazione Italiana” in:

http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdqcs/Documentazione/Normativaitaliana/2013_30_10_PDA-ENGL-ESEC.pdf

⁴ <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

priorità alla prevenzione dei fattori che producono disabilità e alla rimozione degli ostacoli che impediscono al minore disabile la piena partecipazione alla vita sociale”⁵.

Come previsto dal suddetto Piano di Azione è stato costituito il gruppo di lavoro “Educazione inclusiva” con l’obiettivo di fornire uno strumento utile alla formulazione, gestione e valutazione delle iniziative nel settore tenendo conto:

- a) delle tipologie di intervento, delle strategie e dei principi di buona cooperazione per promuovere e sostenere lo sviluppo dell’educazione inclusiva;
- b) della promozione dei diritti umani tra i quali si collocano il diritto all’inclusione e il diritto all’educazione inclusiva;
- c) dello sviluppo dell’educazione inclusiva nella sua accezione più ampia che vede interventi che producono risultati nell’intero arco della vita di una persona attraverso *l’empowerment* delle persone con disabilità, delle loro famiglie, delle agenzie educative e associazioni del territorio.

Il documento redatto dal Gruppo di Lavoro “Educazione inclusiva” si articola in due parti: la prima definisce i principi sociali e pedagogici dell’educazione inclusiva e identifica le principali strategie metodologiche e didattiche per la sua implementazione; la seconda propone uno strumento utile per una programmazione ed una valutazione dei progetti di inclusione scolastica attente ad applicare con rigore le riflessioni teoriche definite in precedenza.

⁵DGCS (2012) “Linee Guida sui Minori 2012”:

http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/Documentazione/PubblicazioniTrattati/2011-12-12_LineeGuidaMinori2012.pdf, p. 52

1. Diritti umani, diritto all'inclusione e diritto all'educazione delle persone con disabilità

L'educazione inclusiva è intesa come processo volto a garantire il diritto all'educazione per tutti a prescindere dalle diversità di ciascuno che derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psico-fisico, socio-economico e culturale. Alla base di questo concetto di educazione vi è un approccio all'inclusione che supera i confini della scuola per proiettarsi in una dimensione sociale, nella prospettiva di uno sviluppo integrale della persona e di quello complessivo della società di appartenenza. Da qui l'importanza di sviluppare interventi focalizzati sul *progetto di vita* del singolo e del gruppo che deve svilupparsi nella scuola e parallelamente nei contesti sociali di appartenenza. La scuola, quindi, oltre a rispondere al diritto all'apprendimento di tutti (un diritto che riguarda sia l'accesso, sia la piena partecipazione) dovrebbe essere in grado di offrire le opportunità formative funzionali allo sviluppo di competenze di base di tutti gli studenti per facilitare il loro processo di inclusione nel proprio territorio e il loro divenire risorse per l'intera comunità.

Di seguito si cercherà di mettere in luce sinteticamente come i processi educativi e quelli di inclusione sociale siano strettamente collegati in una prospettiva inclusiva dello sviluppo umano nella riflessione teorica contemporanea e nei principali documenti e convenzioni internazionali.

1.1 Il diritto all'educazione inclusiva e all'inclusione sociale

La risposta al diritto all'educazione passa attraverso l'inclusione scolastica di tutti, senza distinzioni. **La scuola che include opera perché la comunità diventi inclusiva e pertanto educa all'inclusione sociale.**

L'inclusione educativa, premessa e strumento di costruzione dell'inclusione sociale, è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di "appartenenza".

Le persone con o senza bisogni educativi speciali possono interagire alla pari. Un'educazione inclusiva permette alla scuola regolare di "riempirsi" di qualità ponendo le condizioni affinché ciascuno si senta accolto, possa apprendere con i propri tempi e soprattutto possa partecipare alla vita scolastica. La prospettiva è quella di considerare la diversità come parte della normalità dunque come valore, non solo nella scuola ma anche nella vita sociale, culturale e professionale.

1.2 Gli standard internazionali di riferimento

Il diritto dei minori all'educazione inclusiva è ormai riconosciuto a livello internazionale nella legislazione ispirata alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo⁶. Tutte le convenzioni internazionali rilevanti in materia di diritti umani riconoscono il diritto a un'educazione senza discriminazioni di alcun tipo, inclusa esplicitamente la disabilità, oltre a qualsiasi forma di diversità individuale.

⁶ Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 - <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn>

Lo strumento giuridico sui diritti umani più largamente ratificato nel mondo risulta essere la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dei Bambini del 1989 che stabilisce gli standard di tutela di tutti i diritti dei minori inclusi quelli relativi all'educazione.

Lo strumento più recente è la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con Disabilità del 2006, firmata e ratificata dall'Italia, che esplicitamente afferma il diritto dei minori disabili all'educazione inclusiva⁷.

1.3 L'educazione inclusiva nella nuova Agenda di Sviluppo 2030

La centralità dell'educazione inclusiva nel garantire l'effettivo e pieno diritto all'educazione per tutti, pilastro dello sviluppo, è stata formalmente riconosciuta dalle Nazioni Unite tanto da essere inclusa come elemento fondante dell'obiettivo sull'educazione nell'ambito dei nuovi **Obiettivi di Sviluppo Sostenibile** (*Sustainable Development Goals - SDGs*) delle Nazioni Unite. Il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 lanciata a New York a settembre 2015⁸, pone infatti come traguardo da raggiungere quello di *"Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all"* dando un chiaro orientamento alla *road map* che dovrà guidare le politiche della comunità internazionale fino al 2030. Esso inoltre segna un importante cambio di passo rispetto ai precedenti Obiettivi di Sviluppo del Millennio (*Millennium Development Goals - MDGs*) ove era stato dato un maggior peso all'accesso all'educazione a scapito della qualità della stessa.



Negli ultimi 15 anni, si è sicuramente registrato un importante incremento del tasso di iscrizione alla scuola primaria ma, al tempo stesso, **in quasi la metà dei Paesi nel mondo molti bambini non vedono riconosciuto il proprio diritto all'istruzione**. Ancora 124 milioni di bambini e giovani adolescenti (6-15 anni) non sono inclusi nel sistema scolastico⁹, e permangono inoltre significative disuguaglianze (di reddito, genere, appartenenza a categorie svantaggiate/vulnerabili) che agiscono da barriera verso i progressi nell'educazione.

Secondo stime dell'**UNESCO**, tra i bambini esclusi dal sistema scolastico 1 su 3 ha una disabilità¹⁰. Il *gap* tra gli studenti più o meno svantaggiati non si manifesta solo in termini di mancato accesso alla scuola ma anche nei livelli di apprendimento. L'UNESCO parla infatti di crisi globale dell'apprendimento con 250 milioni di bambini che non hanno le conoscenze basiche per leggere e fare di conto e i bambini più poveri e vulnerabili sono quelli maggiormente colpiti da questa crisi. Il genere è un ulteriore fattore di vulnerabilità, soprattutto se associato alla disabilità. Risulta infatti che le bambine e le ragazze con disabilità siano la categoria a maggiore rischio di esclusione dal sistema educativo considerando che in media, sulla popolazione mondiale, le femmine sono significativamente più escluse dal sistema educativo rispetto ai maschi, ed i bambini/e e ragazzi/e con

⁷ Art. 24 della Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

⁸ ONU (2015) *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*, New York.

⁹ UNESCO (2015) *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*. Il documento è disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233610e.pdf>

¹⁰ UNESCO (2007) *EFA Global Monitoring Report 2007*. Il documento è disponibile in: http://www.unesco.org/education/GMR/2007/Full_report.pdf

disabilità lo sono in misura maggiore rispetto a quelli senza disabilità. Il fatto che UNESCO nel 2015 con il documento *“Education for all. Global monitoring report”* sottolinei la necessità di ottenere maggiori dati in proposito, significa che la categoria delle bambine/ragazze con disabilità sia sfuggita, come focus specifico, alle stesse agenzie internazionali di monitoraggio ed indirizzo sulle politiche educative.

Il **World Education Forum** tenutosi in Corea a maggio 2015 è stata una tappa centrale nella fase finale del processo di consultazione sull’Agenda educazione nel *framework* post-2015. La Dichiarazione di Incheon che raccoglie i principali risultati del Forum, afferma chiaramente la necessità di radicare *“l’obiettivo educazione”* sul principio di equità e inclusione stabilendo che nessun target in questo settore si deve considerare raggiunto se non lo è per tutti. Ciò implicherà l’adozione di cambiamenti nelle *policy* di settore e una maggiore focalizzazione sulle categorie più svantaggiate. In questo senso la Dichiarazione menziona espressamente le persone con disabilità quale target di popolazione maggiormente vulnerabile cui prestare pertanto adeguata attenzione.

BOX - LA NORMATIVA ITALIANA PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI STUDENTI CON DISABILITÀ

La Costituzione Italiana all'Art 3 prevede: *“È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”*, all'art 34 *“La scuola è aperta a tutti”* ed all'art 38.3 *“Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale”*.

In Italia l'inclusione scolastica delle persone con disabilità è dunque garantita dalla Costituzione stessa e il legislatore italiano, con successivi provvedimenti normativi, ha inteso favorire sempre più la presenza dei minori disabili nella scuola dell'obbligo nella ferma convinzione che la partecipazione scolastica, oltre all'acquisizione di competenze culturali, sia un valore effettivo per lo sviluppo e l'inclusione complessiva dei minori.

Il primo passo è stato fatto nel 1971, con la legge 118, la quale ha stabilito che l'istruzione dell'obbligo per gli studenti con disabilità debba avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, eccezion fatta per i casi più gravi. La medesima normativa ha introdotto una serie di agevolazioni per facilitare la frequenza scolastica da parte di bambini disabili (ad esempio il trasporto gratuito dall'abitazione alla scuola o l'abbattimento delle barriere architettoniche per favorire l'accesso ai plessi).

Successivamente nel 1977, la legge 517 ha stabilito il principio dell'inclusione per tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media dai 6 ai 14 anni, imponendo l'obbligo di una programmazione congiunta da parte di tutti gli insegnanti della classe e prevedendo la figura di un insegnante specializzato per il "sostegno didattico".

Nel 1987, con sentenza n. 215, la Corte Costituzionale ha riconosciuto il diritto di tutti gli alunni con disabilità a frequentare la scuola superiore, anche in situazioni di gravità. La sentenza ha posto in evidenza l'obbligo per tutte le autorità coinvolte (amministrazione scolastica, enti locali, aziende sanitarie) di fornire i servizi di propria competenza per garantire l'inclusione scolastica anche nelle scuole superiori.

La legge 104/92 ha fissato i principi per un'inclusione scolastica di qualità e la legge 62/2000 ha stabilito l'obbligo per le scuole paritarie, in analogia a quelle pubbliche, di accettare alunni con disabilità.

Altri successivi provvedimenti normativi in materia di *welfare*, tra cui si ricorda in particolare la legge quadro n. 328/2000, hanno valorizzato il ruolo della scuola per l'inclusione sociale e promosso azioni per un dialogo sempre maggiore tra tutte le realtà pubblico/private al fine di favorire lo sviluppo e l'inclusione dei minori disabili nei percorsi formativi e educativi.

Infine è importante ricordare che le disposizioni normative in materia di formazione degli insegnanti hanno previsto nell'ultimo decennio che ad ogni insegnante debbano essere fornite competenze generali di natura inclusiva attraverso insegnamenti specifici ed attività laboratoriali previste per i futuri docenti di ogni ordine scolastico e di ogni disciplina. Il legislatore ha inoltre posto un'attenzione particolare a definire con il DM 249 del 2010 e successivi decreti applicativi il percorso formativo riservato agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno.

2. Inclusione ed educazione

2.1 Il termine inclusione in ambito educativo

La scuola dell'inclusione corrisponde alla necessità da un lato di assumere in modo condiviso un unico termine/concetto, desumendolo dall'inglese "*inclusion*", dall'altro di valorizzare ciò che il termine stesso contiene: la scelta di accogliere tutti gli individui a scuola.

Ciò significa integrazione, valorizzazione delle differenze e rispetto del diritto di ognuno ad essere se stesso con le proprie risorse, motivazioni ed aspettative.

La necessità etica e politica di rispondere al diritto all'educazione impone dunque alla scuola l'assunzione di un atteggiamento inclusivo sia verso gli individui con disabilità o che comunque presentano bisogni educativi speciali, sia verso gli individui che si trovano in una condizione di svantaggio sociale. In molte parti del mondo, l'esclusione derivante da svantaggio sociale (legato a situazioni di povertà familiare, discriminazione di genere, presenza di modelli culturali, religiosi, politici segreganti etc.) è quantitativamente il fenomeno più rilevante.

Il termine *inclusion* è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo e riconosciuto a livello sociale e culturale nel 1994, con la *Dichiarazione di Salamanca*,¹¹ spostando l'attenzione dall'educazione speciale in senso stretto, alla *diversità* intesa come valore in sé e al suo riconoscimento in *una scuola per tutti*. L'obiettivo prioritario è l'accessibilità e la partecipazione di tutti i bambini – indipendentemente dalla gravità del deficit – alla scuola, al fine di diminuire ed evitare ogni svantaggio possibile attraverso il confronto sociale.

A vent'anni di distanza dalla dichiarazione di Salamanca - nel Giugno 2014 - i membri della *Global Partnership for Education*, riunitisi a Bruxelles, hanno inteso confermare e rafforzare l'impegno globale per il diritto ad un'educazione inclusiva di qualità e hanno sollecitato l'impegno di tutti gli attori per un'azione coordinata a fianco dei bambini e dei giovani con disabilità.¹²

2.2 Educazione inclusiva e ICF (Classificazione Internazionale del funzionamento della disabilità e della salute)

L'educazione inclusiva ha come presupposto teorico il **modello sociale della disabilità**¹³, che nasce negli anni '70 proponendo un'interpretazione diversa ed innovativa della disabilità rispetto al modello medico/assistenziale. Il modello sociale sottolinea la differenza tra la condizione biologica (menomazione) e quella sociale (disabilità); promuove la partecipazione diretta delle persone disabili e dei loro famigliari nelle decisioni politiche; focalizza l'attenzione sulla rimozione delle barriere economiche, politiche e sociali oltre che architettoniche. L'approccio sociale alla disabilità evidenzia come questa sia il risultato dell'interazione tra la persona con deficit e il contesto in cui vive, che si presenta inadeguato ad accoglierla dal punto di vista ambientale, culturale e sociale.

¹¹ Nel giugno 1994 a Salamanca, in Spagna, si è tenuta la *World Conference on Special Needs Education*, cui hanno partecipato rappresentanti di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali.

¹² CALL TO ACTION: <http://www.globalpartnership.org/content/inclusive-quality-education-all-children-disabilities>

¹³ Oliver M. (1996) *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke Hampshire, UK, Palgrave Macmillan.

Un importante contributo ai modelli culturali della disabilità è rappresentato dall'approccio bio-psico-sociale introdotto dalla classificazione *I.C.F.* (Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute¹⁴), pubblicata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

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 con il proprio ambiente¹⁵. Secondo questo modello la disabilità è la risultante di diversi fattori: condizioni fisiche e dotazione biologica e fattori contestuali (personali e ambientali).

Nel dibattito internazionale è stato sottolineato come l'ICF e la CRPD debbano essere usati come due strumenti guida nel campo della disabilità: il primo come strumento tecnico e il secondo come strumento giuridico e culturale. In linea con questo assunto interessanti sono state alcune esperienze di introduzione dello strumento ICF nelle iniziative di cooperazione nella regione dei Balcani nelle quali è stato utilizzato per lo più come riferimento concettuale capace di valorizzare i fattori personali, il contesto, la prospettiva relazionale e la qualità dei processi e dei sistemi educativi.

2.3 L'inclusione scolastica e l'Index for Inclusion

Un elemento significativo di evoluzione del dibattito internazionale sull'educazione inclusiva è rappresentato dall'*Index for Inclusion*¹⁶. In tale studio, si sottolinea la necessità di superare i concetti legati alla definizione di "bisogni educativi speciali"¹⁷ e si sostiene con forza la proposta di sostituire progressivamente questo termine con quello di "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione". L'*Index for Inclusion* pone 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 delle politiche, delle pratiche e delle culture.

Molteplici esperienze di cooperazione hanno evidenziato come i processi di sensibilizzazione e formazione, insieme alla diffusione e allo studio degli standard internazionali sul tema dell'inclusione, contribuiscano positivamente a sviluppare **culture** inclusive che costituiscono la cornice di valori e relazioni per produrre ed orientare **politiche** volte a favorire un cambiamento complessivo della scuola.

Sviluppare **pratiche** inclusive significa dunque realizzare interventi che inevitabilmente riflettono le culture e le politiche dell'inclusione attraverso plurimi aspetti: la valorizzazione delle risorse umane e materiali interne alla scuola, la valorizzazione delle esperienze educative degli studenti

¹⁴ World Health Organization (2001) *International classification of functioning, disability and health*, Geneva

¹⁵ Ghedin E. (2009) *Ben-essere Disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli, Liguori Editore.

¹⁶ 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.

¹⁷ Il Rapporto Warnok 1978 introduceva per la prima volta la nozione di Bisogni Educativi Speciali (SEN, Special Educational Needs).

tra scuola ed extra-scuola, la promozione della dimensione collegiale della scuola e del rapporto di quest'ultima con il territorio oltre che con gli attori di tutta la comunità educativa.

Nelle Linee Guida per l'inclusione presentate nell'*Index for Inclusion* si sottolinea che l'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni – e ridurre la loro esclusione – rispetto alle culture, ai curricula e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con bisogni educativi speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- riconoscere la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

2.4 La scuola inclusiva come scuola della comunità: il suo ruolo sociale

Un'educazione inclusiva che mira all'inclusione sociale deve potersi sviluppare nel raccordo tra dimensione scolastica ed extrascolastica. Nella scuola verrà interpretata prevalentemente come didattica inclusiva, nell'extra-scuola come educazione comunitaria sviluppata nella prospettiva dell'*empowerment* delle persone disabili e delle loro associazioni.

Nella prospettiva dell'educazione inclusiva, come è stata definita sopra, la scuola svolge un **ruolo sociale**, soprattutto laddove la famiglia e il contesto comunitario vivono una situazione di grave disagio sociale determinata da molteplici fattori. Il ruolo sociale della scuola implica lo sviluppo di ulteriori competenze delle figure educative capaci di contribuire alla costruzione di un ambiente accogliente ed inclusivo.

La scuola inclusiva è la scuola della comunità. L'inclusione infatti si effettua in relazione a territori concreti e nell'ambito delle comunità che li abitano. Una scuola della comunità interagisce attivamente con il proprio territorio, coinvolge e responsabilizza la collettività in merito al diritto all'educazione e al diritto all'inclusione, proponendo, dialogando, mostrando, ricercando, sperimentando, testimoniando tramite la propria attività educativa. La scuola della comunità cerca risposte alle esigenze espresse dalla comunità ed è partecipe e promotrice di un comune sforzo per lo sviluppo locale e la coesione sociale, cooperando, stipulando alleanze, sottoscrivendo accordi con le istituzioni locali, con gli attori sociali, culturali ed economici della comunità.



Una scuola della comunità è socialmente responsabile.

Il ruolo sociale della scuola è rappresentato in primo luogo dalla missione istituzionale: l'educazione per tutti nell'uguaglianza dei diritti, nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità.

Nel volersi inclusiva, la scuola compie un'operazione programmatica che implica la necessità di un cambiamento delle proprie pratiche e di un impegno nella ricerca della qualità e della sostenibilità condivisa 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 e la messa in rete della comunità locale e degli attori politici e sociali del territorio. Questo ruolo sociale consente di 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.

In tale prospettiva la scuola, nel produrre cultura, concorre a cambiare la realtà in cui viviamo.

BOX - PROMOZIONE DELL'INCLUSIONE E PROCESSI "COLLUSIVI"

Un aspetto del quale è opportuno tenere sempre conto è quello secondo il quale la promozione di una cultura inclusiva è ispirata ad un principio valoriale il quale può sovente divergere dall'assetto ideologico e di valori del contesto nel quale l'intervento di promozione di principi inclusivi ha luogo. In altri termini, come più volte affermato nel corso di questo scritto, parlare di "diritto all'educazione", "accessibilità dell'istruzione", "pari opportunità" può confliggere con assetti culturali che contemplano e sono compatibili con principi opposti, ad esempio l'esclusione oppure le disparità di diritto e trattamento. Non necessariamente questi principi opposti sono dichiarati esplicitamente.

Come si può facilmente comprendere, infatti, un contesto che accolga ed anche sostenga interventi di promozione di cultura inclusiva molto difficilmente conterrà esplicitamente dichiarazioni di principio opposto; ciò tuttavia non vuol dire che tali opposti principi non concorrano ad organizzare i suoi processi collusivi.

Per processi collusivi si intende qui l'insieme di processi simbolici inconsci e condivisi tra chi partecipa ad un contesto e lo costituisce, che organizzano le relazioni interne al contesto, le aspettative, i sistemi di significato, che individuano i comportamenti con cui le persone si identificano, quali i valori che sentono maggiormente come propri.

Si tratta dunque di dimensioni che hanno a che fare con l'emozionalità delle persone, per questa loro stessa natura particolarmente critiche perché possono sfuggire ai processi di analisi razionale dei problemi, eventualmente confliggendo con le soluzioni che appaiono essere le migliori e le più ragionevoli, ostacolandone la loro piena realizzazione.

Un'indicazione utile nella progettazione di attività di cooperazione allo sviluppo è dunque quella di contemplare anche un'analisi dei processi collusivi attivi nei contesti interessati dall'intervento. Tale analisi, basata sulle fonti disponibili (pubblicazioni, documenti, statuti, report di interventi precedenti, etc.) come pure su specifiche indagini sul campo (interviste a figure chiave, *focus group* con segmenti di popolazione e con gruppi target, etc.) consentirà di prevedere appropriate azioni finalizzate a garantire la sostenibilità dell'intervento.

2.5 La didattica inclusiva: dal diritto all'educazione ai diritti all'uguaglianza e alla diversità

La scuola per essere inclusiva deve saper rispondere **al diritto all'uguaglianza e a quello della diversità**. Rispondere al primo 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 attraverso un approccio didattico basato sulla **personalizzazione**. Solo l'attenta coniugazione di questi elementi può dare 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.

Adottare una didattica inclusiva implica dunque, promuovere azioni in grado di garantire un apprendimento che nasce ed evolve come co-costruzione e non come trasferimento di elementi da implementare o da sommare – come spesso accade nella scuola tradizionale. Secondo tale approccio la didattica dell'inclusione favorisce apprendimenti significativi per gli allievi disabili e per tutti gli studenti, anche per i più dotati, sul piano sia delle competenze disciplinari sia dell'educazione ai valori della legalità, della solidarietà e della partecipazione al fine di una piena cittadinanza attiva.

2.6 Il ruolo della società civile

I percorsi di rafforzamento dell'educazione inclusiva sono strettamente intrecciati a processi più ampi di inclusione sociale a livello comunitario. In questo senso la comunità assume un ruolo fondamentale nel favorire l'inclusione scolastica e più in generale lo sviluppo di una cultura realmente inclusiva anche fuori dall'ambiente scolastico. Un contributo importante in questo senso lo forniscono le organizzazioni della società civile, incluse le organizzazioni di persone con disabilità.

2.6.1 Le organizzazioni delle persone con disabilità

Le organizzazioni di persone con disabilità (Disabled People's Organizations – DPOs), sia che esse siano costituite da genitori di bambini disabili o che rappresentino categorie di popolazione più ampie, possono avere una funzione molto rilevante nell'ambito dell'educazione inclusiva. In primo luogo possono offrire un supporto significativo nell'identificazione dei bisogni degli studenti con disabilità e delle loro famiglie e contribuire quindi positivamente all'elaborazione di interventi rilevanti e adatti alle specificità contestuali. Inoltre queste organizzazioni hanno un ruolo fondamentale nel farsi portavoce delle istanze delle persone con disabilità, inclusi i bambini, nei confronti delle autorità locali e nazionali, guidando e partecipando ad azioni di *advocacy* volte a stimolare il rafforzamento di politiche e pratiche inclusive e pienamente partecipative.

Un ulteriore aspetto su cui le DPOs possono offrire un contributo centrale, è quello dell'*awareness raising*, ovvero l'aumento della conoscenza e della consapevolezza delle comunità scolastiche e più in generale della popolazione rispetto ai temi della disabilità e dell'inclusione.

Inoltre, le DPOs sono anche un veicolo per l'*empowerment* e lo sviluppo delle persone con disabilità. All'interno di tali associazioni infatti, adulti, bambini/e e ragazzi/e con disabilità possono

trovare numerose opportunità per potenziare le proprie abilità personali e professionali, fornirsi mutuo supporto, scambiare informazioni, contatti ed esperienze.

Ne consegue che nella realizzazione di interventi di educazione inclusiva è di grande importanza coinvolgere e collaborare con le DPOs a vari livelli. A tal fine è importante:

- renderle partecipi dell'intervento a partire dalla fase di formulazione fino alla sua valutazione;
- rafforzarle attraverso azioni di *capacity building*, informazione e supporto alle loro attività;
- facilitarne la creazione e lo sviluppo nei contesti in cui esse non sono presenti;
- supportare la messa in rete tra loro, con le scuole e con altre associazioni del territorio;
- portare avanti in modo congiunto azioni finalizzate a migliorare i quadri normativi relativi alla disabilità e la loro effettiva applicazione.

2.6.2 Le organizzazioni su base comunitaria e della società civile

In molti Paesi le organizzazioni della società civile (Civil Society Organisations - CSOs) e le organizzazioni su base comunitaria (Community Based Organisations CBOs) svolgono un ruolo fondamentale a supporto dei bambini e più in generale delle persone con disabilità, offrendo loro vari servizi all'interno delle comunità di appartenenza. Questo approccio, denominato "*Community Based Rehabilitation*" (CBR) perché inizialmente focalizzato su attività di riabilitazione, fisioterapia, fornitura di ausili e interventi medici, si è andato ampliando con il tempo, arrivando ad includere varie tipologie di azione per favorire l'accesso delle persone con disabilità a servizi sanitari, sociali, educativi e di contrasto alla povertà.

Anche rispetto all'educazione inclusiva quindi, la CBR occupa una posizione di rilievo, in quanto rappresenta un punto di riferimento per le famiglie di bambini con disabilità e la loro comunità, favorisce la fornitura di un supporto integrato al bambino grazie al raccordo tra scuola e altri servizi e contribuisce all'attivazione di processi di inclusione sociale. Nell'ambito di iniziative di cooperazione allo sviluppo, è importante perciò non solo creare delle sinergie con questo tipo di iniziative laddove esistono, ma anche pianificare azioni di supporto e *capacity building* delle CSOs e CBOs coinvolte, in modo da consolidarne e ampliarne le competenze.

3. Educazione inclusiva e cooperazione internazionale

3.1 Strategie di cooperazione per promuovere e sostenere l'educazione inclusiva

Lo sviluppo dell'educazione inclusiva in ambito scolastico e sociale tramite progetti di cooperazione verte su tre assi strategici:

1) Favorire le sperimentazioni per sviluppare azioni innovative e qualificare le pratiche esistenti e metterle a sistema attraverso:

- l'introduzione del lavoro per progetti in tutti gli ambiti educativi, scolastici ed extra-scolastici;
- la promozione di documentazione e conoscenza delle pratiche inclusive già esistenti;
- la promozione di interventi pilota e reti di scuole per l'inclusione;
- la promozione di Centri diurni e *Respite Centre*;
- la promozione dell'affido familiare dei minori con disabilità senza cure parentali;
- la promozione di percorsi per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità;
- la promozione di Servizi di sistema: Centri di documentazione per l'educazione inclusiva, Osservatori delle buone pratiche di educazione inclusiva, Centri di formazione gruppo docente (per la formazione in servizio e la gestione della formazione in *blended learning*);
- la promozione del coordinamento interistituzionale e intersettoriale (scuola, sociale, sanitario);
- la promozione dell'elaborazione di Piani e Accordi Sociali Territoriali e Piani d'azione locale per l'inclusione.

2) *Formare le competenze professionali e per il volontariato attraverso:*

- la formazione degli operatori dello sviluppo (NGO internazionali e locali, DPOs, CBOs) alla progettazione di interventi di sviluppo inclusivo;
- la formazione degli insegnanti e del personale scolastico alla didattica inclusiva, alla funzione sociale della scuola (rete di scuole, rete comunitaria) e alle competenze sociali dell'insegnante;
- la formazione delle figure professionali dell'ambito socio educativo tra cui educatori e assistenti sociali, al *case management*, alla creazione e gestione di Centri diurni e di *Respite Centre*;
- la formazione di formatori per il volontariato e delle famiglie sulle tematiche della presa in carico e dell'educazione all'autonomia delle persone con disabilità;
- la cooperazione con le Università per l'inserimento nella formazione iniziale delle competenze in Pedagogia speciale e Pedagogia dell'inclusione.

3) *Investire sull'accessibilità delle infrastrutture educative per i minori con disabilità*

Un elemento che spesso impedisce la piena partecipazione delle persone con disabilità alla vita della comunità sono le barriere e gli ostacoli infrastrutturali che in varie forme si frappongono nell'accesso ad ambienti, beni e servizi. L'art. 9 della CRPD chiede un impegno da parte degli Stati nel garantire *“l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico, sia nelle aree urbane che in quelle rurali”*.

Investire sull'accessibilità delle infrastrutture educative rappresenta il primo passo per garantire ai minori con disabilità il diritto alla cultura, alla formazione al pari degli altri, nell'ottica della *“progettazione universale” (Universal Design)* che indica la realizzazione di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate.

BOX - “LINEE GUIDA SUGLI STANDARD DI ACCESSIBILITÀ PER LE COSTRUZIONI FINANZIATE DALLA DGCS”.

In linea con quanto previsto dall’art. 9 della Convenzione ONU e fatto proprio dal Piano di Azione della Disabilità della Cooperazione Italiana, la DGCS ha approvato nel luglio 2015 il documento “Linee guida sugli standard di accessibilità per le costruzioni finanziate dalla DGCS”.

Il documento fornisce gli standard di riferimento per le nuove costruzioni o ristrutturazioni realizzate nell’ambito dei progetti di cooperazione finanziati dalla DGCS, al fine di consentire a tutti, senza distinzioni, l’accesso ai servizi e alle infrastrutture realizzate dalla DGCS. In particolare, le Linee Guida sull’Accessibilità impegnano la DGCS - ogni volta che, nell’ambito delle proprie iniziative di cooperazione allo sviluppo, essa finanzia opere di costruzione o riadattamento di qualsiasi tipo di struttura edilizia, incluse dunque le **infrastrutture educative** - a rispettare o far rispettare lo standard sull’accessibilità delle costruzioni previsto dalla normativa del paese ospitante o da norme regionali, se esistenti (e, ove non esistenti, a rispettare i principi enunciati all’art. 9 della Convenzione ONU, a partire da quello dello “*Universal Design*”).

3.2 Principi di buona cooperazione per l’educazione inclusiva

Sulla base delle esperienze realizzate finora in ambito di educazione inclusiva a vari livelli ed in differenti contesti, si identificano i seguenti principi di buona cooperazione per lo sviluppo di processi inclusivi:

- **il coinvolgimento dell’intera comunità** educativa composta dalla rete delle scuole, dalle famiglie, dalle istituzioni locali, dai servizi sociali e sanitari e dalle associazioni in quanto l’inclusione è il risultato di una costruzione paziente e condivisa con il contesto sociale e non solo a livello dei centri scolastici;
- l’assunzione **di professionisti** con disabilità all’interno del sistema educativo scolastico ed extra-scolastico, affinché le loro competenze educative contribuiscano ad una radicale trasformazione degli stereotipi sulle loro capacità a partire dagli ambiti educativi;
- la promozione a livello locale di **politiche integrate** orientate all’inclusione sociale attraverso l’attivazione di interventi normativi e amministrativi e di sperimentazioni a sostegno sia dei processi avviati dal basso, nelle sedi dei servizi e a livello territoriale, sia nell’elaborazione di politiche intersettoriali;
- la promozione da parte della cooperazione internazionale di attività ispirate ad un **logica bottom-up** atte a supportare l’attivazione delle risorse locali e una diretta assunzione di responsabilità da parte degli amministratori locali, docenti, operatori sociali e comuni cittadini impegnati nell’associazionismo;
- l’adozione di una logica di co-costruzione delle competenze mettendo in campo proposte capaci di alimentare una logica riflessiva in ambito professionale che favorisca processi di

empowerment. In questa prospettiva è opportuno utilizzare strategicamente una metodologia di lavoro basata sulla **ricerca-azione** orientata prioritariamente a sostenere l'attivazione di sperimentazioni e riflessioni utilizzando le esperienze e le sperimentazioni positive già attive in loco e/o offerte dai progetti di cooperazione internazionale dando spazio a prassi innovative non necessariamente formalizzate e istituzionalizzate;

- la progettazione di interventi che contemplino un tempo sufficientemente lungo (4-6 anni) per consentire alle **innovazioni sperimentate** di poter essere sviluppate attraverso una modalità che alterna fasi di formazione/elaborazione con altre di sperimentazione e valutazione;
- la promozione di pratiche socio-educative innovative in grado di evidenziare le **esperienze significative** già esistenti localmente capaci di rispondere ai bisogni di ciascuno, indipendentemente dal genere, dall'età, dai "bisogni speciali" e dalla provenienza culturale;
- Il sostegno ad attività per **la raccolta di informazioni statistiche e alla mappatura** per una maggiore conoscenza dei dati relativi a minori/studenti con disabilità, per l'ottenimento di informazioni aggregate sui contesti di intervento e per la valutazione dell'impatto delle azioni realizzate. Tali attività dovranno essere allineate con le politiche locali in materia di statistica e realizzate in sinergia con gli enti preposti. Allo stesso modo è importante sostenere attività di ricerca anche in collaborazione con atenei e istituti pubblici e/o privati.

Quanto sopra, ovviamente, non può prescindere dalla **sostenibilità** di un intervento ossia dalla capacità dell'iniziativa di produrre e riprodurre benefici nel tempo dal punto di vista finanziario, economico, istituzionale e socioculturale, ambientale e tecnologico.

4. Strumento per l'analisi degli interventi di cooperazione nell'ambito dell'educazione inclusiva delle persone con disabilità

La redazione dello strumento, di seguito presentato, si inserisce in un processo di qualificazione degli interventi di cooperazione nel settore dell'inclusione educativa.

Tale strumento fa riferimento alla promozione di "pratiche appropriate" di cooperazione nella prospettiva dell'inclusione sociale e di quella educativa delle persone con disabilità, tenendo conto del contesto in cui si opera.

Con tale strumento si propone l'analisi delle tre fasi fondamentali di un'iniziativa - formulazione, implementazione e valutazione - focalizzando tre oggetti di studio: i) la proposta progettuale; ii) i processi attivati in fase di implementazione; iii) i risultati finali. Lo studio viene proposto secondo un quadro organico di indicatori attinenti le dimensioni culturale, politica e operativa così come introdotte nel paragrafo 2.3.

In relazione ad ognuno di questi tre oggetti di indagine, tenendo conto dell'attuale dibattito internazionale sui modi e sugli strumenti della valutazione in ambito sociale, si dovrebbero integrare informazioni di natura qualitativa e quantitativa.

Nello specifico, lo strumento potrà essere utilizzato non solo dagli addetti ai lavori, ma anche dalla più vasta platea di operatori che sono coinvolti nei processi di inclusione sociale per:

- a) analizzare un intervento di cooperazione allo sviluppo a sostegno dell'educazione inclusiva attraverso lo studio della proposta progettuale, dei processi attivati nella fase di implementazione e dei risultati ottenuti;
- b) fornire una guida per la formulazione di iniziative di cooperazione allo sviluppo in tema di educazione inclusiva.

Allegato 1 – Scheda di analisi e valutazione

FASE DEL CICLO DI PROGETTO	OGGETTO	CRITERI	STRUMENTI
Formulazione della proposta progettuale	Documento di progetto	<ul style="list-style-type: none"> Dimensione politica Dimensione culturale Dimensione operativa <i>dell'educazione inclusiva</i> 	<p style="text-align: center;">Allegato 1</p> <p style="text-align: center;">(guida per la scrittura e l'analisi della proposta progettuale)</p>
		Alleanze previste	Allegato 2
Implementazione del progetto	Processi attivati	<ul style="list-style-type: none"> Dimensione politica Dimensione culturale Dimensione operativa <i>dell'educazione inclusiva</i> 	<p style="text-align: center;">Allegato 1</p> <p style="text-align: center;">(verifica delle attività realizzate in relazione ai risultati attesi e agli obiettivi prefissati).</p>
		Alleanze realizzate	Allegato 2
Conclusione progetto	Risultati raggiunti	<ul style="list-style-type: none"> Dimensione politica Dimensione culturale Dimensione operativa <i>dell'educazione inclusiva</i> 	<p style="text-align: center;">Allegato 1</p> <p style="text-align: center;">(verifica dei risultati raggiunti e dell'impatto dell'iniziativa)</p>
		Alleanze consolidate	Allegato 2

DESCRIZIONE INIZIATIVA	
PAESE:	
TITOLO INIZIATIVA:	
SINTESI:	
CONTROPARTE/I ISTITUZIONALE/I:	
STAKEHOLDER:	
DURATA:	
MODALITA' DI ESECUZIONE:	
FINANZIAMENTO:	
OBIETTIVO GENERALE E SPECIFICO:	
RISULTATI ATTESI:	
MONITORAGGIO E VALUTAZIONE (modalità per il monitoraggio e la valutazione – presenza di eventuali report):	
SOSTENIBILITÀ:	

Criterio 1 dimensione POLITICA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>1. L’inserimento dell’intervento all’interno delle politiche e delle normative locali a favore dei processi inclusivi in ambito sociale, sanitario ed educativo.</p> <p><i>Es. Gli interventi progettati intendono rafforzare l’implementazione delle politiche educative inclusive.</i></p>			Se sì, quali politiche e normative locali?	
<p>2. La creazione e/o l’utilizzo di meccanismi strutturati di consultazione con gli attori del mondo istituzionale e della società civile rilevanti per il tema dell’inclusione;</p> <p><i>Es. Realizzazione di tavoli inter-istituzionali e/o osservatori nazionali sulle pratiche inclusive in ambito scolastico e/o extra-scolastico.</i></p>			Se sì, con quali modalità di consultazione e quali gli <i>stakeholder</i> ?	N° attori istituzionali:
<p>3. Innovazioni valutate positivamente vengono generalizzate a livello di sistema sul piano normativo e/o procedurale;</p> <p><i>Es. Sperimentazione in progetti pilota di soluzioni passibili di diventare norma generale.</i></p> <p><i>Utilizzo di metodologie e approcci innovativi sperimentati in altre iniziative e contesti.</i></p>			Se sì, quali innovazioni?	

Criterio 1 dimensione POLITICA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>4. Promozione delle istanze delle DPOs</p> <p><i>Es. Coinvolgimento delle DPOs nei tavoli di concertazione sulle politiche educative inclusive.</i></p>			Se sì, attraverso quali azioni?	
<p>5. La sinergia di azione con altri programmi attivi nel Paese nell'ambito dell'educazione inclusiva e dell'inclusione sociale.</p> <p><i>Es. Presenza di tavoli di coordinamento donatori, istituzioni e organizzazioni locali impegnate nel settore.</i></p>			Se sì, quali sinergie? Con quali modalità ?	
<p>6. Il rafforzamento di azioni e politiche intersettoriali a favore dell'educazione inclusiva e dell'inclusione sociale.</p> <p><i>Es. Promuovere piani di azione capaci di creare ponti tra le politiche sociali, educative e sanitarie.</i></p>			Se sì, quali e in che modo?	

Criterio 1 dimensione POLITICA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>7. Lo sviluppo di programmi di formazione a livello nazionale rivolti a fornire competenze sull'inclusione sociale e scolastica alle figure chiave del sistema socio-educativo.</p> <p><i>Es. Attività di co-progettazione con il Ministero dell'Educazione e alcune Università locali di percorsi di formazione iniziale e permanente rivolti a insegnanti, educatori professionali, operatori sociali.</i></p>			Se sì, quali programmi di formazione?	N° programmi di formazione:
<p>8. Il contributo alla revisione, rafforzamento o elaborazione di normative e piani d'azione sull'educazione inclusiva.</p> <p><i>Es. Progettazione di piani di azione nazionale sull'abbattimento delle barriere architettoniche.</i></p>			Se sì, quali aspetti normativi? Con quali modalità?	
<p>9. Il supporto alle autorità locali o nazionali nell'allocazione o migliore distribuzione di risorse a sostegno dell'educazione inclusiva</p> <p><i>Es. Revisione dei budget municipali dedicati alle scuole e identificazione di risorse da dedicare al rafforzamento dell'inclusione.</i></p>			Se sì, a quale livello e in che modo?	

CRITERIO 2: DIMENSIONE CULTURALE

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>10. Attività di sensibilizzazione sui temi della diversità rivolte alla comunità locale.</p> <p><i>Es. Realizzazione di cineforum tematici sull'inclusione rivolti alla comunità locale.</i></p>			Se sì, che tipologia di attività?	<p>N° attività:</p> <p>N° beneficiari:</p>
<p>11. La diffusione degli standard internazionali alla base dei processi inclusivi, quali ad esempio CRPD, ICF, CRC, CEDAW, Index for Inclusion etc.</p> <p><i>Es. Produzione e diffusione della CRPD e CRC in versione friendly su diversi formati per le scuole e altre istituzioni e realtà locali</i></p>			Se sì, quali?	N° copie e tipologia dei formati:
<p>12. Il coinvolgimento dei media locali per la realizzazione di <i>awareness campaign</i> sui diritti delle persone con disabilità a scuola e nella comunità.</p> <p><i>Es. Coinvolgimento delle radio locali in alcuni progetti scolastici a sostegno dell'inclusione con la partecipazione degli insegnanti e degli studenti.</i></p>			Se sì, quali media? Con quale metodologia?	<p>Popolazione attesa:</p> <p>N° trasmissioni radiofoniche/televisive:</p> <p>N° articoli su carta stampata e web:</p> <p>N° prodotti audiovisivi:</p>

CRITERIO 2: DIMENSIONE CULTURALE

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>13. L'impiego di risorse umane impegnate nel coordinamento e nella gestione dell'iniziativa con competenze sulle tematiche dell'inclusione</p> <p><i>Es. I membri dell'unità operativa e degli organi di gestione del progetto hanno sviluppato precedenti esperienze professionali connesse a queste tematiche</i></p>			Se sì, quale tipologia di formazione professionale e di esperienza pregressa?	
<p>14. La realizzazione di attività di formazione sulle tematiche dell'inclusione rivolte alle risorse umane impegnate nel coordinamento e nella gestione dell'iniziativa.</p> <p><i>Es. Formazione dedicata ai membri dell'unità operativa e degli organi di gestione di progetto.</i></p>			Se sì, quale tipo di formazione?	<p>N° ore di formazione:</p> <p>N° corsi:</p>
<p>15. Attività in linea con gli standard internazionali di riferimento¹⁸.</p> <p><i>Es. Le attività progettate promuovono il diritto all'educazione per tutti come previsto dalla CRPD e CRC. L'iniziativa favorisce un sistema scolastico inclusivo anche attraverso la progressiva chiusura delle scuole/classi speciali.</i></p>			Se sì, quali gli standard? Attraverso quali modalità?	

¹⁸ Per standard internazionali sul tema della disabilità si fa riferimento ai documenti, normative, dichiarazioni, convenzioni, classificazioni adottate a livello internazionale che orientano l'approccio e l'implementazione di azioni a sostegno della disabilità in molteplici contesti. I principali standard cui fare riferimento sono: ICF (International Classification of Functioning) (OMS,2001), CRDP (Convention of the Rights of Persons with Disabilities) (ONU,2006), Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2002), Dichiarazione di Salamanca (Unesco, 1994), Dichiarazione di Madrid (UE, 2002)

CRITERIO 2: DIMENSIONE CULTURALE

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>16. Un adattamento critico delle tematiche generali dell'inclusione alla specificità del contesto.</p> <p><i>Es. Coinvolgere scuole speciali nel processo inclusivo senza pretendere l'immediata chiusura qualora non si presentino le condizioni minime di sostenibilità sul piano politico/normativo e culturale del sistema scolastico ordinario.</i></p>			Se sì, con quali modalità?	

CRITERIO 3 – DIMENSIONE OPERATIVA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>17. La collaborazione in fase di formulazione dei vari stakeholder locali, assicurando una visione condivisa del concetto di inclusione.</p> <p><i>Es. Realizzazione focus group, interviste, visite di camp, etc...</i></p>			Se sì, in che modo?	N° stakeholder:
<p>18. La promozione dell'accoglienza di tutti gli alunni a prescindere dalle loro abilità all'interno delle scuole pubbliche ordinarie.</p> <p><i>Es. Attività di sensibilizzazione rivolte a tutte le figure scolastiche coinvolte nel progetto per abbattere le barriere culturali all'inclusione scolastica.</i></p>			Se sì, attraverso quali azioni?	N° scuole:
<p>19. La partecipazione delle famiglie a progetti educativi proposti dalla scuola stessa o da altre realtà educative extra-scolastiche, con particolare attenzione a quelle di bambini con disabilità.</p> <p><i>Es. Progettazione di attività di sensibilizzazione che prevedano un ruolo attivo delle famiglie (con figli disabili e non).</i></p>			Se sì, attraverso quali progetti?	N° famiglie:

CRITERIO 3 – DIMENSIONE OPERATIVA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>20. Il sostegno ad iniziative scolastiche che coinvolgono la comunità locale in attività didattiche e/o di progettazione educativa, con particolare attenzione a gruppi/soggetti a rischio di esclusione.</p> <p><i>Es. Coinvolgimento di esponenti delle comunità nelle attività didattiche, realizzazione di open day presso le scuole.</i></p>			Se sì, quali?	<p>N° scuole:</p> <p>N° esponenti comunità:</p>
<p>21. L'introduzione nelle scuole di metodologie didattiche innovative che favoriscono l'inclusione.</p> <p><i>Es. Attività sperimentali basate sul cooperative learning, peer education, didattica laboratoriale, progetti educativi individualizzati e personalizzati etc...</i></p>			Se sì, quali tipologie di innovazione?	N° scuole:
<p>22. Azioni a favore dell'accessibilità scolastica a livello strutturale ed infrastrutturale (art 9 CRPD).</p> <p><i>Es. Interventi ad hoc sul piano architettonico e della gestione degli spazi scolastici, fornitura di materiali e ausili, etc..</i></p>			Se sì, quali tipologie di azione?	N° scuole:

CRITERIO 3 – DIMENSIONE OPERATIVA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>23. L'attivazione di figure di sostegno per gli alunni con disabilità nelle scuole.</p> <p><i>Es. Introduzione di figure di supporto all'inclusione scolastica attraverso il coinvolgimento di psicologi, educatori, volontari, genitori etc...</i></p>			Se sì, quale figure di sostegno? Con quale ruolo?	
<p>24. La promozione del volontariato sociale a favore dei processi inclusivi fuori e dentro la scuola</p> <p><i>Es. Coinvolgimento delle ONG e delle associazioni di volontariato nei tavoli e nelle reti che costruiscono progetti inclusivi.</i></p>			Se sì, quali le figure coinvolte nell'attività di volontariato e con quale ruolo?	N° volontari:
<p>25. Attività di <i>assessment</i> sul livello di competenza iniziale degli attori coinvolti in eventuali processi formativi e/o di assistenza tecnica sull'inclusione.</p> <p><i>Es. Realizzazione di una ricerca propedeutica alle attività formative per la rilevazione delle conoscenze sulla pedagogia e didattica inclusiva in possesso dei partecipanti ai training.</i></p>			Se sì, quali attività di <i>assessment</i> ?	N° report:

CRITERIO 3 – DIMENSIONE OPERATIVA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>26. Attività di capacity building sul tema dell'inclusione e della disabilità rivolte a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • istituzioni nazionali e territoriali; • attori chiave del sistema scolastico; • operatori socio-sanitari; • società civile. <p><i>Es. Realizzazione di percorsi formativi specifici sui fondamenti dell'educazione inclusiva, sulla diagnosi precoce o altro.</i></p> <p><i>Esperienze di scambio a livello regionale e/o internazionale</i></p>			<p>Se sì, quali le tematiche al centro delle attività di capacity building? Con quali modalità di realizzazione?</p>	<p>Numero percorsi formativi e durata:</p> <p>Numero partecipanti ai training:</p> <p>Numero partecipanti alle esperienze di scambio:</p>
<p>27. La cooperazione tra istituzioni scolastiche, servizi sanitari e socio assistenziali (<i>day care center</i> pubblici e privati, associazioni delle DPOs e della società civile).</p> <p><i>Es. Elaborazione di protocolli di azione tra i diversi servizi presenti nei territori; creazione di gruppi interdisciplinari, etc...</i></p>			<p>Se sì, quali azioni di cooperazione?</p>	<p>N° protocolli/convenzioni:</p> <p>N° tavoli di coordinamento:</p>

CRITERIO 3 – DIMENSIONE OPERATIVA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>28. La partecipazione delle persone con disabilità e delle loro organizzazioni alle diverse fasi di ideazione, realizzazione e valutazione del progetto.</p> <p><i>Es. Il comitato scientifico del progetto prevede la partecipazione di un rappresentante delle DPOs.</i></p>			Se sì, con quali modalità?	
<p>29. La partecipazione dei minori beneficiari alla formulazione, realizzazione e valutazione delle attività di progetto</p> <p><i>Es: Consultazioni con i bambini in forma di interviste, focus group, discussion, etc...</i></p>			Se sì, con quali modalità?	

CRITERIO 3 – DIMENSIONE OPERATIVA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>30. La promozione e/o rafforzamento di servizi territoriali, anche autogestiti, cui possono fare riferimento le persone con disabilità e/o svantaggio sociale e le loro famiglie.</p> <p><i>Es. Attivazione di centri risorse territoriali a favore dell'inclusione sociale sia dei minori con disabilità sia in situazione di svantaggio sociale in sinergia con i servizi socio-sanitari ed educativi. Attivazione di respite center, day care center, summer camp rivolti ai bambini, giovani con disabilità o in situazione di svantaggio socio-economico e culturale.</i></p>			Se sì quale tipologia di servizi?	N° servizi:
<p>31. La promozione di attività propedeutiche all'inserimento nel mondo del lavoro delle persone con disabilità anche in collaborazione con le istituzioni pubbliche di riferimento e il settore privato.</p> <p><i>Es. Esperienze di scambio con il settore privato, concessione di borse lavoro, stages presso imprese, etc...</i></p>			Se sì, quali?	N° imprese: N° stages: N° borse lavoro:

CRITERIO 3 – DIMENSIONE OPERATIVA

Indicatori Il progetto prevede:	Sì	No	Informazioni qualitative	Informazioni quantitative
<p>32. La realizzazione di attività di mappatura e di raccolta dati.</p> <p><i>Es. Raccolta dati su presenza di studenti con disabilità nel contesto scolastico, assistenza tecnica per attività statistiche in tema di inclusione sociale, realizzazione di sistemi informatici a supporto della raccolta dati.</i></p>			Se sì, quali?	<p>N° pubblicazioni:</p> <p>N° banche dati:</p>
<p>33. Attività di ricerca nel campo dell'inclusione scolastica delle persone con disabilità.</p> <p><i>Es. finanziamento di ricerche sul tema, borse di studio per ricercatori, realizzazione di focus group.</i></p>			Se sì, quali?	<p>N° report:</p> <p>N° borse di studio:</p> <p>N° ricercatori nazionali:</p> <p>N° ricercatori internazionali:</p>

NOTE – Evidenziare eventuali punti di forza dell'iniziativa non previsti dagli indicatori della griglia

Riportare elementi di approfondimento in merito alle risposte negative fornite, specificando il relativo numero di indicatore.

Allegato 2 – Scheda di identificazione degli *stakeholder*

Scheda di identificazione degli stakeholder	
Tipologia degli Stakeholder previsti	Ruolo degli stakeholder previsti (figure specifiche che si prevede di coinvolgere)
Istituzioni territoriali <i>Es. Servizi socio-sanitari, municipi, responsabile degli uffici anagrafici territoriali</i>	
Istituzioni Nazionali <i>Es. Ministeri, Istituti di accoglienza per minori con disabilità - Referente del Ministero dell'Educatione per le scuole speciali</i>	
Università <i>Es. Docente di pedagogia generale dell'università locale</i>	
Rappresentanti della società civile <i>Es. Portavoce delle DPOs a livello locale</i>	
Altro (aggiungere righe se necessario)	

BIBLIOGRAFIA

- 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. Il Rapporto Warnok 1978 introduceva per la prima volta la nozione di Bisogni Educativi speciali (SEN, Special Educational Needs)
- Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2006
- Convenzione sui diritti del fanciullo, New York il 20 novembre 1989
- Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948
- Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948
- Documento di "Piano di azione sulla disabilità della Cooperazione Italiana" del 2013
- Ghedin E. (2009) *Ben-essere Disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli, Liguori Editore
- Oliver M. (1996) *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke Hampshire, UK, Palgrave Macmillan.
- ONU (2015) *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*, New York
- Rapporto UNICEF 2013 su bambini e disabilità: diritti senza barriere
- UNESCO (2007) *EFA Global Monitoring Report 2007*
- UNESCO (2015) *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*.
- World Health Organization (2001) *International classification of functioning, disability and health*, Geneva
- World Health Organization, The World Bank (2011) *World report on Disability*. Malta, WHO, 2011