

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

Tesi di laurea

La pedagogia speciale in Italia e in Inghilterra

Uno studio comparativo sull'educazione inclusiva

RELATORE

Prof.ssa Callegari Carla

LAUREANDA: Pandin Alessia

Matricola: 2060484

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1. LA PEDAGOGIA SPECIALE E L'EDUCAZIONE INCLUSIVA	30
1.1. La pedagogia speciale.....	30
1.2. L'educazione inclusiva.....	41
CAPITOLO 2. STORIA DELL'EDUCAZIONE INCLUSIVA DI ITALIA E INGHILTERRA	47
2.1. Storia educazione inclusiva Italia	47
2.2. Storia educazione inclusiva Inghilterra.....	58
2.3. Elementi di Comparazione nella storia dell'educazione inclusiva di Italia e Inghilterra.....	64
CAPITOLO 3. LA CERTIFICAZIONE DI DISABILITÀ E L'ACCESSO AL SISTEMA EDUCATIVO	66
3.1. La certificazione di disabilità in Italia.....	66
3.2. La certificazione di disabilità in Inghilterra	71
3.3. Elementi di comparazione nel processo di certificazione di Italia e Inghilterra .	74
3.4. Sistema educativo inclusivo italiano	76
3.5. Sistema educativo misto inglese	81
3.6. Elementi di comparazione tra il sistema educativo inclusivo italiano e il sistema educativo misto inglese.....	84
CAPITOLO 4. PRATICHE INCLUSIVE	86
4.1. Insegnanti di sostegno in Italia.....	86
4.2. Insegnanti di sostegno in Inghilterra	95
4.3. Elementi di comparazione nella formazione e attività di insegnanti di sostegno in Italia e Inghilterra	100
4.4. Pratiche di inclusione italiane	102
4.5. Pratiche di inclusione inglesi	113
4.6. Elementi di comparazione nelle pratiche di inclusione di Italia e Inghilterra...	118
CONCLUSIONI	120
BIBLIOGRAFIA	124
LEGISLAZIONE	130
SITOGRAFIA	134

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi dal titolo “La pedagogia speciale in Italia e in Inghilterra. Uno studio comparativo sull’educazione inclusiva”, ha l’obiettivo di analizzare la pedagogia speciale e in particolare la didattica inclusiva di due Paesi, l’Italia e l’Inghilterra. Il motivo per cui sono stati scelti questi due Paesi è che nonostante la differenza linguistica e di latitudine geografica, hanno in comune la collocazione territoriale in Europa occidentale, oltre che elementi culturali decisivi per lo sviluppo della pedagogia speciale e dell’educazione inclusiva. Entrambi i Paesi, infatti, affermano il diritto universale all’educazione e all’istruzione e il riconoscimento di tale diritto anche per coloro che si trovano in situazione di disabilità. Tale diritto viene garantito dall’educazione inclusiva, grazie alla quale la scuola educa le persone all’inclusione sociale.

L’ipotesi di ricerca di tale lavoro di tesi è: se sono presenti particolari differenze relativamente al processo di inclusione degli alunni in situazione di disabilità, tra Italia e Inghilterra, quali elementi possono essere trasferiti da un Paese all’altro perché considerati utili ad incrementare l’inclusione nel sistema educativo del proprio Paese?

In particolare, le domande di ricerca che hanno guidato il lavoro di tesi sono:

- Quale concezione di educazione inclusiva è presente nei due Paesi?
- Quale atteggiamento ha la scuola nei confronti degli alunni in situazione di disabilità?
- Si può dire che ci sia inclusione in entrambi i Paesi?
- Quali accorgimenti, pratiche e risorse vengono messi in atto per attuare l’inclusione?

Per rispondere a tali domande e per ottenere informazioni riguardo la didattica inclusiva dei due Paesi, si mette in pratica il metodo comparativo, in particolare il metodo formulato da Bereday, proprio dell’educazione comparata.

L’educazione comparata non è sempre stata chiamata così, ma nel corso degli anni è stata anche denominata “pedagogia comparativa”, “pedagogia comparata” ed

“educazione comparativa”. L’uso di termini diversi dipende dal punto di vista che si assume e se si dà importanza maggiore alla teoria o alla pratica. Nonostante ciò, ci si riferisce sempre allo stesso oggetto e cioè alla comparazione.

“Comparazione” significa mettere a confronto le proprietà di oggetti diversi. Non si comparano mai gli oggetti nella loro interezza ma sempre i loro stati in riferimento a una o più proprietà¹.

Il comparare è un’attività mentale universale che tutti fanno e che porta ad avere conoscenze, è un’attività quotidiana dell’uomo; infatti, nel momento in cui si deve risolvere un problema si cerca di vedere cosa hanno fatto gli altri in situazioni simili.

La comparazione è quindi un’attività mentale da un lato e uno strumento di conoscenza dall’altro².

L’educazione comparata inoltre può essere suddivisa in “educazione comparata applicata” ed “educazione comparata accademica”. L’educazione comparata applicata è più concentrata sugli studi orientati all’intervento, mentre l’educazione comparata accademica è più concentrata sui temi di transfer, traduzione e trasformazione. I concetti principali dell’educazione comparata accademica sono:

- il transfer: consiste nel trasferimento. Esso sarebbe alla base dell’educazione comparata, la quale è nata per trasferire pratiche educative, ritenute più valide, in contesti diversi da quelli della loro origine;
- la traduzione: consiste nell’effetto del trasferimento perché ogni elemento che si trasferisce si traduce in qualcos’altro, è un cambiamento vero e proprio dell’oggetto;
- la trasformazione: è l’influenza che il contesto ha sulla traduzione³.

¹ Zago G., Callegari C., *L’educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 7.

² Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018.

³ Callegari C., *L’apporto dei pedagogisti italiani agli studi comparativi in educazione nel secondo Novecento.*, in C. Callegari (a cura di), *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche.*, Anicia, Roma 2020, p. 34.

La storia dell'educazione comparata ha un inizio abbastanza complesso e poco lineare ma si cerca comunque di delineare un quadro storico.

Si può parlare inizialmente di “preistoria dell'Educazione comparata” o “fase prescientifica”, cioè quella fase in cui la comparazione educativa doveva ancora avere una sistematizzazione delle conoscenze e una legittimità nel comparare. In tale fase troviamo viaggiatori, storiografi, geografi, mercanti che descrivono gli usi e i costumi dei popoli che hanno osservato durante i loro viaggi, e da queste osservazioni ricavano dei resoconti. Questo è il metodo, che in tale periodo, permette di conoscere i popoli diversi del mondo e che porta a una possibilità di confronto. Tutto ciò, inoltre, mette in evidenza come la voglia di conoscere “l'altro da sé” sia sempre stata presente⁴.

Una prima applicazione del vero e proprio metodo comparativo è avvenuta sul finire del Settecento in molte scienze naturali e poi anche nelle scienze umane.

“Gradualmente, la pratica della comparazione scientifica si intensificò e si estese a numerosi campi di ricerca, fra cui quello educativo”⁵. È infatti nel XVIII e XIX secolo che la fase della preistoria dell'educazione comparata assume un carattere pedagogico-scientifico perché tale periodo è caratterizzato dalla volontà degli Stati di dirigere l'educazione.

Tutto ciò converge nel voler far nascere sistemi scolastici nazionali. È in questi secoli, infatti, che iniziano a diffondersi opere che raccolgono informazioni di carattere pedagogico educativo riguardo le scuole dei diversi Paesi⁶. Al riguardo, ci sono alcune esperienze educative, raccontate in ottica comparativa agli inizi dell'Ottocento, tra cui l'esperienza della scuola di Yverdon (1800-1825), la quale raggiunse la sua massima notorietà nel momento in cui Marc-Antoine Jullien, pubblicò delle relazioni a riguardo⁷.

Successivamente alla fase preistorica, lo sviluppo dell'educazione comparata, si può suddividere in tre fasi:

- dagli inizi dell'Ottocento agli anni Venti del Novecento: fase empirica;

⁴ Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, pp. 1-3.

⁵ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo.*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 9.

⁶ Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa.*, Progedit, Bari 2018, pp. 3-4.

⁷ Ivi, p. 6.

- dagli anni Trenta agli anni Cinquanta: fase dell'analisi storico-fattoriale;
- dagli anni Sessanta agli anni Settanta: fase scientifico-sistematica⁸.

La Fase empirica inizia con la nascita dell'educazione comparata che viene datata nel 1817 quando Marc-Antoine Jullien de Paris⁹ pubblica *l'Esquisse*, tradotto in italiano "Abbozzo e considerazioni preliminari su un'opera sull'educazione comparata con una serie di domande sull'educazione", nella quale vengono per la prima volta delineati oggetto, finalità e metodo che la nuova disciplina deve avere per guadagnare scientificità; è quindi un primo tentativo di formulazione sistematica dei requisiti epistemici.

Gli studiosi ritengono che tale opera sia il manifesto che documenta l'avvio della fase empirica/scientifica. Il saggio inizia con una contestazione dei metodi educativi francesi del tempo perché considerati difettosi e non completi¹⁰. È inoltre suddiviso in due sezioni, nella prima viene delineato il metodo comparativo in campo educativo, mentre nella seconda Jullien raccoglie una serie di questionari per ottenere informazioni sui metodi educativi di diversi Paesi europei poiché egli pensava che:

"l'educazione, come le altre scienze ed arti, si compone di dati e di osservazioni. Sembra dunque necessario formare collezioni di fatti e di osservazioni, ordinati in tavole analitiche, che permettano di accostarle e di compararle, per dedurre principi sicuri, regole determinate, affinché l'educazione diventi una scienza positiva"¹¹.

Dopo la raccolta di dati relativi all'educazione e istruzione dei vari Paesi si passa alla comparazione dei dati stessi in modo da individuare somiglianze e differenze, per vedere ciò che funziona o ciò che non funziona nei vari sistemi educativi e in caso "prendere in prestito" gli aspetti più efficaci per migliorare il proprio sistema educativo¹².

⁸ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo.*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 10.

⁹ Marc-Antoine Jullien detto "de Paris" era uno scrittore, giornalista e uomo politico. Ebbe una vita avventurosa, attivo nella politica e al seguito di Napoleone. Si interessò anche di problemi educativi e fu amministratore di Pestalozzi.

Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo.*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016.

¹⁰ Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa.*, Progedit, Bari 2018, p. 7.

¹¹ Ivi, p. 8.

¹² *Ibidem*

L' *Esquisse*, opera in cui Jullien illustra il suo metodo comparativo, fa sì che esso venga definito il fondatore dell'educazione comparata poiché prima di tale opera erano state fatte ricerche in campo educativo ma nessuna in senso comparativo, in quanto tutte consistevano solamente nel raccogliere informazioni e riportarle.

L'opera di Jullien poco dopo la sua uscita perse notorietà e la recupererò solamente negli anni Trenta del Novecento quando venne ritrovata una sua copia a Ginevra dal pedagogo Kemeny. Durante questo periodo, sempre nella fase empirica dell'educazione comparata, si compiono quelli che vengono chiamati "viaggi pedagogici". Essi hanno come frutto relazioni e rapporti creati da studiosi e funzionari, i quali incaricati dai rispettivi governi, si mettevano in viaggio per visitare le scuole degli altri Paesi, raccogliendo così informazioni. In un certo senso questi viaggiatori compivano quello che Jullien aveva fatto nella sua opera attraverso i questionari¹³.

Il fine di questi viaggi infatti era quello di osservare i metodi educativi e il funzionamento dei vari Istituti per poi riportarli nel proprio, perché come diceva Victor Cousin¹⁴ "la vera grandezza di un popolo non consiste nel non imitare nulla dagli altri, bensì nel raccogliere quel che è buono e nel perfezionarlo assimilandoselo"¹⁵.

I viaggiatori italiani più importanti sono stati Aristide Gabelli e Pasquale Villari, mentre in Gran Bretagna il pioniere dell'educazione comparata fu Matthew Arnold.

Questa prima fase dell'educazione comparata, che si definisce empirica e di osservazione della realtà, con finalità miglioristica, si chiude nel 1900 con il saggio dell'inglese Sadler nel quale sintetizza le sue idee, tra cui il fatto che la comparazione non poteva limitarsi alla presa in esame dei dati e alla loro descrizione, sottolineando l'importanza di considerare in primo luogo il contesto in cui i dati si inseriscono prima di ipotizzare la loro trasferibilità¹⁶. Quindi se Sadler da un lato riconosce il valore

¹³ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, pp. 13-14.

¹⁴ Victor Cousin (1792-1867) era un filosofo, docente universitario e uomo politico che compì diversi viaggi soprattutto nei paesi germanici.

Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016.

¹⁵ Cousin V., *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, in Barbieri N. S., Gaudio A., Zago G. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 14.

¹⁶ Gallo L., *L'educazione comparata: un fertile territorio di ricerca.*, In C. Callegari (a cura di), *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche*, Anicia, Roma 2020, p. 29.

pragmatico dell'educazione comparata, dall'altro rivendica l'importanza di indagare le caratteristiche e il clima generale del contesto da cui i dati derivano, poiché ogni sistema educativo e di istruzione è strettamente connesso con la società e la cultura in cui è immerso. Sadler evidenzia quindi una nuova funzione dell'educazione comparata che verrà messa in atto anche nel corso di tutto il Novecento¹⁷.

Il saggio di Sadler conclude la prima fase empirica e successivamente apre la seconda fase dell'analisi storico fattoriale che va dagli anni Trenta agli anni Cinquanta del Novecento, periodo in cui gli studiosi hanno ripreso le ricerche di Sadler, attraverso le quali si sottolinea l'importanza dell'analisi interpretativa per comprendere le diverse realtà educative e scolastiche dei Paesi¹⁸. Si passa quindi da un approccio descrittivo ad uno maggiormente analitico.

La seconda fase dell'educazione comparata, oltre ad essere caratterizzata dall'importanza dell'analisi interpretativa dei contesti educativi, è anche caratterizzata dalle sintesi e dottrine pedagogiche di coloro che sono visti come gli autori classici della pedagogia che applicano quanto detto da Sadler, tra i quali Kendel, Schneider, Hans, Hessen, Rosselló, Ulich, Hilker. Questi studiosi mirano a conoscere meglio i sistemi educativi nazionali e cercano nelle loro opere di esporre quelli che secondo loro sono i fattori che determinano tali sistemi.

Se si guarda ad ogni singolo autore, si vede che hanno pensieri diversi ma che portano tutti allo sviluppo dell'educazione comparata nel senso interpretativo.

Hans, ad esempio, sottolinea l'importanza di studiare il sistema educativo di ogni Nazione poiché singolare e originale, considerando anche il contesto storico e la cultura in cui sono immerse. Per studiare i sistemi educativi delle varie Nazioni è necessario però, secondo Hans, individuare i fattori che li condizionano e che determinano di conseguenza somiglianze e differenze. Hans in conclusione individua tre gruppi di fattori che

¹⁷ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, pp. 19-20.

¹⁸ Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, p. 14.

l'educazione comparata deve identificare e capire come essi incidono sul sistema educativo della Nazione presa in esame:

- fattori naturali: razza, lingua, ambiente fisico e socio-economico;
- fattori religiosi: Cattolicesimo, Anglicanesimo, Puritanesimo;
- fattori laici: Umanesimo, Socialismo, Nazionalismo, Democrazia¹⁹.

Hans nelle sue ricerche non ha lo scopo di individuare le leggi da cui trae indicazioni normative per il funzionamento dei propri sistemi educativi, ma vuole studiarne i fattori e capire come i diversi sistemi operano di fronte a un problema simile; egli ha quindi una finalità euristica.

Altri due autori che hanno dominato il dibattito relativo all'educazione comparata in questo periodo sono Kandel e Schneider.

I.L. Kandel, riprendendo Sadler, evidenzia alcune problematiche della disciplina e secondo lui "la comprensione di un sistema educativo la si può conseguire solo analizzando e comparando i fattori che stanno alla base delle caratteristiche che lo differenziano da ogni altro sistema educativo nazionale"²⁰. I fattori di cui parla Kandel sono principalmente lo Stato e i modelli culturali, poiché la scuola e l'educazione subiscono, anche se non volontariamente, le influenze dello Stato e di conseguenza anche quelle del modello culturale dominante di cui fanno parte la lingua, le arti, le abitudini, i comportamenti ecc... In sintesi, l'educazione è influenzata da tutto quello che definisce lo spirito di una Nazione. Quindi se l'educazione si basa sulla reazione tra azione dello Stato e modelli culturali, l'educazione comparata secondo Kandel sarà volta a cogliere le forze dominanti e le ragioni motivanti che stanno alla base dei sistemi scolastici. La comparazione non deve basarsi solamente sull'esaminare e raccogliere informazioni relative all'organizzazione, ma deve scoprire e capire il perché ciascun sistema educativo è organizzato in quel modo. Inoltre, secondo Kandel l'educazione comparata ha esito miglioristico non solo per il proprio sistema educativo ma per l'educazione mondiale²¹.

¹⁹ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 23.

²⁰ Alberti P., *Kandel e il metodo storico nell'educazione comparata*, in P. Alberti, C. Ziglio, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 19.

²¹ Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, pp. 15-17.

Schneider, famoso per la “Pedagogia dei popoli”, sulla scia di Kandel e Hans cerca di individuare quelli che sono appunto i fattori che determinano le pedagogie dei popoli che egli definisce come “teorie e prassi educative dei singoli popoli nelle diverse epoche della loro storia”. Schneider chiama questi fattori “forze propulsive”, le quali si dividono in esterne ed interne ed è nell’interazione tra esse che si formano le pedagogie dei popoli. Schneider intende la finalità dell’educazione comparata teorico-pratica e quindi euristica e miglioristica allo stesso tempo²².

In sintesi, questi tre autori sono stati importanti per la seconda fase perché hanno permesso il superamento della semplice descrizione cercando di individuare i condizionamenti e le cause che modellano le realtà educative, provando quindi a giungere non più solo alla loro mera descrizione ma ad una loro interpretazione.

La terza fase dell’educazione comparata, la fase scientifico-sistematica, inizia negli anni Sessanta del Novecento e quindi nell’immediato dopoguerra. In tale periodo, a seguito della Seconda guerra mondiale, c’è la necessità di ritornare ad avere un clima pacifico e quindi di ricostruire dei rapporti pacifici anche dal punto di vista pedagogico.

Questo è il momento della “ricostruzione” e perciò nascono nuovi Organismi internazionali, europei e mondiali con lo scopo di attenuare i nazionalismi che avevano portato alla guerra. Tra le organizzazioni internazionali che si occupano di educazione e che puntano al mantenimento della pace ci sono: l’UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura) nata nel 1945, il Consiglio d’Europa nato nel 1949, la CEE (Comunità Economica Europea) nata nel 1957, la Banca Mondiale nata nel 1944 con lo scopo di finanziare la ricostruzione europea anche dal punti di vista educativo, l’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico) nata nel 1961²³.

Una di queste organizzazioni, l’UNESCO, nel 1972 fonda il *Rapporto Faure o Rapporto sulle strategie dell’educazione*, con lo scopo di aiutare i governi a individuare strategie nazionali per lo sviluppo. Il Rapporto punta al pensare la scuola in prospettiva globale e definisce come scopo dell’educazione la formazione dell’uomo completo; in

²² Ivi, p. 24.

²³ Zago G., Callegari C., *L’educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 25.

questo senso il Rapporto deve puntare a un miglioramento delle prassi educative e scolastiche²⁴.

La ricostruzione a seguito della Seconda guerra mondiale doveva essere anche di tipo pedagogico ed educativo perché, come diceva Maritain, la scuola ha commesso sette errori, uno dei quali l'aver smarrito il fine.

Durante la guerra l'educazione puntava a formare l'uomo come suddito dello Stato, mentre con il Rapporto Faure l'educazione deve puntare alla formazione dell'uomo completo e per fare ciò serve mettere in atto un processo di democratizzazione per rendere la scuola appunto più democratica. Questa diventa la priorità di tutte le scuole europee ed è necessario individuare delle prospettive mondiali dell'educazione.

In questo contesto e con queste necessità, l'educazione comparata passa da un paradigma idiografico, che caratterizza la ricerca dei classici nella quale si usa il metodo storiografico, al paradigma nomotetico che viene usato nelle scienze sociali. Gli autori che hanno permesso questo passaggio sono King e Anderson, i quali aprono la disciplina dell'educazione comparata alle scienze sociali dandole così una finalità nomotetica. In questo modo l'educazione comparata inizia ad utilizzare il metodo sociologico e delle altre Scienze sociali e quindi un metodo prettamente empirico-quantitativo. È attraverso l'uso di questo metodo che si riescono a individuare le leggi e le costanti e quindi a giungere ad una generalizzazione e ad un alto grado di astrazione, così da poter individuare quelle leggi che possono andare bene per ottenere un sistema educativo democratico e poter poi generalizzarle a tutti i Paesi.

L'apporto delle scienze idiografiche, quindi, non scompare ma l'obiettivo principale ora è quello di cogliere le costanti dei sistemi educativi adottando una prospettiva nomotetica. Per raggiungere questo obiettivo viene messo a punto un metodo, il metodo di Bereday²⁵.

Nel momento in cui l'educazione comparata entra nel campo delle scienze sociali e diventa quindi più scientifica, c'è la necessità di adottare un metodo da utilizzare nel

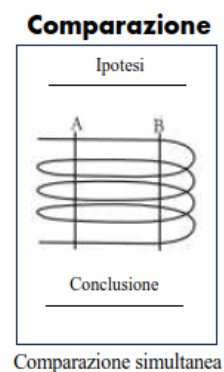
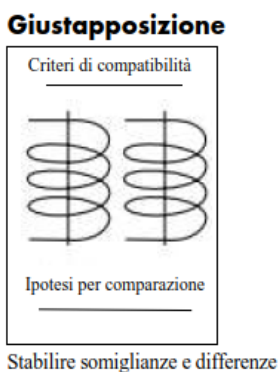
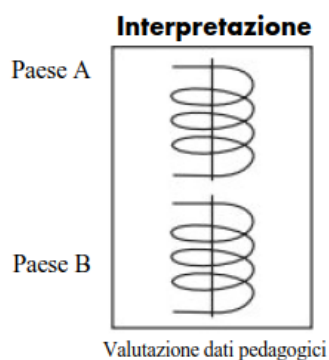
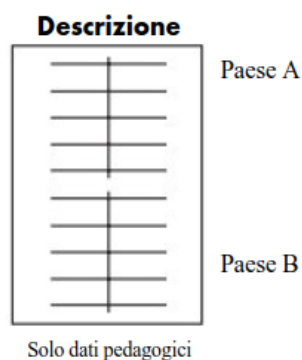
²⁴ Ivi, p. 26.

²⁵ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, pp. 25-28.

momento in cui si fanno ricerche di tipo comparativo. Bereday e Hilker si sono concentrati per formulare un possibile metodo.

In questo lavoro di tesi si userà il metodo che Bereday ha formulato e inserito nel volume “Il metodo comparativo in pedagogia” del 1969. Egli individua come prima cosa quattro fasi:

1. Descrizione
2. Interpretazione
3. Giustapposizione
4. Comparazione



Innanzitutto, in ogni ricerca comparativa ci sono almeno due polarità educative che vengono appunto comparate, in questo caso saranno l'Italia e l'Inghilterra.

La prima fase, la descrizione, consiste nella raccolta di dati da parte del ricercatore riguardo alle due polarità. Il ricercatore cerca di ottenere, con tutte le fonti necessarie, più informazioni possibili che poi ordina in modo logico, così da ottenere organicità formale

e significatività dei contenuti. Ciò che deve fare il ricercatore in questa fase è quindi raccogliere più dati possibili di entrambe le polarità attraverso tecniche diverse che poi raccoglierà sotto forma di scrittura verbale oppure schemi, diagrammi, tavole, rappresentazioni grafiche, carte geografiche²⁶. La difficoltà di questa fase sta nel fatto che molte volte le fonti possono non essere veritiere e quindi si deve fare molta attenzione a scegliere fonti che siano attendibili. Inoltre, un'altra difficoltà ed errore in cui si può cadere sta nel fatto che nel momento in cui si inizia una ricerca si ha un'ipotesi e la raccolta dati molte volte viene svolta nell'ottica di ricavare dati che confermano l'ipotesi di partenza, ma ciò non deve avvenire perché si devono raccogliere anche i dati che non convalidano l'ipotesi.

La seconda fase invece, l'interpretazione, consiste nell'analisi dei dati pedagogici raccolti prendendo in considerazione il contesto storico, culturale, politico ed economico di cui fanno parte perché è ciò che conferisce significato ai dati. Per interpretare i dati inoltre devo utilizzare altre discipline come la storia, l'economia, la filosofia ecc..., ma per compiere questa operazione si devono avere determinate competenze poiché bisogna appunto far riferimento ad altri campi del sapere. Nel suo volume, Bereday, definisce questa fase "fase dell'analisi sociale" e afferma che l'interpretazione consiste appunto nell'usare diversi metodi e approcci delle scienze sociali per vedere che luce e significato danno ai dati che sono stati raccolti²⁷.

Nella fase della giustapposizione invece, non si lavora più su una polarità e poi sull'altra, ma esse vengono affiancate, ecco perché viene chiamata giustapposizione. I dati vengono posti in due colonne e si annotano le caratteristiche degli oggetti individuando somiglianze e differenze, facendo un lavoro di ordine e corrispondenza. Per fare ciò è però necessario aver stabilito il criterio di comparabilità che guida la ricerca, cioè la domanda di ricerca. Questa terza fase permette di far emergere nuove ipotesi di comparazione e controllare ciò che il ricercatore aveva formulato all'inizio²⁸.

La quarta e ultima fase consiste nella vera e propria comparazione, una comparazione simultanea in cui le varie polarità entrano in gioco simultaneamente, cioè

²⁶ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 29.

²⁷ Ivi, p. 30.

²⁸ Ivi, p. 31.

si passa da una polarità all'altra. È una fase in cui si producono nuove conoscenze pedagogiche e si risponde alla domanda di ricerca. In questa fase, inoltre, si scrive il report di ricerca evidenziando le somiglianze e le differenze tra le polarità²⁹.

In questo caso le due polarità che si prendono in considerazione sono l'Italia e l'Inghilterra, analizzando in particolare come questi due differenti Paesi considerano e mettono in atto l'educazione inclusiva all'interno del proprio sistema educativo. Per fare ciò è importante cercare di ricavare informazioni relative alla loro conformazione geografica, al profilo politico-educativo e all'organizzazione del sistema educativo, così da poter poi contestualizzare al meglio le varie informazioni.

Partendo dalla conformazione geografica dei due Paesi si può affermare che l'Italia è una penisola del Mediterraneo, la quale si estende verso sud per 13000 km circa e confina a ovest con la Francia, a nord con Svizzera e Austria e ad est con la Slovenia. La penisola italiana è bagnata a ovest da mar Ligure e mar Tirreno, a sud dal Mediterraneo e ad est dal mar Adriatico e mar Ionio³⁰. La posizione dell'Italia dal punto di vista geografico è molto favorevole soprattutto per il fatto che si trova nel Mediterraneo e questo favorisce gli scambi relazionali con le altre regioni. Inoltre, il fatto di essere situata nel Mediterraneo permette all'Italia di avere un clima mite e di avere sufficienti precipitazioni³¹.

L'Italia è suddivisa in tre aree fisiche: una continentale, la quale si estende dalle Alpi all'Appennino settentrionale, un'area peninsulare, occupata per la maggior parte dagli Appennini, e un'area insulare, formata dalle isole di Sicilia e Sardegna. Le pianure, invece, non sono molto estese, ad eccezione della pianura Padano-veneta che occupa il 70% della superficie pianeggiante del paese; le altre pianure meno estese si trovano lungo la fascia costiera³². Montagne e colline occupano quasi il 70 % della superficie italiana. I monti più elevati si trovano sulla catena alpina, tra cui il Monte Bianco, il Monte Rosa e il Cervino.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Dinucci M., Pellegrini C., *Geografia del ventunesimo secolo. Essenziale*, Zanichelli, Bologna 2010.

³¹ https://www.pearson.it/libroliquido/demo/2016/Geografia_SSSG_9788861602281/01_h_unit.html (ultima consultazione 11/2023)

³² *Ibidem*

Per quanto riguarda la popolazione italiana, il 31 dicembre 2022, ammontava a 58 milioni e 851 mila abitanti. Tra la popolazione italiana, l'8,6% degli abitanti sono stranieri. L'età media, inoltre, all'inizio del 2023 era di 46,5 anni. Infatti, il 24,1% della popolazione è composta da persone con più di 65 anni di età, mentre il 63,4% della popolazione è composta da individui che hanno età tra i 15 e i 64 anni³³.

Se si guarda all'aspetto istituzionale dell'Italia, quest'ultima diventa Repubblica il 2 giugno 1946. Successivamente, il 1° gennaio 1948 entra in vigore la nuova Costituzione; da questo momento la Repubblica italiana è composta da Presidente della Repubblica, Parlamento, Governo, Magistratura.

Il Presidente della Repubblica è il Capo dello Stato e il capo dell'esercito; esso rimane in carica sette anni ed è eletto dal Parlamento. Quest'ultimo ha funzione legislativa ed è composto a sua volta dalla Camera dei deputati e dal Senato della Repubblica³⁴. Entrambi gli organi hanno gli stessi poteri e le loro funzioni principali sono:

- funzione di revisione costituzionale;
- funzione legislativa;
- funzione di indirizzo politico;
- funzione di controllo sull'Esecutivo³⁵.

Il Governo è composto dal Presidente del Consiglio dei ministri e dai ministri. Il Presidente del Consiglio dei ministri è nominato dal Presidente della Repubblica che nomina anche i ministri in base alle proposte fatte dal Presidente del Consiglio dei ministri.

I ministri sono 15 e sono così denominati:

1. Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale;
2. Ministero dell'interno;
3. Ministero della giustizia;

³³ https://temi.camera.it/leg19/post/OCD15_14972/rapporto-annuale-istat-2023-delineato-quadro-demografico-e-i-suoi-effetti-lungo-periodo-sulla-capacita-crescita-italia.html (ultima consultazione 11/2023)

³⁴ Cecchinato A., *La pedagogia speciale in Italia*, in A. Lascioli (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 523.

³⁵ <https://www.senato.it/istituzione/il-senato-nel-sistema-bicamerale/il-parlamento> (ultima consultazione 11/2023)

4. Ministero della difesa;
5. Ministero dell'economia e delle finanze;
6. Ministero delle imprese e del made in Italy;
7. Ministero dell'agricoltura, della sovranità alimentare e delle foreste;
8. Ministero dell'ambiente e della sicurezza energetica;
9. Ministero delle infrastrutture e dei trasporti;
10. Ministero del lavoro e delle politiche sociali;
11. Ministero dell'istruzione e merito;
12. Ministero dell'università e della ricerca;
13. Ministero della cultura;
14. Ministero della salute;
15. Ministero del turismo³⁶.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, una volta chiamato Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR), si occupa dell'amministrazione a livello centrale del sistema di istruzione e ancora oggi viene chiamato con la sigla MIUR. L'attuale Ministro è il Professor Giuseppe Valditara, Docente ordinario di Diritto romano.

“Al Ministero dell'Istruzione e del Merito” sono attribuite le funzioni e i compiti spettanti allo Stato in materia di istruzione scolastica, universitaria e alta formazione artistica, musicale e coreutica, di ricerca scientifica e tecnologica. In questi tre principali canali d'intervento, salvo ambiti di competenza riservati ad altri enti ed organismi, il Ministero svolge, inoltre, funzioni di regolazione, di supporto e di valorizzazione delle autonomie riconosciute alle istituzioni scolastiche, universitarie, afam e di ricerca”³⁷.

Per quanto riguarda l'istruzione scolastica, il Ministero si occupa della definizione dei curricula, ordinamenti, indicazioni e linee guida, dell'organizzazione della scuola in generale, della formazione dei dirigenti scolastici, dei docenti, del personale educativo, tecnico e amministrativo. Si occupa inoltre anche del sostegno delle aree depresse e di

³⁶ <https://temi.camera.it/leg19/post/la-composizione-del-governo-e-il-numero-dei-ministeri.html?tema=temi/d-l-173-2022-riordino-delle-attribuzioni-dei-miinisteri> (ultima consultazione 11/2023).

³⁷ <https://www.miur.gov.it/web/guest/missione-e-funzione> (ultima consultazione 11/2023).

riequilibrare il territorio, dell'individuazione degli obiettivi standard, oltre che del rispetto del diritto allo studio e delle relazioni tra scuola e famiglie³⁸.

Il MIUR opera attraverso gli Uffici scolastici regionali (Usr) a livello decentrato, mentre a livello nazionale agisce attraverso organismi e agenzie. Gli Usr sono presenti con sedi provinciali e fanno sì che vengano rispettate le norme generali dell'istruzione; essi, inoltre, hanno funzioni di assistenza, consulenza e supporto agli istituti scolastici nel momento in cui si devono occupare delle procedure amministrative, contabili, della progettazione e innovazione dell'offerta formativa e si occupano anche di ciò che riguarda l'edilizia e la manutenzione della scuola stessa. Un'altra funzione degli Usr è quella di occuparsi degli alunni immigrati e in situazione di disabilità, favorendo la loro partecipazione scolastica oltre che quella di tutti³⁹.

Sempre a riguardo all'istruzione è presente anche il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, un organo che garantisce l'unitarietà del sistema nazionale di istruzione e fornisce supporto tecnico e scientifico riguardo all'istruzione universitaria, agli ordinamenti e programmi scolastici⁴⁰.

A livello centrale l'amministrazione delle scuole spetta al Ministero dell'Istruzione e del Merito, mentre a livello locale l'amministrazione è suddivisa tra le Province e i Comuni. Le Province si occupano della scuola secondaria di II grado e hanno competenze relative all'edilizia scolastica, alle sospensioni delle lezioni in caso di emergenze e hanno competenze relative alla costituzione, vigilanza e controllo degli organi collegiali della scuola. I Comuni, invece, si occupano delle scuole a livello pre-primario, primario e secondario di I grado. Essi agiscono attraverso competenze proprie e attraverso la delega di Province e Regioni. Sia i Comuni che le Province agiscono attraverso i relativi Assessorati all'istruzione⁴¹.

Prendendo in considerazione, invece, il Regno Unito, si osserva come esso sia uno Stato insulare che si trova nell'Europa nord-continentale ed è composto da 4 Stati che sono Scozia, Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord. Scozia, Inghilterra e Galles fanno poi

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Direzione Generale per gli Affari Internazionali., *Il sistema educativo italiano. I quaderni di Eurydice n. 29*, Indire, Firenze 2013, p. 9.

⁴⁰ <https://www.miur.gov.it/web/guest/cspi> (Ultima consultazione 11/2023).

⁴¹ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/amministrazione-e-gestione-livello-locale-eo-di-istituto> (Ultima consultazione 11/2023).

parte della Gran Bretagna. Quest'ultima è l'isola più grande d'Europa ed è bagnata a ovest dall'Oceano Atlantico, a est dal Mare del Nord e a sud dal Canale della Manica. Il territorio della Gran Bretagna è caratterizzato per lo più da colline e pianure perché le superfici montuose con il tempo, essendo antiche, si sono erose. Le pianure più ampie si trovano appunto in Inghilterra e vengono chiamate Midlands. Sempre in Inghilterra si trovano numerosi laghi come anche in Scozia⁴².

Il clima che si trova in Gran Bretagna è abbastanza mite nonostante la sua altitudine, questo grazie al Golfo del Messico e all'influenza della sua corrente. In particolare, in Inghilterra, le piogge sono più numerose al nord ed il clima è umido con nebbie dense⁴³.

Per quanto riguarda la popolazione, lo Stato del Regno Unito è abbastanza omogeneo e l'Inghilterra è la regione più popolata della Gran Bretagna con una popolazione che è pari all'80% di quella del Regno Unito⁴⁴. Inoltre, in Inghilterra il 40% della popolazione è nato in un paese straniero, questo vuol dire che un abitante su sei è straniero e che il fenomeno migratorio è molto elevato⁴⁵.

Facendo riferimento all'aspetto istituzionale e al profilo politico, il Regno Unito è una monarchia costituzionale. L'attuale monarca e Capo dello Stato è il Re Carlo III, diventato re l'8 settembre 2022 dopo la morte di sua madre, la Regina Elisabetta II.

La sovranità del sistema britannico non appartiene al re, in quanto nel 1689 il *Bill of Rights* sancì il principio della sovranità parlamentare. Il monarca, quindi, ha poteri simili a quelli del Presidente della Repubblica parlamentare: quindi nomina il primo ministro, è comandante delle forze armate, svolge ruoli cerimoniali e può rifiutare alcune leggi emanate dal Parlamento. Quest'ultimo, il Parlamento di Westminster, è composto dalla Camera dei Comuni (House of Commons) e dalla Camera dei Lord (House of Lords). Il Parlamento è quindi bicamerale, anche se solo una delle due camere ha poteri legislativi e quindi si potrebbe anche parlare di un sistema quasi unicamerale⁴⁶.

⁴² Dinucci M., Pellegrini C., *Geografia del ventesimo secolo. Essenziale*, Zanichelli, Bologna 2010.

⁴³ Duse A., *Geografia e storia di Gran Bretagna per gli istituti Tecnici Commerciali*, Edizioni Bignami, Milano 1977, p. 16.

⁴⁴ <https://www.treccani.it/enciclopedia/inghilterra/> (ultima consultazione 11/2023).

⁴⁵ https://www.corriere.it/esteri/22_novembre_03/gran-bretagna-dieci-milioni-abitanti-uno-sei-sono-nati-all-estero-neri-dell-ultimo-censimento-e87cecd4-5b5c-11ed-b41d-b4fe67e450b9.shtml (ultima consultazione 11/2023).

⁴⁶ https://www.treccani.it/enciclopedia/regno-unito_res-7754476d-00a2-11e2-b986-d5ce3506d72e_%28Atlante-Geopolitico%29/ (ultima consultazione 11/2023).

Per quanto riguarda l'istruzione si può delineare un quadro politico istituzionale caratterizzato dal fatto che l'Inghilterra, rispetto agli altri Stati del Regno Unito, ha un sistema scolastico autonomo, dal punto di vista organizzativo, gestionale e finanziario, e decentrato poiché è caratterizzato da una suddivisione dei compiti relativi alla valutazione e all'istruzione. I compiti, infatti, sono divisi tra: le *Local Education Authorities* (LEAs)⁴⁷, le varie istituzioni private e non che si occupano di istruzione e educazione, le agenzie indipendenti con compiti relativi alla certificazione e al monitoraggio, e infine i vari livelli del governo centrale⁴⁸.

Il governo centrale del sistema educativo appartiene al Ministero dell'Istruzione che in Inghilterra viene chiamato *Department for Education* (DfE), il quale è diretto dal *Secretary of state* che sarebbe il Ministro dell'educazione. Quest'ultimo ha come compito la progettazione delle politiche relative alla formazione e opera in collegamento con le LEAs tramite l'emissione di atti di indirizzo. Il DfE è anche collegato con organismi pubblici locali e centrali e gli sono stati assegnati compiti decisionali tramite l'*Education Reform Act* del 1988. Con tale legge il DfE può definire i programmi scolastici (*National Curriculum*) e gli standard dell'offerta formativa dell'istruzione obbligatoria⁴⁹.

Altri compiti e responsabilità del DfE sono:

- costruzione e controllo degli edifici scolastici oltre che la distribuzione di questi nel territorio inglese;
- assegnazione di versamenti economici alle LEAs per finanziare gli istituti;
- valutazione dell'andamento scolastico e educativo anche attraverso degli ispettori;
- aggiornamento degli stipendi e della formazione degli insegnanti⁵⁰.

Il governo centrale dell'istruzione spetta al Ministero, mentre il governo locale spetta alle LEAs, autorità amministrative che hanno un'ampia sfera di azione e sono

⁴⁷ Local Education Authority – LEA. Le LEAs sono autorità amministrative responsabili dell'istruzione le quali hanno un ampio raggio d'azione e sono collegate con gli organi centrali, periferici e direttivi delle istituzioni scolastiche. Le LEAs sono novantasei e amministrano le scuole statali, assicurano l'istruzione pubblica gratuita nel territorio di loro competenza, garantiscono l'accessibilità dell'offerta di istruzione e formazione professionale oltre che gestire il finanziamento e la manutenzione delle scuole primarie e secondarie dell'Inghilterra.

⁴⁸ Allulli G., Gentilini D., *Analisi_4. Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in "Collana analisi isfol", n. 4, Roma 2011, p. 23.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Ivi, p. 24.

collegate sia agli organi centrali che a quelli periferici. Le LEAs, istituite con l'*Education Act* del 1902, sono in tutto 96 e garantiscono l'accesso all'istruzione e formazione, oltre che lo stanziamento alle scuole primarie e secondarie del territorio nazionale inglese.

Le scuole inglesi sono guidate dal *Governing body* che ha come compito la nomina degli insegnanti, la definizione delle condizioni di lavoro e dei loro stipendi⁵¹.

Per quanto riguarda invece l'organizzazione del sistema educativo, i due Paesi presentano alcune differenze. Si analizza prima il sistema educativo italiano e successivamente quello inglese.

L'organizzazione del sistema educativo italiano è la seguente:

- sistema integrato zero-sei anni non obbligatorio composto da:
 - servizi educativi per l'infanzia gestiti da Enti locali, pubblici e privati che accolgono bambini dai tre ai trentasei mesi;
 - scuola dell'infanzia per bambini dai 3 ai 6 anni gestiti dallo Stato o da enti pubblici o privati;
- primo ciclo di istruzione composto da:
 - scuola primaria della durata di cinque anni per alunni dai 6 agli 11 anni;
 - scuola secondaria di I grado della durata di tre anni per alunni dagli 11 ai 14 anni;
- secondo ciclo di istruzione composto da due percorsi diversi che gli alunni dai 14 anni possono scegliere:
 - scuola secondaria di secondo grado della durata di cinque anni che può essere un liceo, un istituto tecnico e istituto professionale per gli alunni dai 14 ai 19 anni;
 - percorsi di istruzione e formazione di tre o quattro anni di competenza regionale;
- istruzione superiore fornita dalle Università, dalle istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli istituti tecnici superiori (ITS)⁵².

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² <https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> (ultima consultazione 11/2023).

La scuola italiana nasce con la legge Casati nel 1859⁵³, la quale sancisce almeno due anni di scuola elementare obbligatoria e la successiva legge Coppino del 1877⁵⁴ induce sanzioni per chi non rispetta tale obbligo, oltre che sancire la gratuità della scuola elementare.

L'obbligo scolastico ad oggi, in Italia, va dai 6 ai 16 anni di età e si assolve frequentando il primo ciclo di istruzione e i primi due anni del secondo ciclo di istruzione. Inoltre, tutti i giovani devono osservare il diritto e l'obbligo di ricevere istruzione e formazione per un periodo minimo di 12 anni, o comunque, almeno fino al momento in cui ottengono una qualifica professionale triennale entro i 18 anni. Inoltre, i giovani di 15 anni possono assolvere il loro ultimo anno di obbligo scolastico anche attraverso un apprendistato, a patto che ci sia un accordo tra Regioni, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, e Ministero dell'istruzione e merito. L'obbligo di istruzione può essere assolto nelle scuole statali, paritarie, non paritarie, ma anche attraverso l'istruzione in famiglia⁵⁵.

Terminato il periodo di frequenza obbligatoria, nel caso in cui non si prosegua nel percorso scolastico, si rilascia una dichiarazione che attesta il compimento dell'obbligo di istruzione, includendo le competenze acquisite come credito formativo per ipotetiche qualifiche professionali future⁵⁶.

Il percorso scolastico non obbligatorio riguarda la scuola dell'infanzia, essa è indirizzata a bambini dai tre ai sei anni e a bambini che compiono tre anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, su volontà dei genitori. Questa iscrizione anticipata è possibile però solamente se sono presenti posti sufficienti per tutti e se ci sono ambienti all'interno dell'istituto adeguati a bambini di età inferiore ai tre anni. La scuola dell'infanzia ha come obiettivi principali lo sviluppo armonico della persona, lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e della competenza, l'avviare i bambini alla cittadinanza. Tutti questi obiettivi cercano di essere raggiunti attraverso l'uso di oggetti, situazioni,

⁵³ Regio Decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725. Legge Casati. Tale legge impone per la prima volta l'obbligo scolastico.

⁵⁴ Legge 15 luglio 1877 n. 3961. Legge Coppino.

⁵⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Direzione Generale per gli Affari Internazionali., *Il sistema educativo italiano. I quaderni di Eurydice n. 29*, Indire, Firenze 2013, p. 7.

⁵⁶ *Ibidem*.

immagini e linguaggi fissando dei traguardi precisi per ogni anno scolastico in base anche all'età dei bambini⁵⁷.

Successivamente alla scuola dell'infanzia, inizia il periodo della scuola dell'obbligo con la scuola primaria, nella quale si acquisiscono conoscenze e competenze di base per una cittadinanza attiva da parte dei bambini. La scuola primaria può essere frequentata da tutti i bambini che compiono sei anni entro il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento, ma anche da coloro che compiono sei anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico venendo così iscritti in anticipo per volontà dei loro genitori. Le materie che vengono insegnate nella scuola primaria vengono definite in base alle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012/2013, le quali prevedono l'insegnamento di italiano, inglese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia e informatica, musica, arte e immagine, educazione fisica, cittadinanza e costituzione. Alla lingua inglese devono essere obbligatoriamente dedicate 396 ore nel corso della scuola primaria e sono previste due ore settimanali di religione cattolica ad eccezione di chi decide di non frequentare tale insegnamento. Una volta raggiunto l'ultimo anno di scuola primaria, gli alunni ricevono una certificazione in cui si attesta o meno l'ammissione o non ammissione alla classe prima della scuola secondaria di primo grado e in cui vengono descritte le competenze raggiunte nella scuola primaria⁵⁸.

Conclusa la scuola primaria paritaria o statale gli alunni possono passare alla scuola secondaria di primo grado, se in possesso dell'attestato finale della scuola primaria, senza svolgere alcun esame di ammissione a differenza degli alunni che provengono da scuole private o famigliari. Gli obiettivi della scuola secondaria di primo grado sono far acquisire conoscenze e abilità fondamentali agli alunni per sviluppare le competenze di base apprese alla scuola primaria. Le materie previste dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012/2013 sono italiano, inglese e seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica, scienze, musica, arte e immagine, educazione fisica, tecnologia e cittadinanza e costituzione. Al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado gli alunni devono svolgere l'esame di Stato conclusivo che viene valutato da una commissione composta dagli insegnanti delle classi e da un membro esterno che la presiede. L'esame è composto da cinque prove scritte, di cui una di carattere nazionale

⁵⁷ Ivi, pp. 18-19.

⁵⁸ Ivi, pp. 24-31.

elaborata dall'Invalsi⁵⁹, e da un colloquio orale su tutte le materie dell'ultimo anno. L'esame viene valutato in decimi e il suo superamento comporta l'acquisizione da parte dell'alunno di una certificazione delle competenze acquisite e di un diploma, "Diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione", che costituisce il titolo d'accesso per la scuola secondaria di secondo grado⁶⁰.

Dopo aver completato il primo ciclo di istruzione, gli alunni sono obbligati ad accedere al secondo ciclo di istruzione poiché l'obbligo scolastico termina a 16 anni. Gli alunni a 14 anni possono scegliere tra percorsi di istruzione generale e professionale di competenza dello Stato o percorsi triennali o quadriennali di istruzione e formazione professionale di competenza delle Regioni. L'istruzione secondaria generale dura cinque anni ed è possibile scegliere tra sei tipi di licei: artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane. Per quanto riguarda invece gli istituti tecnici, questi offrono percorsi nei settori economico e tecnologico. Alla fine della scuola secondaria di secondo grado, sia generale che tecnica e professionale, gli alunni sono chiamati a svolgere un esame di Stato, il quale è finalizzato ad accertare le conoscenze e competenze acquisite nell'ultimo anno in base anche agli obiettivi di ogni indirizzo scolastico. L'esame è composto da tre prove scritte e un colloquio orale su argomenti che riguardano più discipline in coerenza con ciò che è stato svolto nell'ultimo anno scolastico. A coloro che superano l'esame con esito positivo viene rilasciato un diploma. Coloro che hanno, invece, frequentato un istituto professionale di competenza regionale compiono un esame finale al seguito del quale viene rilasciato un attestato di qualifica professionale⁶¹.

Il diploma conseguito dagli alunni nelle scuole secondarie di secondo grado permetterà loro, se lo vorranno, di iscriversi a un percorso di istruzione superiore fornita dalle Università, dalle istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) o dagli istituti tecnici superiori (ITS).

Le scuole italiane sono organizzate in Istituti Comprensivi, cioè unità amministrative nelle quali si riuniscono una o più scuole d'infanzia, primarie e secondarie di I grado; mentre le scuole secondarie di II grado non sono organizzate in istituti

⁵⁹ Invalsi: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

⁶⁰ Ivi, pp. 33-40.

⁶¹ Ivi, pp. 40-67.

comprensivi. Questi ultimi hanno lo scopo di garantire una continuità didattica e ogni Istituto è gestito da un solo Dirigente Scolastico, il quale garantisce la gestione dell'istruzione, svolge il ruolo di rappresentante legale, si occupa della gestione delle risorse finanziarie e strumentali oltre che dei risultati del servizio.

Gli Istituti Comprensivi sono stati introdotti nel 1994 e diventano autonomi nel momento in cui hanno almeno 1000 alunni. Le scuole secondarie di II grado invece acquisiscono autonomia quando sono gli Istituti Comprensivi sono composti da 500 ai 900 alunni⁶².

L'organizzazione del sistema formativo e educativo italiano si basa sui principi di sussidiarietà e autonomia, e nel momento in cui le scuole diventano autonome possono adeguare il curriculum in base alle esigenze degli alunni e alle modalità di apprendimento di questi ultimi, oltre che modificare l'orario del curriculum e delle discipline.

Quella appena descritta è l'organizzazione del sistema educativo italiano, si veda ora l'organizzazione del sistema educativo inglese.

La struttura del sistema educativo dell'Inghilterra di oggi è l'esito di un percorso storico che dura circa cinque secoli e che inizia con il feudalesimo nell'XI secolo e la prima Rivoluzione industriale. In questo periodo l'istruzione era presente solo nei monasteri o era comunque prerogativa della Chiesa cattolica. Solamente poi nel XVI secolo iniziò ad essere educata anche la classe di mercanti in quelle che sono le *Grammar Schools*, ancora oggi presenti. Con la crescita della popolazione tra il 1750 e il 1870, la risposta da parte della Chiesa d'Inghilterra alla domanda di scuole elementari scarseggiava e solamente del XVIII secolo fu delineato un curriculum di base della scuola elementare⁶³.

In Inghilterra, sempre a partire dalla fine del XVIII secolo, vengono per la prima volta organizzati servizi per la cura e l'educazione dei bambini più piccoli di 5 anni.

⁶² <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/amministrazione-e-gestione-livello-locale-eo-di-istituto> (ultima consultazione 11/2023).

⁶³ Passo F., *Storia dell'educazione in Europa*, in "ATTI della quinta edizione del convegno. L'educazione del cucciolo dell'uomo Roma 28/31 ottobre 2002. "Il cittadino europeo: quale educazione possibile?". Il passato, il presente, il futuro.", Ceis, Roma 2003.

L'educazione prescolare ha subito l'influenza del pensiero di Robert Owen, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori⁶⁴.

Il sistema educativo inglese è attualmente diviso in quattro livelli:

- istruzione primaria (*Primary education*);
- istruzione secondaria (*Secondary education*);
- istruzione post obbligo scolastico (*Further education*);
- istruzione superiore (*Higer education*)⁶⁵.

Prima dell'istruzione primaria i bambini dai 3 ai 5 anni possono frequentare un'educazione prescolare (*Pre-school education / pre-primary education*). Questo tipo di istruzione/educazione non obbligatoria viene fornita da asili gestiti dallo Stato o da privati e volontari. Nel settembre del 2000 è stato introdotto in Inghilterra il *Foundation Stage* che consiste in una fase di educazione dedicata ai bambini dai tre anni fino ai cinque, cioè fino a quando iniziano l'istruzione primaria. Nel settembre 2008 è stata poi introdotta una nuova *Early Years Foundation Stage* (EYFS), la quale sostituisce il *Foundation Stage* del 2000. Nell'educazione prescolare si ha come obiettivo lo sviluppo personale, sociale ed emotivo del bambino, oltre che lo sviluppo del linguaggio, lo sviluppo delle capacità di problem solving, di comprensione del mondo, lo sviluppo fisico e creativo. Ad oggi sono pochi i bambini che non frequentano la EYFS e che quindi iniziano il percorso di istruzione a cinque anni⁶⁶.

L'istruzione obbligatoria (*Compulsory Education*) è il percorso di istruzione che i ragazzi seguono quando frequentano l'istruzione primaria e secondaria. Tale percorso dura dai 5 ai 16 anni di età del ragazzo ed è suddiviso a sua volta in quattro livelli (*key stages*). Tale suddivisione si deve all'*Education Reform Act* del 1988.

A partire da questa legge l'istruzione primaria è composta da:

- *key stage* 1: frequentato da bambini di età dai 5 ai 7 anni;

⁶⁴ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, p. 106.

⁶⁵ Allulli G., Gentilini D., *Analisi 4. Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in "Collana analisi isfol", n. 4, Roma 2011, p. 25.

⁶⁶ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, p. 106.

- *key stage 2*: frequentato da bambini di età dai 7 agli 11 anni.

L'istruzione secondaria è composta da:

- *key stage 3*: frequentato da ragazzi di età tra gli 11 e i 14 anni;
- *key stage 4*: frequentato da ragazzi di età tra i 14 e i 16 anni⁶⁷.

In alcune zone dell'Inghilterra le scuole sono organizzate in:

- scuole "prime" per alunni da 5 a 8 o 9 anni;
- scuole medie per alunni da 8 a 12 o 13 anni;
- scuole secondarie per alunni dai 12 a 18 o più anni⁶⁸.

L'istruzione secondaria inoltre è composta da quattro tipologie di indirizzi scolastici a scelta degli studenti:

- *Comprehensive school*: scuole con un insegnamento polivalente. Esse accolgono tutti gli studenti senza tenere conto dei percorsi scolastici precedenti;
- *Grammar school*: scuole con un insegnamento accademico/classico. Sono scuole piuttosto selettive;
- *Secondary modern school*: scuole che forniscono agli studenti un insegnamento di base;
- *Technical school*: scuole con indirizzo tecnico-scientifico⁶⁹.

Con l'*Education Reform Act* del 1988 viene introdotto in Inghilterra il *National Curriculum* il quale stabilisce la suddivisione in *key stages* e i contenuti dell'istruzione. Nei *key stages* 1 e 2 sono previste sia "*core subjects*" (materie fondamentali) che "*non-core foundation subjects*" (materie basilari non fondamentali). Le materie fondamentali sono inglese, matematica e scienze; mentre le materie basilari non fondamentali sono design e tecnologia, tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), storia, geografia, arte, educazione religiosa⁷⁰, musica e educazione fisica. Nelle scuole primarie,

⁶⁷ Allulli G., Gentilini D., *Analisi 4. Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in "Collana analisi isfol", n. 4, Roma 2011, p. 25.

⁶⁸ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, p. 192.

⁶⁹ *Ibidem*

⁷⁰ L'educazione religiosa nel Regno Unito è una materia obbligatoria presente nel *National Curriculum* ma i genitori possono scegliere di chiedere l'esonero dalla frequentazione di tale materia da parte dei loro figli.

e quindi nei primi due *key stages*, uno degli obiettivi principali è garantire che tutti gli alunni facciano progressi in inglese, matematica e scienze. Il curriculum completo però deve anche essere composto da altre materie come l'educazione professionale, l'apprendimento propedeutico al lavoro, l'educazione sanitaria e sessuale. Inoltre, l'apprendimento della lingua straniera fino al 2011 era obbligatorio solo a partire dal *key stage 3*; dal 2011 il governo si impegnò per renderlo obbligatorio a partire dal *key stage 2*. Questo accade anche per l'educazione alla Cittadinanza e l'educazione personale, sociale, sanitaria ed economica, la quale include anche argomenti relativi all'uso della droga, che dal 2011 il governo impone come obbligatoria in tutti e quattro i *key stages*, come anche l'educazione al sesso e alle relazioni⁷¹.

Nei *key stages 3 e 4* le materie fondamentali rimangono sempre inglese, matematica e scienze. Ci sono poi le materie fondative: design e tecnologia, tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), storia e geografia, una lingua straniera moderna, arte e design, musica, educazione fisica e dal 2002 cittadinanza. Nel 2000 è stata poi introdotta l'educazione personale, sociale e sanitaria. Tutte le scuole finanziate dal governo sono poi tenute a fornire un'istruzione religiosa e anche un'educazione e formazione professionale⁷².

All'interno del *National Curriculum* vengono definite le *key skills* necessarie per avere successo nella vita, nella scuola e nel lavoro:

- *communication* (comunicazione);
- *application of number ICT* (abilità matematiche e informatiche);
- *working with others – team work* (lavorare con gli altri);
- *improving own learning and performance* (capacità di automiglioramento);
- *problem solving* (capacità di risoluzione dei problemi)⁷³.

Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.

⁷¹ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, pp. 151-152.

⁷² Ivi, p. 206.

⁷³ Allulli G., Gentilini D., *Analisi_4. Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in "Collana analisi isfol", n. 4, Roma 2011, p. 25.

Non sono previsti esami alla fine del percorso di scuola primaria; una volta conclusi, invece, i cinque anni di scuola secondaria gli alunni sostengono un esame in una serie di materie definito *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Tale esame, introdotto attorno al 1950, è composto da una sola materia e valutato da una commissione indipendente. Gli studenti svolgono fino a dieci esami in materie diverse⁷⁴.

Per gli alunni che non sono pronti a sostenere il GCSE sono previste qualifiche di base simili (*Entry level*) che mirano a incoraggiare la progressione verso premi di livello superiore. Gli studenti che invece sostengono i vari esami di GCSE possono continuare il percorso di studi iscrivendosi alla “*sixth form*”, conseguendo così il diploma secondario superiore (*GCE A level*), oppure possono iscriversi ad un corso di *Further Education*, la quale viene definita nell’*Education Act del 1996* come formazione a tempo pieno e a tempo parziale nella quale gli studenti possono scegliere tra corsi professionale, accademici, sociali, di educazione fisica e ricreativi. Attraverso la *Further Education* gli studenti possono conseguire sia gli *GCE A levels* (*General Certificate of Education in Advanced Level Certificates*), che consistono in diplomi di un livello superiore che permettono di accedere alle Università una volta compiuti diciotto anni, sia le *National Vocational Qualifications* (NVQ), cioè qualifiche professionali propedeutiche all’inserimento lavorativo⁷⁵.

Ogni scuola ha un preside responsabile dell’organizzazione interna e della gestione della scuola. Essi svolgono le loro funzioni consultando le LEAs, organo di governo della scuola, il personale della scuola, i genitori e gli alunni. I doveri professionali del preside sono stabiliti nel documento *School Teachers Pay and Condition* (DCSF, 2009) che si basa sull’*Education Order* del 2009⁷⁶.

Da ciò che è emerso analizzando il profilo di Italia e Inghilterra dal punto di vista politico educativo e della struttura del sistema educativo, si può affermare come i due

⁷⁴ Smith R., Florian L., Rouse M., Anderson J., *Special Education Today in the United Kingdom*, in “Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe” (Advances in Special Education, Vol. 28), Emerald Group Publishing Limited, Bingley 2014, p. 114, doi:10.1108/S0270-401320140000028011

⁷⁵ Allulli G., Gentilini D., *Analisi 4. Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell’istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in “Collana analisi isfol”, n. 4, Roma 2011, p. 26.

⁷⁶ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, p. 78.

Paesi siano differenti soprattutto per il fatto che l'Italia è una Repubblica mentre l'Inghilterra è una monarchia costituzionale anche se la sovranità è parlamentare.

Per quanto riguarda la scuola, in Italia l'amministrazione a livello centrale è dovere del Ministero dell'istruzione e del merito che opera poi a livello decentrato tramite gli Usr e a livello nazionale tramite alcune agenzie. A livello locale in Italia invece agiscono le province e i comuni. Anche in Inghilterra il governo centrale della scuola spetta al Ministero dell'istruzione (*Department for Education*) collegato anch'esso a organismi pubblici locali e centrali; ciò che in Italia è compito delle Province e Comuni, in Inghilterra è compito delle LEAs.

Guardando alle funzioni del Ministero dell'istruzione e del merito italiano e del *Department for Education* inglese, entrambi hanno funzioni di definizione del curriculum e degli obiettivi standard relativi all'offerta formativa delle scuole ed entrambi si occupano anche di delineare la formazione degli insegnanti.

Per quanto riguarda invece le somiglianze e differenze dal punto di vista dell'organizzazione del sistema scolastico dei due Paesi, si può affermare come in entrambi i paesi l'obbligo scolastico è fissato a 16 anni ma se in Italia la scuola dell'obbligo inizia a 6 anni, in Inghilterra inizia a 5 anni. In entrambi i paesi l'obbligo scolastico inizia con l'istruzione primaria e poi in Italia continua con la scuola secondaria di primo e secondo grado, mentre in Inghilterra l'obbligo scolastico viene assolto dagli alunni frequentando i due *key stages* dell'istruzione primaria e i due *key stages* dell'istruzione secondaria. Gli anni dell'obbligo scolastico nei due paesi sono quindi gli stessi, cambia solamente il modo in cui questi vengono assolti.

Una differenza tra i due Paesi sta nel passaggio alla Scuola secondaria di primo grado. In Italia i ragazzi a 11 anni iniziano la scuola secondaria di primo grado per la quale non sono previsti indirizzi diversi, ma tutti gli alunni seguono lo stesso curriculum, ad eccezione di alcune materie che cambiano a seconda della scelta degli alunni, come la seconda lingua straniera. In Inghilterra invece a 11 anni i ragazzi scelgono già tra quattro tipi di scuola secondaria diversa che frequenteranno fino a 16 anni; quindi, ai ragazzi inglesi è richiesto già a 11 anni di avere una minima idea di quello che potrebbe essere il loro futuro. In Italia, invece, si chiede ai ragazzi di scegliere tra più tipologie di istituti tecnici, professionali e licei all'età di 14 anni, età nella quale la maggior parte degli

studenti italiani afferma di non essere ancora in grado di avere un'idea chiara di quello che sarà il loro futuro professionale.

Con questo lavoro di tesi, adottando il metodo di Bereday precedentemente descritto, sono stati analizzati vari aspetti dell'educazione inclusiva di Italia e Inghilterra. Per riportare tali informazioni in maniera lineare l'elaborato è stato suddiviso in quattro capitoli.

Il primo capitolo è un capitolo introduttivo in cui si delinea in cosa consistono la pedagogia speciale e l'educazione inclusiva, analizzando in particolare la presenza delle prime tracce di disabilità nella storia per arrivare alla nascita della pedagogia speciale tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo.

Nel secondo capitolo si traccia un quadro storico normativo dell'educazione inclusiva in Italia e in Inghilterra, andando ad esplorare i vari passaggi storici caratterizzanti il processo di integrazione e inclusione dei due Paesi, approfondendo in questo modo come è cambiata l'educazione degli alunni in situazione di disabilità nel corso degli anni.

Nel terzo capitolo invece si indaga l'iter che porta a dare ai bambini/ragazzi una certificazione di disabilità, analizzando chi si occupa di questo processo, cosa esso comporta e il conseguente accesso al sistema educativo inclusivo italiano o al sistema educativo misto inglese.

Nel quarto e ultimo capitolo si delineano le varie pratiche inclusive che i due Paesi mettono in atto nei confronti degli alunni in situazione di disabilità. In particolare si è esaminata la figura dell'insegnante di sostegno, analizzando il ruolo e la formazione che questa figura ha nei due Paesi. Successivamente è stato preso in esame tutto quello che riguarda le varie pratiche che permettono una maggiore inclusione scolastica dagli alunni, partendo dall'importanza della conoscenza di questi ultimi, passando ad analizzare l'importanza dell'utilizzo di metodologie differenti come la personalizzazione ma anche l'uso di tecnologie, esaminando poi i vari documenti e piani di supporto che i due sistemi educativi prevedono per gli alunni in situazione di disabilità e arrivando, infine, a constatare l'importanza della presenza di una collaborazione tra le varie figure coinvolte nel processo di educazione e inclusione.

Questo lavoro di tesi permette quindi di analizzare come lo studio della pedagogia speciale sia importante, poiché tale disciplina permette di comprendere come l'educazione sia fondamentale per rispondere ai bisogni dei soggetti più deboli, e sono proprio le risposte a questi bisogni l'oggetto di studio della pedagogia speciale.

La pedagogia, infatti, si occupa di tutte quelle persone che la società ha marginalizzato ed escluso. Per superare questo è importante educare le persone. L'educazione e la scuola soprattutto hanno un ruolo fondamentale, questo è il motivo per cui in questo lavoro di tesi si è approfondito il ruolo e le caratteristiche dell'educazione inclusiva di due differenti Paesi.

La comparazione tra l'educazione inclusiva di Italia e Inghilterra permette di ottenere informazioni riguardo sistemi scolastici diversi e come questi si comportano nei confronti degli alunni in situazione di disabilità, così da poter avere nuove conoscenze riguardo differenti modalità e approcci che possono essere o meno adottati per migliorare il proprio sistema scolastico. Sadler, infatti, affermava: “Che cosa posso imparare di particolarmente utile e valido dallo studio dei sistemi educativi stranieri?”⁷⁷.

Il comparare quindi, secondo Sadler, ci permette di comprendere meglio ciò che di buono caratterizza il nostro sistema educativo e allo stesso tempo ci fa capire quanto esso ha bisogno di cambiamenti.

⁷⁷ Zago G., Callegari C., *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare.*, in N.S Barbieri, A. Gaudio, G. Zago. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016, p. 19.

CAPITOLO 1. LA PEDAGOGIA SPECIALE E L'EDUCAZIONE INCLUSIVA

1.1. La pedagogia speciale

La parola “pedagogia” deriva dal greco παιδαγωγία (pr. paidagogia), il cui termine è composto a sua volta dai termini παιδος (pr. paidos) e αγειν (pr. aghein) che significano rispettivamente “fanciullo” e “condurre”. La pedagogia, quindi, può essere definita “l’arte di guidare e condurre i fanciulli”¹ ma si può definire anche come “Scienza dei processi educativi. Essi si qualificano come permanenti, in quanto l’uomo si caratterizza proprio per l’educabilità che, pur con modalità e percorsi diversi, lo coinvolge dalla nascita alla morte”². La pedagogia ha come interesse principale lo studio dei fondamenti dell’educazione della persona e vede il rapporto educativo al centro dell’evento formativo che porta allo sviluppo di mente, corpo e affettività dell’uomo³.

Prendendo in considerazione la definizione di pedagogia, la pedagogia speciale consiste nella riflessione educativa di situazioni considerate speciali, riserva infatti una particolare attenzione alla fascia di popolazione più debole come gli alunni con difficoltà. “La pedagogia speciale riflette su strategie e modelli di azione per ridurre le differenze e portare al massimo potenziale le singole personalità in situazione di disagio, sia esso derivante da un deficit fisico, sensoriale o psichico oppure da deprivazione socio-culturale”⁴.

L’aggettivo speciale mette in evidenza come è necessario realizzare interventi supplementari e diversificati per determinati soggetti ma, nonostante ciò, non si deve parlare da una parte di soggetti “normali e sani” e dall’altra di soggetti “diversi” poiché ogni individuo è unico e la pedagogia speciale consiste nell’impegno etico che guarda all’uomo nella sua interezza indipendentemente dalle condizioni particolari in cui si trova.

La pedagogia speciale ha quindi il compito di mettere le persone con disabilità e difficoltà nelle condizioni di riuscire a fare ciò che devono e vogliono. Per fare ciò si

¹ Cecchinato A., *La pedagogia speciale in Italia*, in A. Lascioli (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 541.

² Benetton M., *Una pedagogia per il corso della vita. Riflessioni sulla progettualità educativa nella lifelong education*, Cleup, Padova 2008, p. 9.

³ Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, in “Edizioni Erickson - L’integrazione scolastica sociale”, Vol. 14, n. 2, 2015, p. 183.

⁴ Ivi, p. 184.

devono ridurre gli ostacoli al minimo portando quindi tali persone alla loro realizzazione, vedendole per ciò che sanno fare e potenziandone le risorse in modo che possano realizzare il loro progetto di vita⁵.

Le persone con disabilità sono un gruppo eterogeneo e molto esteso di cittadini comunitari, come è affermato nella *Dichiarazione di Madrid* del 2002⁶.

La disabilità viene definita in modi diversi a seconda del documento internazionale e del punto di vista che si assume. In questa sede si prende in considerazione l'ICF⁷, in cui la disabilità è definita come “la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo”⁸. Prendendo in considerazione tale definizione si può affermare come ambienti differenti possono avere un diverso impatto sulla vita delle persone. Una persona può quindi trovarsi in condizione di disabilità nel momento in cui, nello stato di salute e funzionamento in cui si trova, l'ambiente e il contesto presentano limitazioni che non gli permettono di avere delle prestazioni appropriate e una partecipazione alle attività adeguata. Quindi qualsiasi persona in qualsiasi momento della sua vita può avere uno stato di salute che in un determinato ambiente lo porta ad avere una disabilità. Quest'ultima quindi non è da considerare come una caratteristica della persona ma più che altro come il risultato dell'interazione tra ambiente e persona.

Tale approccio alla disabilità è però frutto di un percorso lungo secoli. È infatti soprattutto nella metà del XX secolo che a livello europeo si è sviluppata un'attenzione civile, umana e positiva nei confronti della disabilità non vedendola più come qualcosa di anormale come accadeva in passato. Un tempo, infatti, non si usava l'espressione

⁵ Cecchinato A., *La pedagogia speciale in Italia*, in A. Lascioli (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 552-553.

⁶ La Dichiarazione di Madrid del 2002 è stata approvata a chiusura del convegno su “Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale”, del marzo 2002 in occasione del Congresso Europeo delle persone disabili.

⁷ L'ICF è uno strumento che appartiene alla famiglia delle classificazioni internazionali messe a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Quest'ultima, il 22 maggio 2001, nel corso della 54th *World Health Assembly* ha approvato l'ICF a seguito di una revisione dell'ICIDH del 1980.

⁸ Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Short version: International Classification of Functioning, Disability and Health*; tr. it. di G. Lo Iacono, D. Facchinelli, Cretti F., Banal S., *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve.*, Erickson, Trento 2004, p.32.

“persona in situazione di disabilità” ma tali persone venivano chiamate handicappate. Questo termine richiama la terminologia con cui veniva definita la pedagogia speciale in passato, e cioè “pedagogia emendatrice”, essa aveva infatti il compito di emendare una condizione negativa.

L’handicappato era colui che era posto ai margini perché considerato diverso, fuori dalla norma, e quindi per questo escluso. L’esclusione è uno dei tanti regimi assunti nei confronti dei disabili (esclusione, abbandono, segregazione, assistenza, discriminazione, inserimento, integrazione e inclusione)⁹. Per arrivare all’ultimo regime, quello dell’inclusione, la strada è stata molto lunga e travagliata.

Le prime tracce di disabilità le troviamo già nella preistoria in alcune incisioni e dipinti del Paleolitico superiore nei quali si possono vedere figure con dita mutilate o reperti raffiguranti divinità femminili affette da nanismo. Si trovano poi tracce di disabilità anche nelle antiche civiltà europea, mesopotamica ed egizia, come anche all’interno dei testi biblici quali l’Antico e il Nuovo Testamento nei quali sono presenti oltre duecento passi riguardanti la disabilità. In particolare, nell’Antico Testamento la disabilità è vista come il male, una colpa, un peccato impresso sul corpo dell’individuo, è il tradimento dell’uomo a Dio a cui solo quest’ultimo può rimediare attraverso un intervento che permette di ristabilire l’ordine divino. Anche nel Nuovo Testamento la disabilità rimanda al peccato, alla debolezza umana e alla perdizione. L’elemento di novità rispetto all’Antico Testamento è la figura di Gesù che rafforza lo spirito di accoglienza e carità verso le persone in situazione di disabilità come essenza della fede cristiana¹⁰.

L’idea che la disabilità fosse un peccato dell’uomo era presente anche nel Medioevo, durante il quale si pensava che le persone con qualche disabilità fossero nate da rapporti sessuali peccaminosi con animali o addirittura con il diavolo celato sotto qualche forma animale. Poiché si considerava l’opera del creatore impeccabile, i mostri e deformati venivano esclusi poiché portatori di malocchio¹¹.

⁹ Gecchele M., *Momenti di storia dell’istruzione in Italia*, PensaMultimedia, Lecce 2014, pp. 339-341.

¹⁰ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 59.

¹¹ Gecchele M., *Momenti di storia dell’istruzione in Italia*, PensaMultimedia, Lecce 2014, pp. 343-344.

Nel Medioevo oltre alla disabilità era diffuso il tema della povertà che diventa uno dei temi ecclesiastici centrali e porta nel XII secolo allo sviluppo degli ordini mendicanti all'interno della Chiesa cattolica. Il sostegno dei poveri e persone in situazioni di disabilità, attraverso carità, misericordia ed elemosina è alla base del cristianesimo. Quindi nel periodo del Medioevo si ha un duplice comportamento e atteggiamento nei confronti di tali persone, da un lato vengono considerati come mostri, disprezzati e privi di dignità, dall'altro sono sostenuti e aiutati assolvendo così l'obbligo religioso¹².

Nel Medioevo però si danno anche le prime risposte ai bisogni di questi individui attraverso esperienze assistenziali e caritatevoli come asili che ospitano persone in situazioni diverse tra loro ma spesso accomunate dalla povertà¹³.

Durante l'epoca dello sviluppo dello stato moderno e degli scambi mercantili, tra la fine del XV secolo e l'inizio del XVII, si ha uno spostamento da quelle che erano le istituzioni caritatevoli presenti nel Medioevo, alle istituzioni disciplinari. Tra la seconda metà del Cinquecento e nel corso del Seicento, in un'epoca caratterizzata dalla ristrutturazione del potere politico, con lo sviluppo dello stato moderno, e del potere religioso, con la Riforma protestante, si ha un cambiamento di atteggiamento nei confronti della disabilità e dei poveri con una diffusione in tutta Europa di operazioni di ristrutturazione delle istituzioni caritatevoli¹⁴.

Nell'età moderna¹⁵ si hanno due tipologie opposte di istituzioni per far fronte al problema del pauperismo della disabilità. Da una parte, infatti, si hanno le istituzioni destinate al "sollievo dei poveri" e dall'altra "i dispositivi di controllo" che iniziano ad essere costruiti seguendo il modello delle "case di correzione" create in Inghilterra dal 1576 per il controllo dei mendicanti, vagabondi, malati di mente, individui pericolosi¹⁶.

Gli ospedali e istituti aperti dall'amministrazione religiosa e civile per la cura dei bisognosi vengono definiti dal gesuita spagnolo Luis Vives "come quelle case in cui si

¹² Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 109.

¹³ Caprino F., *Dai pionieri della pedagogia speciale all'educazione inclusiva*, in Indire (a cura di), *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Firenze 2018, pp. 25-40.

¹⁴ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, pp. 104-108.

¹⁵ L'età moderna è una delle quattro età storiche in cui si può suddividere la storia dell'Europa, ha inizio con la scoperta dell'America nel 1492 e finisce con l'Età napoleonica (1815) che sancisce anche l'inizio dell'Età contemporanea.

¹⁶ Ivi, p. 109.

alimentano e curano gli infermi, in cui si sostentano un certo numero di bisognosi, si educano i bambini e le bambine, si allevano gli esposti, si rinchiudono i folli, e in cui passano la loro vita i ciechi”¹⁷.

Il periodo dell’età moderna che si sta analizzando, durato circa tre secoli, è caratterizzato anche dal movimento dell’illuminismo. Durante questo periodo ci sono stati alcuni personaggi importanti per il loro pensiero pedagogico, tra cui Rousseau e Comenio.

Comenio, rivendicava l’importanza dell’educabilità di tutti¹⁸, anche di coloro che avevano disabilità fisiche o mentali, anzi, questi andavano educati e aiutati maggiormente.

Secondo Rousseau, invece, anche coloro che si trovano in situazione di disabilità sono intelligenti e generosi. Anche i “sauvages” cioè “i ragazzi dei boschi” hanno diritto ad attenzione, educazione, cura e tenerezza come tutti. Questo suo interesse per le persone con disabilità rimane però solamente teorico perché come si è visto nell’*Emilio*, Rousseau sta bene attento a scegliere come suo educando un ragazzo che sia in perfetta salute fin dalla nascita poiché afferma che altrimenti l’educatore diventerebbe un infermiere¹⁹.

Dal Cinquecento si inizia a parlare di educazione alle persone in situazione di disabilità e nei secoli successivi si ha uno sviluppo dei metodi educativi per le varie forme di disabilità. Nel Cinquecento tale sviluppo dei metodi educativi riguarda le persone sordomute, a partire dal Settecento ci fu uno sviluppo dei metodi educativi per le persone cieche, nell’Ottocento per le persone con disabilità intellettiva e nel Novecento per le persone con disabilità fisica. Questa è una scansione temporale di quella che è la pedagogia speciale²⁰.

Partendo ad analizzare il secolo del Cinquecento, gli storici hanno datato in questo secolo il primo caso di educazione di sordomuti realizzato da Pedro Ponce León, esso

¹⁷ Gecchele M., *Momenti di storia dell’istruzione in Italia*, PensaMultimedia, Lecce 2014, p. 345

¹⁸ Il suo motto era infatti, “omnia, omnibus, omnino” cioè “insegnare tutto a tutti interamente”

¹⁹ Canevaro A., Gaudreau J., *L’educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 1988, pp. 23-29.

²⁰ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 129.

adottava un metodo orale progressivo basato su una tecnica di apprendimento orale, lettura labiale e pronuncia²¹.

La prima formulazione teorica sulla possibilità di istruire i sordomuti è però del matematico e astrologo italiano Gerolamo Cardano, il quale afferma che non sono essenziali l'udito e la vocalizzazione ma che basta la scrittura. La formulazione scritta del primo metodo educativo per sordomuti si deve invece a Juan Pablo Bonet²².

I metodi adottati da Ponce e Bonet basati sul metodo orale si diffondono in molti paesi, tra cui Italia e Inghilterra nel corso del Settecento²³.

In Inghilterra le origini dell'educazione speciale vengono fatte risalire a Thomas Braidwood che nel 1760 utilizzò il metodo orale e la lettura labiale per l'educazione di un ragazzo sordo figlio di un mercante. Il successo ottenuto con questo ragazzo gli permise di diffondere la sua fama in tutto il paese. Per più di un secolo le scuole speciali inglesi per sordi furono in mano alla dinastia dei Braidwood²⁴.

Sempre in Inghilterra John Wallis sostiene il metodo gestuale, il quale è sostenuto anche da Charles-Michel de l'Épée. Esso, avvia nel 1771 a Parigi la prima scuola per l'istruzione dei sordomuti che prima era frequentabile solo da coloro che appartenevano ad un ceto elevato. L'Épée inventa un metodo gestuale semplice ed efficace rispetto a tutti i metodi esistenti²⁵.

A Parigi, da l'Épée va a formarsi anche Tommaso Silvestri²⁶, colui che poi a Roma, nel 1784, apre la prima scuola per sordomuti in Italia adottando un metodo di istruzione bilingue basato sulla lingua dei segni e sulla lettura del labiale²⁷.

²¹ Ivi, pp. 131-132.

²² Juan Pablo Bonet fu un educatore del XVI secolo. Esso fu famoso per il suo metodo educativo nei confronti dei sordomuti basato sull'associazione tra simboli grafici e movimenti degli organi vocali. <https://www.treccani.it/enciclopedia/juan-pablo-bonet/> (ultima consultazione 01/2024).

²³ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, pp.131-132.

²⁴ Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 189.

²⁵ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, pp. 133-134.

²⁶ Tommaso Silvestri fu un educatore e sacerdote italiano che si occupò principalmente dell'educazione dei sordomuti attraverso l'utilizzo di un metodo che prevedeva l'uso dei segni, della scrittura e della parola. Silvestri è considerato dagli studiosi il primo educatore dei sordomuti in Italia. <https://www.treccani.it/enciclopedia/tommaso-silvestri/> (ultima consultazione 01/2024).

²⁷ Caprino F., *Dai pionieri della pedagogia speciale all'educazione inclusiva*, in Indire (a cura di), *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Firenze 2018, p. 26.

Il XVIII secolo rappresenta così, anche grazie al contributo di l'Épée, una svolta nei confronti delle persone con disabilità sensoriali.

Parlando sempre di disabilità sensoriali, le prime istituzioni per le persone cieche sono state create nel Settecento e la prima scuola per non vedenti gratuita è stata creata da Valentin Haüy nel 1785 e, successivamente, nel 1786 è stato avviato a Parigi l'istituto nazionale dei giovani ciechi. Il metodo adottato da Haüy all'interno dell'istituto era caratterizzato da caratteri in rilievo ma aveva un problema legato al fatto che il senso della vista e il senso del tatto percepiscono in modo diverso e questo ha portato a sintetizzare al massimo i caratteri eliminando le linee intermedie che per il tatto sono un ostacolo.

Altri sono stati i metodi adottati per l'educazione ai non vedenti tra cui quello di Charles Barbier²⁸ che è stato il primo ad utilizzare un codice composto da puntini, che rappresentano le lettere alfabetiche, all'interno di uno spazio circoscritto.

Louis Braille²⁹, diventato cieco a cinque anni semplifica il sistema di Barbier componendo un sistema di 64 segni e ogni lettera è composta da un massimo di sei puntini percepibili al tatto molto bene. Tale metodo è stato poi adottato in Italia ed è stato un impulso all'apertura di istituti per l'educazione dei non vedenti tra cui il primo a Napoli nel 1818 seguito da quello di Padova, Milano e Roma³⁰.

Il metodo Braille si diffonde nella seconda metà del XIX secolo grazie al fatto che esso permetteva un miglioramento della vita dei ciechi dando loro la possibilità di integrarsi nel processo di civilizzazione. Il suo successo lo si deve al fatto che tale metodo risponde al meglio alle esigenze di percezione tattile³¹.

Se in Italia le prime scuole per ciechi adottarono fin da subito il metodo Braille, in Inghilterra all'inizio erano adottati i metodi di Lucas e Alston, mentre il sistema di Braille

²⁸ Charles Barbier era un soldato dell'esercito di Napoleone, il quale durante la guerra notò che molti soldati venivano scoperti ed uccisi a causa dell'utilizzo di lampade e candele per leggere i messaggi di guerra durante la notte. Barbier inventò così un metodo di "scrittura notturna" formato da celle con dodici puntini. Ciascuna cella corrispondeva a una lettera o un suono.

<https://www.bbc.com/mundo/articles/c4nyv710n55o> (ultima consultazione 01/2024).

²⁹ Louis Braille fu un inventore francese conosciuto per l'invenzione dell'omonimo codice di comunicazione per persone cieche. Inventò tale codice a seguito di un incidente agli occhi che lo fece diventare totalmente cieco quando era molto piccolo. I suoi genitori lo iscrissero a una scuola per giovani ciechi grazie alla quale acquisì gli strumenti per mettere appunto l'alfabeto Braille.

<https://www.treccani.it/enciclopedia/tag/louis-braille/> (ultima consultazione 01/2024).

³⁰ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit., pp. 138-142.

³¹ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, PensaMultimedia, Lecce 2014, p. 359.

fu adottato solo a partire dal 1872, anche se per vent'anni i due metodi precedenti continuarono ad essere prevalenti³².

Arrivati all'Ottocento si ha una diffusione dei metodi educativi per le persone con disabilità intellettiva, quest'ultima, non è stata codificata fino ai primi anni dell'Ottocento. Fino ad allora veniva appunto denominata follia, demenza, frenesia, idiozia³³. La mancanza di saper usare la ragione era ciò che più creava paura e non accettazione. La follia era vista come un disordine morale e squilibrio delle passioni, vizio, miseria dello spirito, qualcosa quindi di riprovevole, considerata una colpa del soggetto stesso. Per far fronte a ciò, nel 1656 a Parigi, iniziava quello che viene chiamato il periodo del "grande internamento"³⁴. Nel 1657 veniva poi creato sempre a Parigi l'Ospedale Generale. Nonostante si chiami "ospedale" non aveva nulla a che fare con quello che si intende oggi quando si usa tale espressione. Questi ospedali, infatti, non avevano nulla a che vedere con la cura ma erano essenzialmente luoghi di segregazione e costrizione³⁵.

L'identificazione di coloro che avevano una disabilità intellettiva prima dell'Ottocento era difficile a causa della mancanza di conoscenze medico-scientifiche e spesso venivano confuse con le malattie psichiatriche. Tale tipo di disabilità inizia infatti ad essere riconosciuta nei primi anni dell'Ottocento con Itard e Pinel.

³² Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 192.

³³ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 119.

³⁴ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, PensaMultimedia, Lecce 2014, p. 345.

³⁵ Schmitt J.C., *La storia dei marginali*, in J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Mondadori, Milano 1990, pp. 256-257.

Itard³⁶, Pinel³⁷ e Séguin³⁸ sono coloro che hanno dato avvio, grazie ai loro contributi, alla pedagogia speciale. La culla di tale disciplina è la Francia e il suo sviluppo si ha tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX.

In particolare, la nascita della pedagogia speciale viene ricondotta a Itard, colui che per primo ha ipotizzato l'educabilità di coloro che venivano un tempo chiamati folli e idioti.

L'inizio della pedagogia speciale ha che fare con il ritrovamento nel 1800 nella regione di Aveyron, in Francia, di un bambino di circa dodici anni. Esso appare muto e senza conoscenze su come vivere in maniera civile e come rispondere ai bisogni primari poiché si presume essere stato abbandonato da piccolo nella foresta. Una volta giunto a Parigi del ragazzo se ne occupa inizialmente Pinel il quale diagnostica un ritardo mentale irrecuperabile³⁹. Pinel adotta quindi un atteggiamento da medico scienziato che da una diagnosi di "idiotia" al ragazzo e per questo sono necessarie secondo Pinel cure di tipo medico. La classificazione del "selvaggio dell'Aveyron" come affetto da idiozia è stata però criticata da altri studiosi, tra cui Itard il quale a differenza di Pinel, che adotta un approccio medico e diagnostico, giudica il ragazzo educabile e degno di cura. Si apre così una nuova era caratterizzata dall'approccio pedagogico educativo nei confronti dei disabili intellettivi, l'era dell'assistenza ai disabili mentali⁴⁰.

Itard adotta un approccio più educativo e di assistenza e con ciò darà come prima cosa un nome al ragazzo, chiamandolo Victor, dandogli così un'entità, distinguendolo dagli altri e trattandolo come essere unico con caratteristiche irripetibili.

³⁶ Jean Marc Gaspard Itard è stato medico e pedagogista francese ritenuto anche il fondatore della pedagogia speciale. Nel 1800 diventa medico dell'istituto nazionale per sordomuti dove incontrerà il ragazzo dell'Aveyron.

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/la-sfida-delleducabilita/jean-marc-gaspard-itard-e-lo> (ultima consultazione 01/2024).

³⁷ Philippe Pinel è considerato il fondatore della psichiatria moderna perché introduce un approccio scientifico alla malattia mentale. Esso fece liberare gli alienati dalle catene e li iniziò a vedere come persone malate da curare.

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/la-sfida-delleducabilita/philippe-pinel-e-lo-sguardo-medico> (ultima consultazione 01/2024).

³⁸ Édouard Séguin, medico francese, è ricordato in particolare per il suo lavoro nei confronti dei bambini con deficit cognitivi. Fonda a Parigi, nel 1847, la prima scuola speciale, in Europa, per bambini con disabilità intellettiva.

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/la-sfida-delleducabilita/edouard-seguin-il-maestro-degli> (ultima consultazione 01/2024).

³⁹ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, pp. 143-144.

⁴⁰ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, PensaMultimedia, Lecce 2014, p. 349.

Itard ha cinque obiettivi pedagogici nei confronti di Victor:

1. introdurlo alla vita sociale rendendogliela migliore rispetto a quella che viveva in passato ma allo stesso tempo un po' simile ad essa;
2. risvegliare la sensibilità nervosa e gli affetti dell'animo;
3. allargare la sfera delle sue idee stimolando nuovi bisogni e sviluppando nuovi contatti con le persone che lo circondano;
4. condurlo all'uso della parola;
5. esercitare sugli oggetti dei suoi bisogni fisici le più semplici operazioni del suo spirito e determinarne poi l'applicazione su oggetti che possano istruirlo⁴¹.

L'attività di Itard influenzò poi anche un suo allievo, Édouard Séguin, che da anch'esso un contributo alla pedagogia speciale.

Séguin accusava i medici di aver osservato l'idiozia solo in modo superficiale e punta su un'educazione integrale a partire dall'idea che l'educazione deve considerare la storia medico-biologica dell'individuo. Sviluppa delle attività che rivitalizzano le funzioni cerebrali, sensoriali, muscolari, il pensiero e le sensazioni. Secondo Séguin è necessario prendere in considerazione l'individuo con le sue disfunzioni ma pensando comunque a ciò che con le sue caratteristiche è possibile fare.

Gli inizi della pedagogia speciale vengono contestualizzati in Francia ma parallelamente a tutto ciò, anche nel resto dell'Europa, tra cui Inghilterra e Italia, si svilupparono esperienze educative riguardanti la disabilità intellettiva. In particolare, si può citare il contributo di Maria Montessori e il suo approccio pedagogico a partire dai bambini con disabilità intellettive ed esteso poi a tutti i bambini. Essa seguendo la scia di Séguin sviluppa un metodo basato su affetto e incoraggiamento nei confronti dei bambini oltre che su una personalizzazione dell'intervento⁴².

⁴¹ Canevaro A., Gaudreau J., *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 1988, pp. 54-58.

⁴² Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, pp. 145-147.

Le figure che trattano poi la disabilità intellettiva sono molte tra cui, nel Novecento, una figura importante è stata Vygotskij⁴³ il quale anticipa ciò che verrà detto nei secoli successivi, criticando il fatto che i bambini con disabilità fossero inseriti solamente in scuole diverse dagli altri bambini, mettendo così al centro il fatto che la persona con disabilità si trova in tale condizione a causa della relazione tra menomazione e posizione sociale dell'individuo menomato⁴⁴, concetto che è simile a ciò che si affermerà anche nell'ICF nel XXI secolo.

Fino ad ora sono stati analizzati i metodi educativi e le pedagogie speciali per le persone sordomute, cieche e con disabilità intellettiva, ma esiste anche una pedagogia speciale per le persone con disabilità fisica. Quest'ultima è la pedagogia speciale più tardiva e si sviluppa tra seconda metà dell'Ottocento e la seconda metà del Novecento. Durante questo periodo gli istituti hanno la funzione di cura del corpo delle persone con disabilità fisica, e allo stesso tempo di istruzione secondo la pedagogia classica. Si può inoltre definire questo tipo di pedagogia, "pedagogia raddrizzante" in quanto tali persone dovevano essere in un certo senso raddrizzate dal punto di vista fisico ma anche morale, nella posizione sociale e nella loro partecipazione.

La prima scuola di raddrizzamento per persone con disabilità fisica è stata avviata a Torino e accoglieva bambini rachitici e deformati, come venivano chiamati al tempo⁴⁵.

Fino a qui è stata analizzata quella che è stata la storia della pedagogia speciale caratterizzata dalla fase della segregazione e assistenza nei confronti delle persone con disabilità arrivando alla nascita della disciplina della pedagogia speciale nell'Ottocento con il medico Itard, con il quale si ha avuto lo sviluppo dei metodi educativi e di assistenza.

⁴³ Lev Semënovič Vygotskij è uno psicologo russo del XX secolo che ha portato un contributo significativo nel mondo della psicologia approfondendo temi relativi all'apprendimento, allo sviluppo cognitivo e il ruolo della cultura e dell'interazione sociale in questi processi.

<https://www.treccani.it/enciclopedia/lev-semenovic-vygotskij/> (ultima consultazione 01/2024).

⁴⁴ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 148.

⁴⁵ Ivi, pp. 148-150.

1.2. L'educazione inclusiva

L'educazione come è stata affermata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nell'articolo 26 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948, è un diritto universale. Inoltre, il concetto educazione è collegato al concetto di inclusione, sono due termini contingenti, per questo si parla anche di educazione inclusiva⁴⁶.

L'educazione inclusiva è quel processo che deve garantire il diritto all'istruzione. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, infatti, nell'articolo 24 afferma che gli stati parte si impegnano nel far rispettare tale diritto e quindi garantiscono un sistema di istruzione inclusivo⁴⁷. L'educazione inclusiva, quindi, ha come scopo finale sia l'inclusione scolastica di ogni persona indipendentemente dalle disabilità, difficoltà e svantaggi, ma anche l'inclusione sociale di ogni persona e della società in generale. La scuola inclusiva, quindi, deve garantire l'accesso e la partecipazione a tutti ma anche permettere a tutti di sviluppare le proprie potenzialità diventando così una risorsa per la propria comunità⁴⁸.

L'educazione inclusiva è qualcosa di cui si inizia a parlare in modo internazionale a partire dalla Dichiarazione di Salamanca, proclamata dall'UNESCO nel 1994. Tale Dichiarazione può essere considerata il manifesto dell'educazione inclusiva e da questo momento l'inclusione è diventata l'imperativo educativo che ha portato allo sviluppo di politiche e pratiche educative di molti Paesi europei.

Con la Dichiarazione di Salamanca, i termini "inclusion" e "inclusive education" cominciano ad essere utilizzati a livello internazionale per riferirsi all'educazione degli alunni definiti con bisogni educativi speciali, in essa infatti si afferma che:

“L'esperienza in molti paesi europei dimostra che l'integrazione dei bambini e dei giovani con bisogni educativi speciali si ottiene meglio all'interno di scuole inclusive che servono tutti i bambini all'interno di una comunità. È in questo contesto

⁴⁶ Armstrong F., *Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra e nel mondo globalizzato*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 51-68.

⁴⁷ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Roma 2009.

⁴⁸ Italian Development Cooperation. Ministry of foreign Affairs and International Cooperation, *Inclusive education for persons with disabilities and development cooperation*, Roma 2015.

che i bambini con bisogni educativi speciali possono raggiungere il loro massimo progresso accademico e l'integrazione sociale"⁴⁹.

Per essere quindi coerenti con quanto affermato nella Dichiarazione la scuola deve trasformarsi in modo da rispondere alle diversità dei bisogni dei bambini e ragazzi, andare quindi contro al meccanismo di esclusione, il quale tende ad escludere le diversità e a far sì che tutti diventino uguali, l'esclusione porta infatti a standardizzarsi agli altri; invece, l'inclusione vede le differenze come qualcosa da enfatizzare⁵⁰. L'inclusione, quindi, implica un cambiamento perché si devono prendere in considerazione tutte le differenze di tutti gli studenti e permettere la loro partecipazione e un apprendimento attivo. Il cambiamento, quindi, riguarda la relazione tra docenti, la relazione tra docenti e alunni, l'ambiente e anche il rapporto con le famiglie⁵¹. L'educazione inclusiva, quindi, è possibile se si cambia sguardo verso gli alunni, se si crea una rete tra le persone che lavorano nella scuola e se si accoglie tutti all'interno della stessa scuola e classe, lavorando quindi, come dice la Dichiarazione di Salamanca, al pari di una comunità⁵².

La Dichiarazione di Salamanca da una definizione di educazione inclusiva classica ma la studiosa inglese Ruth Cigman afferma come ci siano tre posizioni di pensiero a livello europeo riguardo l'educazione inclusiva. La posizione radicale, quella moderata e quella dell'UNESCO. La posizione radicale può essere identificata con il lavoro del *Center for Studies Inclusive Education and Parents for Inclusion*, il quale, usa l'*Index for Inclusion*, come strumento per la messa in atto dei principi inclusivi. Tale posizione radicale si focalizza sull'importanza di rimuovere tutte le barriere presenti nella scuola che impediscono la partecipazione attiva di tutti gli alunni. Inoltre, la posizione radicale afferma l'importanza di rimuovere le scuole speciali ancora esistenti poiché con la loro chiusura si potranno avere nelle scuole normali modifiche che permettono di realizzare al

⁴⁹ UNESCO., *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Salamanca 1994, p. 11.

⁵⁰ Gandolfi S., *Scuola e città educative: le sfide dell'educazione inclusiva*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 193-194.

⁵¹ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, p. 110.

⁵² Gandolfi S., *Scuola e città educative: le sfide dell'educazione inclusiva*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 195-197.

tempo stesso scuole democratiche ed egualitarie. Tale posizione quindi si avvicina molto a quanto detto nella Dichiarazione di Salamanca, la quale rivendica l'importanza della partecipazione degli alunni nelle scuole normali. La posizione moderata invece, è quella sostenuta dalla baronessa Warnock, la quale afferma come la scuola normale non è il luogo adatto allo sviluppo educativo e istruttivo di alcuni alunni, come ad esempio coloro affetti da autismo e/o con diagnosi di disturbi di comportamento. Secondo la posizione moderata la conservazione delle scuole speciali è importante perché esse fungono sia da risorsa affianco alle scuole normali sia come istituzioni distinte dalle altre. Infine, la posizione dell'UNESCO, si focalizza sull'importanza *dell'Education for all* quindi, a differenza delle altre due posizioni, l'UNESCO si preoccupa di garantire l'educazione a tutti a prescindere dal contesto in cui si opera e questo deve avvenire rispettando le differenze e caratteristiche di tutti⁵³.

L'educazione inclusiva è una sfida che ogni scuola dovrebbe perseguire e se ogni scuola la persegue ci sarà la possibilità per queste scuole di innalzare il loro livello di equità e di raggiungere le competenze chiave per l'apprendimento grazie al fatto che attraverso l'educazione inclusiva si sviluppano determinati valori quali ad esempio l'equità, la partecipazione, il rispetto⁵⁴.

L'educazione inclusiva e il concetto di inclusione cambiano significato a seconda del contesto in cui ci si trova. Ad esempio, nei paesi come l'Inghilterra in cui ci sono ancora scuole speciali quando si parla di inclusione si fa riferimento al processo che comporta l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nelle scuole normali. Invece, nei paesi come l'Italia in cui c'è già stato il processo di integrazione, l'inclusione consiste nella modifica dei curricula, delle valutazioni e degli interventi educativi e pedagogici necessari a far sì che gli alunni abbiano un apprendimento attivo oltre che garantire la loro partecipazione alla vita scolastica.

“È importante chiarire che esiste una differenza tra pratiche di integrazione e di inclusione. Integrazione si rivolge agli alunni disabili, cioè a una parte di quelli

⁵³ D'Alessio S., *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 71-72.

⁵⁴ Ghedin E., Scattolin G., *Creare culture inclusive. Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici*, in F. Dovigo, C. Favella, F. Gasparini, A. Pietrocarlo, V. Rocco, E. Zappella, (a cura di), *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Atti del convegno*, Università degli studi di Bergamo, Bergamo 2015, p. 80.

con bisogni educativi speciali, mentre l'inclusione fa riferimento alle varie prassi di risposta individualizzata realizzate su tutti i vari bisogni educativi di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. L'inclusione è dunque più ampia dell'integrazione⁵⁵.

Questa definizione di inclusione punta ad includere gli alunni con bisogni educativi speciali detti anche BES, in Italia. Quindi l'inclusione, così intesa, punta ad includere gli alunni considerati problematici per la scuola e non per forza alunni che rientrano in specifiche categorie mediche⁵⁶.

Il termine "bisogni educativi speciali" viene adoperato per la prima volta in Inghilterra nel Rapporto Warnock del 1978 per eliminare il termine "handicap" e per evidenziare l'esigenza di un rinnovamento pedagogico. Si sperava che il cambiamento del linguaggio portasse a un modo nuovo di vedere le persone con disabilità. La traduzione inglese è "special education needs" che abbreviato diventa SEN. Nel Rapporto Warnock si definiscono gli alunni con SEN come coloro che hanno difficoltà di apprendimento o disabilità che richiedono misure educative speciali⁵⁷. Nel 2001 lo *Special Educational Needs and Disability Act* (DfES 2001) specifica che un alunno ha difficoltà di apprendimento quando:

- ha maggiore difficoltà ad apprendere rispetto ai suoi coetanei;
- ha una disabilità che lo impedisce o lo danneggia nell'uso delle risorse educative che vengono date anche ai bambini della sua stessa età;
- se arrivato alla scuola dell'obbligo ha una delle caratteristiche precedenti o se non vengono messi in atto interventi educativi speciali per lui⁵⁸.

⁵⁵Ianes D., *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento 2005, p. 70.

⁵⁶D'Alessio S., *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia.*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 76.

⁵⁷Lindsay G, Wedell K and Dockrell J., *Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future*, In "Frontiers in Education", Vol.4, n.164, 2020., p.4, doi: 10.3389/feduc.2019.00164

⁵⁸Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, p. 52.

Nel *Code of Practice* del 2001, invece, sempre in ambito anglosassone, i bisogni educativi speciali vengono divisi in quattro aree:

1. comunicazione e interazione;
2. cognizione e apprendimento;
3. sviluppo del comportamento, emozione e socialità;
4. attività sensoriale e fisica⁵⁹.

Infine, nel Manuale del coordinatore scolastico per i Bisogni educativi Speciali (*The SENCO Handbook*), i SEN sono coloro che non riescono a fronteggiare il curriculum scolastico e ciò che viene proposto alla classe senza un aiuto aggiuntivo⁶⁰.

Il termine “bisogni educativi speciali” viene coniato per la prima volta nel contesto inglese, invece, in Italia, la macro categoria BES nasce con la Direttiva del 27 dicembre 2012 e all’interno di tale categoria vengono incluse tre tipologie di alunni, gli alunni disabili con la certificazione di handicap secondo la legge 104/1992, gli alunni con DSA secondo la legge 170/2010 e infine gli alunni con svantaggio socio economico, linguistico e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi.

La Direttiva del 2012 prevede che coloro che hanno una certificazione BES non abbiano risorse aggiuntive e nemmeno siano inseriti in scuole diverse o speciali. Non tutte le problematiche incluse nella certificazione BES vengono e possono essere certificate secondo la legge 104/1992⁶¹ e quindi questo fa sì che questi alunni non abbiano tutte le misure aggiuntive, tra cui l’insegnante di sostegno. Ciò è stato risolto con la legge 170/2010⁶² con la quale si concretizzano i principi di personalizzazione presenti nella legge 53/2003⁶³ secondo i quali gli alunni BES saranno presi in carico da tutti i docenti curricolari e da tutto il gruppo di docenti, tra cui anche l’insegnante di sostegno⁶⁴. Al contrario, in Inghilterra, la situazione è più complessa perché essere classificati come

⁵⁹ *Ibidem*

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

⁶² Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

⁶³ Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

⁶⁴ Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*, Roma 2012.

SEN comporta l'inserimento in scuole speciali e di conseguenza l'esclusione dalle classi regolari.

Il docente universitario di Pedagogia e Didattica speciale, Dario Janes, definisce il "bisogno" come qualcosa che ha una accezione negativa poiché evoca l'idea che ci sia una mancanza nel raggiungimento dell'autonomia. Infatti, tutti hanno dei bisogni ma gli alunni non sono solo portatori di bisogni ma anche di idee, sogni, desideri, progetti. Inoltre, il termine "speciale" rimanda all'idea che allora ci sarà un "normale" e questo è da evitare. In base a ciò, quindi, sarebbe cosa migliore, utilizzare il termine svantaggio oppure "ostacolo", in modo da evidenziare come il limite non è qualcosa che è all'interno del soggetto ma è qualcosa che sta fuori, nel contesto⁶⁵.

⁶⁵ Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017, pp. 43-44.

CAPITOLO 2. STORIA DELL'EDUCAZIONE INCLUSIVA DI ITALIA E INGHILTERRA

2.1. Storia educazione inclusiva Italia

Il percorso storico e normativo che ha portato al processo dell'inclusione scolastica è stato lungo e se si prende in considerazione due Paesi europei quali l'Italia e l'Inghilterra, si vede come negli stessi anni sono successe cose diverse che hanno portato a conseguenze diverse.

Prendendo in considerazione prima la situazione dell'Italia, il percorso che ha portato all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità si può dividere in cinque fasi. La prima fase è quella dell'esclusione, la quale parte dalla nascita della scuola italiana che viene ricondotta alla legge Casati del 1859¹. La storia dell'educazione degli alunni con disabilità è collegata allo sviluppo del sistema scolastico, allo stesso tempo però l'educazione per le persone con disabilità si sviluppa con modalità e tempi diversi a seconda della tipologia di disabilità e menomazione².

Dalla legge Casati ai primi anni Sessanta, lo stato ignorò l'educazione delle persone con disabilità e assegnò la cura di queste persone ai comuni³.

La prima riforma del sistema scolastico italiano è la Riforma Gentile del 1923 la quale opera una riforma dell'impianto scolastico che rimarrà così fino agli anni 90, solo con qualche modifica. Gentile, con tale riforma porta l'obbligo scolastico ai 14 anni, mentre prima, con la legge Orlando⁴, l'obbligo scolastico era fissato ai 12 anni. Inoltre, la riforma Gentile prevede l'obbligo scolastico alle persone con disabilità sensoriali e tale obbligo deve essere assolto attraverso scuole speciali riservate ad essi. Mentre, per coloro che hanno disabilità intellettive e quindi coloro che al tempo erano considerati anormali,

¹ Regio Decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725. Legge Casati. Tale legge impone per la prima volta l'obbligo scolastico.

² Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 152.

³ La legge Casati prevedeva che la scuola elementare fosse affidata ai comuni ed essi erano coloro che dovevano gestire i servizi sanitari e di assistenza.

⁴ Legge 8 luglio 1904, n. 407. Legge Orlando.

si prevedono, con tale riforma, le classi differenziali. Questo però resta un'operazione formale poiché manca un dispositivo di applicazione⁵.

La riforma Gentile viene fatta nel periodo fascista e tale decreto è funzionale e coerente con ciò che stava accadendo, infatti, segue la logica di indottrinamento e controllo che era propria del regime⁶. Durante il periodo fascista si seguiva la filosofia del rifiuto e dell'esclusione, infatti il Regio decreto n.1297/1928⁷, espresse con efficacia tale logica e sancì che coloro che avevano disturbi psichici dovevano essere allontanati dalla scuola normale e inseriti in scuole speciali questo perché al tempo si considerava ancora la disabilità come fosse una malattia e quindi si pensava che la vulnerabilità a cui erano sottoposti coloro che avevano disturbi psichici fosse contagiosa. Tale decreto, quindi, può essere visto come una sorta di protezione nei confronti della scuola normale⁸.

Nel 1933, con il Regio Decreto 786⁹, lo Stato prende in carico la costruzione delle scuole speciali e con l'istituzione di quest'ultime, riconosciute solo per ciechi e sordomuti, si può definire conclusa la "fase dell'esclusione", chiusura resa ancora più evidente con la Circolare Ministeriale 1771/12 del 1953 con la quale si comincia a distinguere le classi speciali dalle classi differenziali:

“Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari”¹⁰.

⁵ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 152.

⁶ Morandini M. C., *Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 202.

⁷ Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297. Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare.

⁸ Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione dei contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 48.

⁹ Regio Decreto 1° luglio 1933, n. 786. Passaggio allo stato delle scuole elementari dei Comuni autonomi.

¹⁰ Circolare Ministeriale 11 marzo 1953, n. 1771/12.

Questa Circolare è considerata il documento che sancisce la conclusione della fase dell'esclusione e l'inizio della fase denominata "fase della medicalizzazione" che va dagli anni Sessanta agli anni Settanta.

In questi anni sono tanti i documenti per gli alunni con disabilità, la Circolare Ministeriale numero 103 del gennaio 1962¹¹, ad esempio, prevede istituzioni per l'educazione e l'istruzione di alunni con minorazioni fisiche e psichiche. Successivamente, in un'altra circolare, si ribadisce la distinzione tra classi speciali e classi differenziali in base alla minorazione dell'alunno. Le classi speciali e differenziali furono poi estese anche alla scuola media della Repubblica, la quale nasce con la legge n.1859 del 31 dicembre 1962¹². Nel luglio del 1962 infatti, la legge n.1073¹³ organizza i tre anni della scuola media. In quest'ultima, nel 1963, vengono istituite le "classi di aggiornamento" le quali erano affiancate alla classe prima per coloro che, arrivando dalle elementari, presentavano una scarsa preparazione, e alla classe terza per coloro che non avevano superato gli esami di terza media¹⁴.

Tra i più grandi avversari delle classi speciali e differenziali c'è il pedagogista Aldo Agazzi, il quale, sostenitore dell'integrazione, afferma che a scuola i problemi di rendimento devono essere risolti creando degli interventi ad hoc e il dovere dell'insegnante è di capire ciò di cui ha bisogno l'allievo, non di escluderlo a priori perché avente bisogni diversi dagli altri¹⁵.

Nonostante alcune contestazioni, le classi speciali e differenziali hanno avuto un *boom* negli anni Sessanta e Settanta questo perché molti esperti invece, al contrario di Agazzi, sostenevano l'esclusione e la segregazione di tali studenti perché erano considerati una "zavorra" e un rallentamento per il resto della classe¹⁶.

Le strutture speciali seguivano un approccio educativo di tipo medico, ecco perché viene chiamata "fase della medicalizzazione". Tali scuole sembravano, infatti, più delle strutture cliniche nelle quali la diversità era associata alla malattia sociale. Prima di tutto

¹¹ Circolare Ministeriale 4 gennaio 1962, n. 103.

¹² Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale.

¹³ Legge 24 luglio 1962, n. 1073. Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965

¹⁴ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, pp. 155-156.

¹⁵ Galfrè M., *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadattati»*. I primi bilanci, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 257-258.

¹⁶ Caprino F., *Dai pionieri della pedagogia speciale all'educazione inclusiva*, in Indire, (a cura di), *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Firenze 2018, pp. 33-34.

il soggetto con diversità o deficit era visto come un caso di cui doveva prendersi cura lo specialista, quest'ultimo poi lo etichettava e certificava in modo che l'insegnante fosse deresponsabilizzato. La certificazione a questo punto non era qualcosa che permetteva allo studente di avere delle risorse per aiutarlo ma era una sorta di lasciapassare per l'accesso alle classi speciali. Arrivati a questo punto la Circolare Ministeriale n.934/6 del 1963¹⁷ indica l'esigenza di avviare delle scuole speciali per alunni con gravi minorazioni psichiche, mentre nelle classi differenziali ci andrebbero coloro che hanno determinate anomalie, le quali possono essere "curate" e risolte attraverso un periodo di didattica differenziata a seguito del quale gli alunni sarebbero reinseriti nelle classi comuni¹⁸.

Nel 1968 iniziano ad esserci più contestazioni riguardo alla marginalizzazione degli studenti ma il fenomeno delle scuole speciali non è diminuito nel 1968, esso inizia a diminuire solo nel 1974. È negli anni Settanta, infatti, che si conclude la "fase della medicalizzazione" e si apre la fase denominata "fase dell'inserimento"¹⁹.

Questa terza fase dell'iter storico-legislativo che ha portato all'inclusione scolastica in Italia, viene denominata "fase dell'inserimento" appunto perché alla fine degli anni Sessanta e all'inizio degli anni Settanta iniziano le prime esperienze di inserimento dei bambini con disabilità nelle classi normali. Gli oppositori chiamano questa fase "inserimento selvaggio" anche per il fatto che non è regolata da norme che prevedono un cambiamento della didattica, né tanto meno da norme che garantiscono la piena realizzazione del diritto allo studio²⁰.

In questa fase fu emanata la legge n. 118 del 30 marzo 1971²¹, la quale afferma che: "l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali"²². Tale legge, inoltre, prevedeva il trasporto gratuito, l'eliminazione delle barriere architettoniche nelle scuole, l'assistenza agli invalidi civili

¹⁷ Circolare Ministeriale 2 febbraio 1963, n. 934/6.

¹⁸ Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione dei contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 49-50.

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ Caprino F., *Dai pionieri della pedagogia speciale all'educazione inclusiva*, in Indire, (a cura di), *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Firenze 2018, pp. 35-36.

²¹ Legge 30 marzo 1971, n. 118. Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.

²² Art. 28, Legge n.118/1971

durante gli orari scolastici. L'art. 29 prevedeva sezioni staccate della scuola statale per i minorati se erano impossibilitati a frequentare la scuola statale dell'obbligo. Tale legge, quindi, portava a rendere "normali" le classi speciali cercando di svolgere lo stesso programma delle classi comuni. Quindi, se da una parte tale legge è considerata un punto di partenza per l'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, dall'altra il cammino verso l'integrazione non è stato semplice a causa sia dei genitori, sia degli insegnanti. I genitori, infatti, avevano ancora la tendenza a nascondere i figli con disabilità e menomazione, e allo stesso modo gli insegnanti tendevano a inserirli nelle classi speciali o differenziali, questo anche perché non era ancora stata istituzionalizzata la figura dell'insegnante di sostegno²³.

Allo stesso tempo però, si ha una maggiore partecipazione delle famiglie nella vita scolastica. È in questo contesto, infatti, che vengono emanati i Decreti delegati del 1974, i quali, avrebbero dovuto rispondere alla necessità di eliminare il centralismo scolastico, di articolare il sistema formativo e di aprirlo a una maggiore partecipazione delle componenti scolastiche e delle realtà extrascolastiche²⁴.

Nel 1975 viene istituita una commissione ministeriale, presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, con il compito di delineare in che modo veniva attuato l'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola italiana. A conclusione della quale venne fatta una relazione riguardante il processo di integrazione nelle scuole italiane, diffusa nelle scuole tramite la Circolare Ministeriale n. 227 dell'8 agosto 1975²⁵ dall'allora ministro dell'istruzione Malfatti. La relazione in questione supera una logica assistenziale e di esclusione per passare a una logica di integrazione e infatti nella relazione si afferma che:

“Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico deve perciò fare riferimento al

²³ Checchinato A., *La pedagogia speciale in Italia*, in A. Lascioli, (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 557.

²⁴ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 158.

²⁵ Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227.

grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella.²⁶

Con tale relazione si delinea il profilo di una nuova scuola, una scuola aperta a tutti oltre che una scuola dove la programmazione non si basava più su contenuti predeterminati ma si metteva in atto una programmazione curricolare in autonomia.

Con la Relazione Falcucci il contesto scolastico inizia a cambiare e ad andare verso una vera e propria integrazione. La quarta fase denominata "fase dell'integrazione" ha inizio il 4 agosto 1977 con la legge 517²⁷, con la quale viene modificata la scuola e la sua concezione. In particolare, viene data importanza all'ambiente scolastico come luogo principale per la formazione dell'alunno. Vengono inoltre, messi in atto due cambiamenti, il primo relativo al fatto che il curricolo deve tenere conto delle differenze dei diversi alunni e dei loro stili cognitivi, il secondo cambiamento riguarda l'idea di norma e normalità. In base a ciò la didattica inizia ad essere programmata sulla base dei bisogni degli alunni²⁸.

Una delle cose più importanti che ha portato la legge 517/1977 è stata l'abolizione delle classi speciali e differenziali, arrivando così a una vera e propria presa in carico degli alunni con disabilità che vengono così inseriti nelle classi normali, tranne per la disabilità sensoriale per la quale rimasero alcune forme di istruzione e educazione specialistiche. L'abolizione delle classi speciali fu uno sconvolgimento soprattutto per le insegnanti, infatti, con tale legge viene istituita la figura dell'insegnante di sostegno nella scuola elementare e media.

Riguardo alla figura dell'insegnante di sostegno, se ne parla anche nella Circolare Ministeriale 199 del 1979 nella quale si raccomanda di coinvolgere a pieno l'insegnante di sostegno e di non considerarlo solamente come insegnante di supporto agli alunni con disabilità ma di coinvolgerlo come membro effettivo del collegio docenti favorendo così l'integrazione dell'alunno che ha a carico²⁹.

²⁶ Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati. Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227.

²⁷ Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

²⁸ Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione dei contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 54.

²⁹ Ivi, p.56

Con la legge 517/1977 si afferma un modello educativo e un nuovo paradigma centrato sull'integrazione, il quale è caratterizzato da individualizzazione della didattica, supporto agli insegnanti di sostegno e creazione di una rete tra insegnanti ed enti presenti nel territorio della scuola³⁰. L'integrazione, usando le parole di Canevaro, può essere definita in questo modo:

“Se un bambino viene ammesso in una scuola che non procede a nessun cambiamento egli viene “assimilato”. Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di “integrazione”. A maggior ragione, la differenza risulta fondamentale per le scelte educative vissute dai bambini handicappati. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze incorporate”³¹.

Il passaggio dall'inserimento all'integrazione non risiede solamente nel far sì che gli alunni con disabilità frequentino le classi con gli altri alunni, ma risiede nella valorizzazione della loro partecipazione attiva alla vita scolastica attraverso sostegni e risorse³².

Tutti questi processi hanno infine portato, alla distanza di quindici anni, alla “Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, legge n.104 dell'8 febbraio 1992³³, con la quale, si arriva all'integrazione scolastica delle persone con disabilità nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e questo comporta la necessità di dare insegnanti specializzati, programmi personalizzati, risorse e sussidi ad ogni studente che ne ha bisogno. Con tale legge, inoltre, si dispone la realizzazione di un “profilo dinamico funzionale ai fini della formulazione di un piano

³⁰ Caprino F., *Dai pionieri della pedagogia speciale all'educazione inclusiva.*, in Indire, (a cura di), *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Firenze 2018, p. 36.

³¹ Canevaro A., (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1985, p. 16.

³² Giacconi C., *La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni Settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 262.

³³ Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico"³⁴. Tale legge, quindi, prevede la realizzazione di nuovi documenti come la Diagnosi Funzionale (DF), il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato (PEI), cioè, appositi interventi educativi riservati all'allievo con disabilità.

Attraverso questa normativa si promuove l'integrazione delle persone con disabilità non solo nel contesto scolastico ma in ogni ambito della vita andando contro, quindi, al principio dell'esclusione. In riferimento a ciò Maura Gelati individua cinque linee di azione presenti nella legge che permettono di andare contro l'esclusione:

- potenziare la ricerca scientifica e la prevenzione in modo da evitare casi di malattia e disabilità;
- garantire la tempestività degli interventi e delle terapie nel caso di disabilità o malattia;
- disponibilità di servizi psicologici e di supporto alle famiglie con persone in situazione di disabilità;
- assicurare alla persona con disabilità sussidi didattici adeguati;
- promuovere l'integrazione dei soggetti con minorazioni e disabilità³⁵.

Con tale legge emerge quindi la necessità di evitare di considerare la disabilità e la menomazione causa di emarginazione poiché quest'ultima è dovuta al fatto che non sono date risposte adeguate ai bisogni della persona con deficit. In questo senso la legge evidenzia l'importanza di considerare la disabilità come condizione di svantaggio sociale e l'importanza di rimuovere tale condizione³⁶.

³⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art. 12.5. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

³⁵ Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione dei contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 57.

³⁶ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012, p. 217.

Le leggi 517/1977 e 104/1992 sono due traguardi importanti del processo verso l'integrazione compiuto dall'Italia, paese che negli anni Novanta, vede poi l'avvio verso il processo e la fase di *inclusive education* anche attraverso altre normative.

La legge numero 59/1997³⁷ e il d.P.R. n. 275/1999³⁸ sanciscono il principio dell'autonomia scolastica la quale trova la sua massima manifestazione nel Piano dell'Offerta Formativa che oggi viene chiamato Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) nel quale vengono delineati percorsi individualizzati per gli alunni in situazione di disabilità.

La legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e di servizi sociali, legge n. 328 dell'8 novembre 2000³⁹, delinea alcuni obiettivi importanti per l'inclusione tra cui il perseguimento alla qualità della vita, la prevenzione ed eliminazione delle condizioni in situazione di disabilità, le pari opportunità e la non discriminazione⁴⁰.

Con tali interventi e normative continua però a prevalere la logica dell'integrazione e con essa una visione medica della disabilità. Alla base dell'inclusione c'è la garanzia di dare agli alunni ciò che gli serve in base alle loro caratteristiche, garantendo loro il successo formativo, opportunità di scelta e iniziativa eliminando ciò che nei contesti scolastici non permette questo e quindi di conseguenza eliminando ogni forma di esclusione. Per passare dall'integrazione all'inclusione c'è la necessità di modificare il lessico e di avere nuove aspirazioni⁴¹.

In passato la prospettiva con cui si guardava alla disabilità era di tipo bio-medico, intesa quindi come una malattia. Ad oggi, invece, si può affermare come la chiave di lettura sia riconducibile al modello bio-psico-sociale presente nel International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), pubblicato dall'OMS nel 2001, nel quale la disabilità è considerata come la relazione tra le condizioni di salute dell'individuo e i fattori personali o ambientali del contesto in cui vive. Tale strumento

³⁷ Legge 15 marzo 1997, n. 59. Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

³⁸ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

³⁹ Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

⁴⁰ Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017, p. 27.

⁴¹ Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 19, n. 1, febbraio 2020, p. 85.

propone un rovesciamento della prospettiva ed è importante evidenziare come con esso qualsiasi persona può essere classificata come avente disabilità poiché il funzionamento dell'individuo è la risultante tra il contesto ambientale, la partecipazione sociale e le funzioni corporee. Con tale modello cambia anche il modo di approcciarsi alla diversità, la quale viene accolta nella comunità e considerata fonte di arricchimento per essa. L'ICF viene pubblicato in Italia nel 2002 ed è tradotto come "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute", il quale è stato un contributo importante per la delineazione della scuola inclusiva⁴².

L'inclusione è il modello prevalente in molti documenti internazionali anche se come termine appare per la prima volta nella Dichiarazione di Salamanca nel 1994, la quale afferma che "l'inclusione e la partecipazione sono essenziali per la dignità umana e per il godimento e l'esercizio dei diritti umani. Nel campo della formazione, questo si riflette nello sviluppo di strategie che cercando di realizzare una vera e propria equalizzazione di opportunità"⁴³.

In coerenza con quanto detto dalla Dichiarazione di Salamanca, nel 2009 è stata ratificata in Italia la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, la quale evidenzia l'importanza di far rispettare i diritti, le dignità e le pari opportunità delle persone con disabilità rimuovendo gli ostacoli che non lo permettono. Inoltre, il documento ribadisce l'importanza di una progettazione individualizzata e della dimensione inclusiva della scuola⁴⁴.

Successivamente, nel 2010 viene emanata la legge 170⁴⁵, secondo la quale si prevedono strumenti compensativi e misure dispensative per tali alunni e non si prevede più la presenza dell'insegnante di sostegno poiché di loro se ne occuperà l'intero Consiglio di Classe compilando non un PEI ma un Piano Didattico Personalizzato (PDP), focalizzandosi quindi sull'importanza della personalizzazione⁴⁶.

⁴² Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione dei contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 59-60.

⁴³ UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, UNESCO, Salamanca 1994, p. 11.

⁴⁴ Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 19, n. 1, febbraio 2020, p. 85.

⁴⁵ Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

⁴⁶ Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione dei contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 61.

Nell'anno 2012, il 27 dicembre, viene emanata la Direttiva Ministeriale⁴⁷ che riguarda gli “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”, successivamente, il 6 marzo 2013 viene emanata la Circolare n.8⁴⁸ che contiene indicazioni operative per l'attuazione del PDP. Queste ultime tre normative mettono in luce il pensiero diffuso in questo periodo e cioè che ci possono essere alunni con un funzionamento problematico a causa di qualche aspetto, e per questo richiedono interventi diversi dagli altri. L'inclusione in questo senso deve riuscire a mettere in atto una individualizzazione tale da far sì che ognuno raggiunga il suo massimo potenziale di partecipazione e apprendimento eliminando barriere e offrendo strumenti compensativi adatti⁴⁹.

In particolare, con la Direttiva Ministeriale del 2012 si arriva a parlare in Italia di Bisogni educativi Speciali (BES), e finalmente a creare un percorso formativo personalizzato per gli alunni che non sono certificati ma che semplicemente vengono considerati come adatti ad avere un percorso personalizzato sulla base delle valutazioni del Consiglio di Classe⁵⁰.

Dopo qualche mese dalla Circolare Ministeriale n.8 del 2013, viene emanata la Nota n.1551 del 27 giugno⁵¹ la quale da chiarimenti sul concetto di “normale specialità”, concetto alla base della scuola inclusiva e inoltre da spiegazioni riguardo il Gruppo di lavoro per l'Inclusività (GLI)⁵².

Successivamente, nel 2015 viene emanata la legge n.107⁵³, “Legge della buona scuola”, la quale, con il DLgs n.66 del 2017⁵⁴:

⁴⁷ Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

⁴⁸ Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8.

⁴⁹ Ianes D., *Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013*, in “L'integrazione scolastica sociale”, Vol. 12, n.4, 2013, p. 299.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ MIUR, nota n. 1551 del 27 giugno 2013.

⁵² Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017, p. 41.

⁵³ Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

⁵⁴ Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

“detta nuove norme in materia di inclusione degli studenti con disabilità, compiendo lo sforzo di rafforzare la partecipazione e la collaborazione delle famiglie e delle associazioni nei processi di inclusione scolastica e ponendo l’accento sulla formazione degli insegnanti, e sulla continuità didattica. Il decreto, diventato legge dello Stato con il decreto legislativo n. 96 del 7 agosto 2019⁵⁵, pone le nuove basi su cui operare in materia di inclusione”⁵⁶.

2.2. Storia educazione inclusiva Inghilterra

Per quanto riguarda l’Inghilterra, la situazione è diversa da certi punti di vista rispetto all’Italia, soprattutto per il fatto che se in Italia negli ultimi anni si è arrivati a definire la scuola come inclusiva, in Inghilterra ad oggi c’è ancora un po' di confusione. C’è confusione riguardo i termini inclusione, educazione inclusiva, inclusività e inclusione sociale. Inoltre, c’è confusione anche riguardo alla distinzione tra inclusione e integrazione e se con il termine inclusione ci si riferisca a un obiettivo, cioè eliminare tutte le scuole speciali e quindi porre fine alla segregazione educativa, se ci si riferisca a uno stato, cioè tutti i bambini educati nelle classi normali, a un processo, cioè l’aumento della partecipazione per tutti i bambini con bisogni educativi speciali e disabilità, a un mezzo per raggiungere un fine o a un sistema di valori cioè il fatto che l’inclusione si occupi del rispetto dei diritti umani⁵⁷.

Di fronte a questa confusione gli insegnanti e educatori dovrebbero individuare un linguaggio comune in merito all’inclusione e anche una comprensione comune di cosa sia l’educazione inclusiva.

Nel corso degli anni però le cose in Inghilterra sono cambiate e si sta cercando di andare verso un sistema educativo sempre più inclusivo anche se con qualche difficoltà.

Fino agli anni Ottanta del Novecento il sistema scolastico del Regno Unito era contrassegnato dalla divisione tra scuole ordinarie definite anche *mainstream schools*, le

⁵⁵ Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»

⁵⁶ ISTAT, *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*, Streetlib, Roma 2019, p. 45.

⁵⁷ Powers S., *From Concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion*, in “Journal of Deaf studies and Deaf Education”, Vol. 7, n.3, 2002, p. 230.

quali erano destinate agli studenti definiti “normali”, e scuole speciali cioè le *special schools*, destinate agli alunni con condizioni particolari e quindi non adatti a frequentare le scuole ordinarie. Questa netta distinzione che fino ad allora era considerata normale oltre che la cosa migliore per gli studenti, inizia ad apparire in un certo senso intollerabile e non giustificabile sul piano etico, organizzativo educativo e relazionale.

Il punto di svolta che portò a un cambiamento nel contesto scolastico inglese fu il Rapporto Warnock del 1978. Con tale rapporto si introduceva per la prima volta il concetto di Bisogni Educativi Speciali (*Special Education Needs*, SEN) ed enfatizzava l'identificazione di questi ultimi piuttosto che delle undici categorie di “handicap” come veniva fatto in passato seguendo l'*Education Act* del 1944⁵⁸. Nonostante quest'ultima legge affermasse la necessità di educare i bambini con disabilità nelle scuole ordinarie, si basava sull'identificazione di undici categorie di handicap con le quali dovevano essere identificati i bambini e ragazzi. A seguito di ciò, già negli anni Sessanta era ovvio che c'era un problema legato allo sviluppo personale e sociale dei bambini con disabilità e questo ha portato, in seguito a una pressione fatta sul Governo, all'istituzionalizzazione di una commissione con a capo Lady Mary Warnock la quale si occupò dell'argomento e concluse la commissione con il Rapporto citato⁵⁹.

Il Rapporto Warnock è visto come il punto di partenza del processo di integrazione per tutti gli alunni con disabilità in Inghilterra, processo che in Italia, invece, era già stato avviato qualche anno prima con la legge 118/1971 e poi anche con la legge 517/1977 emanata pochi mesi prima del Rapporto. Quest'ultimo proponeva un cambiamento nelle strategie educative nei confronti degli alunni con disabilità, esso infatti portò al passaggio dalla segregazione a un approccio basato sull'individuazione di obiettivi comuni a tutti gli alunni indipendentemente dalle loro caratteristiche, abilità e disabilità. Esso suggeriva di integrare gli alunni con disabilità, che di norma venivano inseriti nelle *special schools*,

⁵⁸ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, p. 7.

⁵⁹ Oliver M., *Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 24-25.

nelle *mainstream schools*, mettendo in evidenza come tale approccio sia efficace dal punto di vista educativo oltre che di organizzazione della scuola⁶⁰.

Il Bisogno Educativo Speciale di cui parla la baronessa Warnock nel Rapporto non veniva usato per etichettare l'alunno ma piuttosto sottolineava il bisogno dell'alunno di avere risorse aggiuntive, come insegnanti specializzati o materiali supplementari che la scuola doveva cercare di avere. La certificazione di SEN, denominata *statement*, delineava se l'alunno con SEN dovesse ricevere un'educazione di tipo speciale o normale⁶¹.

Il Rapporto portò poi all'approvazione dell'*Education Act* del 1981 il quale ha implementato ciò che la Warnock aveva proposto come modifiche all'offerta formativa per i bambini con SEN. Tale legge del 1981 affermò la preferenza dell'inserimento dei bambini e ragazzi con SEN nelle scuole ordinarie. Inoltre, definiva che i ragazzi con problemi di apprendimento erano coloro che avevano difficoltà più elevate rispetto ai loro compagni soprattutto nell'utilizzo delle risorse offerte dalla scuola⁶².

Nel momento in cui tale legge entrò in vigore, nel 1983, se un bambino necessitava di un'"attenzione scolastica speciale", diversa da quella fornita nelle scuole ordinarie, la *Local Education Authority* (LEA) doveva dare un certificato di scolarizzazione speciale nel quale si indicavano gli interventi di cui il bambino o ragazzo aveva bisogno⁶³.

Nel 1988 fu introdotto un nuovo *Education Act*, il quale introdusse nelle scuole inglesi un curriculum valido per tutto il territorio nazionale, il *National Curriculum*. Quest'ultimo ha dato direttive riguardo i contenuti delle materie di insegnamento, gli standard di apprendimento per ogni classe di età, e le modalità di valutazione del raggiungimento di questi standard⁶⁴. L'introduzione del *National Curriculum* ha

⁶⁰ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, pp. 7-8.

⁶¹ D'Alessio S., *Le normative sui "bisogni educativi speciali" in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies*, in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma 2014, p. 219.

⁶² Phillips S., *L'integrazione scolastica nel Regno Unito*, in P. Bosio, I. Menegoi Buzzi, *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 63.

⁶³ Ivi, pp. 63-64.

⁶⁴ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, p. 8.

provocato la rottura del sistema scolastico inglese tradizionale, caratterizzato da autonomia e libertà di ogni singola scuola.

Nel 1993, nella legge britannica è stato sancito che i bambini con SEN dovevano essere educati nelle scuole ordinarie se i genitori lo desideravano⁶⁵.

Inoltre, sempre nel 1993, la legge sull'istruzione impone al segretario di stato di emanare un codice di condotta (*Code of Practice*) che dia indicazioni pratiche alle LEAs e agli organi di governo di tutte le scuole riguardo la loro responsabilità nei confronti degli alunni con SEN. Tale Codice, che entrerà in vigore nel Settembre del 1994, ha come obiettivo quello di aiutare le scuole e le LEAs a usare in maniera ottimale le risorse finanziarie e a mettere in atto le loro competenze per aiutare i bambini con bisogni educativi speciali⁶⁶. Il Codice si basa su alcuni principi fondamentali e cioè, tenere in considerazione i bisogni e le esigenze di tutti i bambini con SEN durante tutte le fasi del periodo di scolarizzazione, dare la possibilità a tutti i bambini con SEN di accedere a una istruzione ampia ed equilibrata e far sì che questi bambini ricevano un'istruzione nelle scuole comuni senza ricorrere a un certificato di scolarizzazione speciale. I bambini che necessitavano di un percorso scolastico particolare dovevano però, nei limiti del possibile, e seguendo le volontà dei genitori, continuare la loro istruzione nelle scuole ordinarie⁶⁷.

Nel 1996, in linea con il percorso che è stato fatto finora, è stato pubblicato un nuovo *Education Act*, il quale contiene una serie di provvedimenti relativi all'istruzione degli alunni con SEN:

- far sì che sia rispettato il diritto dei bambini con SEN ad essere istruiti nelle scuole ordinarie;
- chiedere alle LEAs di occuparsi di consulenza e informazione dei genitori dei bambini con SEN, oltre che delle controversie tra genitori e scuola;
- affidare alle LEAs il compito di pianificare l'aumento degli accessi nelle scuole ordinarie degli alunni con SEN⁶⁸.

⁶⁵ Powers S., *From Concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion*, in "Journal of Deaf studies and Deaf Education", Vol. 7, n.3, 2002, p. 233.

⁶⁶ Department for Education, *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, London 1994.

⁶⁷ Phillips S., *L'integrazione scolastica nel Regno Unito*, in P. Bosio, I. Menegoi Buzzi, *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 66-67.

⁶⁸ Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 218.

Inoltre, sempre con questa legge del 1996, si affida alle LEAs la responsabilità di identificare i bambini con SEN e di valutare i bisogni speciali da un punto di vista medico, educativo e psicologico ed eventualmente provvedere all'emissione di una certificazione denominata *Statement of Special Education Needs*, e di conseguenza individuare i provvedimenti per rispondere a tali bisogni⁶⁹.

Il diritto di tutti i bambini, compresi quelli con SEN, di essere inseriti nelle *mainstream schools*, di cui si parla nell'*Education Act* del 1996 ma anche nella Dichiarazione di Salamanca del 1994, viene affermato nel contesto inglese anche nel *Green Paper Excellence for All* del 1997⁷⁰.

Un ulteriore documento sancì l'importanza dell'inserimento degli alunni con SEN nelle scuole ordinarie, lo *Special Education Needs and Disability Act* (SENDA) del 2001, entrato poi in vigore nel 2002. Questa legge afferma appunto il dovere di educare nelle scuole normali i bambini con bisogni educativi speciali a patto però che questo sia compatibile con la volontà dei genitori degli alunni e a patto che non infici sull'efficacia dell'istruzione degli altri bambini⁷¹. Come si vedrà anche poi con lo *Special educational needs and disability code of practice* del 2015, in Inghilterra è molto importante la partecipazione degli stakeholders nelle decisioni riguardanti i figli, e infatti anche questa legge del 2015 afferma che le famiglie hanno libertà di scelta riguardo la scuola in cui iscrivere i loro figli. Essi, infatti, potranno scegliere una *mainstream school* oppure una *special school* o *special classroom*⁷².

Tornando allo *Special Education Needs and Disability Act* (SENDA) del 2001, si può osservare come tale legge salvaguardi anche i diritti delle persone con disabilità. La legislazione inglese, infatti, fa una distinzione tra coloro che si trovano in situazione di disabilità e studenti con bisogni educativi speciali, in quanto alcuni studenti con disabilità hanno anche bisogni educativi speciali, ma non tutti e allo stesso tempo alcuni studenti con BES hanno anche altre disabilità ma comunque non tutti⁷³.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Devecchi C., Rouse M., *An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools*, in "Support for Learning", Vol. 25, n.2, 2010, p. 92.

⁷¹ Powers S., *From Concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion*, in "Journal of Deaf studies and Deaf Education", Vol. 7, n.3, 2002, pp. 233-234.

⁷² Ciambrone R., *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol.16, n.4, 2017, p. 395.

⁷³ Powers S., *From Concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion*, in "Journal of Deaf studies and Deaf Education", Vol. 7, n.3, 2002, pp. 233-234.

Il SENDA 2001 afferma l'importanza di trattare gli alunni con disabilità al pari degli altri e di pianificare e migliorare l'ambiente fisico della scuola per favorire la loro partecipazione oltre che migliorare il modo in cui vengono fornite le informazioni così che possono essere accessibili a tutti⁷⁴. In questo senso la legge va verso una prospettiva di inclusione ma allo stesso tempo tale legge non è stata capace di realizzare un cambiamento radicale in quanto il governo continua a sostenere la necessità dell'esistenza delle scuole speciali anche sulla base della scelta dei genitori⁷⁵. Il dovere di promuovere l'uguaglianza per gli alunni con disabilità è l'assunto principale del *Disability Discrimination Amendment Act* del 2005. Tutti gli istituti scolastici hanno la responsabilità di far rispettare i diritti degli alunni con disabilità e con SEN e coerentemente con tutto ciò il Regno Unito firmò l'accordo di convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità del 2006. Non firmò però nel suo insieme l'articolo 24 della Convenzione, il quale punta a far sì che sia garantito un sistema di istruzione inclusivo a tutti gli alunni, anche coloro che hanno disabilità. Essi dovrebbero, quindi, partecipare al sistema educativo ordinario. Contrariamente a questo però, i governi britannici successivi hanno sostenuto l'esistenza delle scuole speciali e infatti negli ultimi anni c'è stata solamente una piccola diminuzione del numero degli alunni presenti in tali scuole. In Inghilterra, infatti, ancora oggi sono poche le zone dove non ci sono scuole speciali anche se il 50% degli alunni con difficoltà frequentano le *mainstream school*, mentre le scuole speciali sono frequentate per lo più da coloro che presentano disabilità sensoriali⁷⁶.

In Inghilterra, quindi, è iniziato un processo verso l'inclusione scolastica che però a differenza dell'Italia non è ancora stato realizzato a pieno a causa della permanenza di scuole speciali e dell'idea che queste siano ancora in parte necessarie.

⁷⁴ *Ibidem*

⁷⁵ Armstrong F., *Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 60.

⁷⁶ *Ibidem*

2.3. Elementi di Comparazione nella storia dell'educazione inclusiva di Italia e Inghilterra

Il processo storico normativo che ha portato allo sviluppo dell'educazione inclusiva in Italia e Inghilterra presenta alcune differenze e somiglianze.

La storia dell'educazione inclusiva italiana è caratterizzata dalla presenza di diverse fasi che hanno portato infine alla fase dell'inclusione in cui ci si trova oggi.

In Inghilterra invece il processo storico normativo non è suddiviso in varie fasi ma semplicemente si può suddividere in due momenti, prima degli anni Ottanta e dopo gli anni Ottanta. Infatti, fino al 1978, in Inghilterra, accadeva ciò che in Italia succedeva all'interno delle fasi dell'esclusione e della medicalizzazione in quanto, in entrambi i Paesi, gli alunni con disabilità venivano esclusi e inseriti in contesti diversi dagli alunni considerati "normali". Infatti, sia l'Italia che l'Inghilterra hanno presentato in passato un sistema basato sulla divisione scolastica tra coloro che avevano disabilità e coloro che non presentavano menomazioni. In particolare, in Italia si parlava di classi speciali e differenziali, e classi normali, mentre in Inghilterra si parlava di *mainstream schools* e *special schools*. Questa distinzione permane in Italia fino al 1977 quando viene emanata la legge 517 che portò all'abolizione delle classi speciali e differenziali. In Inghilterra, invece, questa impostazione viene modificata con il Rapporto Warnock del 1978, quindi pochi mesi dopo la legge italiana 517/1977. A differenza però dell'Italia, in Inghilterra non si ebbe l'abolizione delle classi speciali ma semplicemente si affermò la preferenza di inserire le persone con SEN nelle scuole ordinarie. Questa preferenza viene poi affermata anche nelle leggi successive fino ad arrivare allo *Special Education Needs and Disability Act* (SENDA) del 2001 nel quale si afferma il dovere di educare gli alunni con SEN nelle scuole ordinarie, se questo è in linea con la volontà dei genitori. Tale legge, inoltre, si preoccupa del rispetto dei diritti delle persone con disabilità e in questo senso apre al processo di inclusione scolastica, processo che in Italia ha preso avvio negli anni Novanta del Novecento. In Inghilterra però non si può ancora affermare la presenza di una completa *inclusive education*, a differenza dell'Italia, in quanto permangono ancora scuole speciali in molte zone dell'Inghilterra. Questo è dovuto al fatto che se in Italia c'è una legge che regola l'accesso degli alunni in situazione di disabilità nelle classi ordinarie, in Inghilterra la legge non impone questo ma viene lasciata libertà di scelta agli stakeholders.

In seguito all'analisi della storia dell'educazione inclusiva di questi due Paesi si può vedere come la storia dell'Italia sia in un certo senso più articolata a differenza di quella dell'Inghilterra in cui le varie leggi emanate dopo il 1978 riprendevano gli stessi concetti cercando di enfatizzarli. Ancora oggi, infatti, si cerca di enfatizzare l'importanza dell'inclusione, nelle scuole ordinarie, di tutti i ragazzi a prescindere dalle loro caratteristiche ma l'Inghilterra non sembra ancora esserci riuscita a pieno. Questo perché da un lato le leggi lasciano libertà ai genitori e dall'altro i genitori, nonostante possano inserire i loro figli nelle scuole ordinarie, molte volte scelgono di mantenere l'iscrizione alle scuole speciali o addirittura cercano di nascondere le disabilità dei loro figli e questo è totalmente anti-inclusivo.

CAPITOLO 3. LA CERTIFICAZIONE DI DISABILITÀ E L'ACCESSO AL SISTEMA EDUCATIVO

3.1. La certificazione di disabilità in Italia

Un aspetto importante quando si parla di educazione inclusiva e pedagogia speciale è quello del processo di certificazione di disabilità per gli alunni. La certificazione è, infatti, l'aspetto principale che permette all'alunno di beneficiare dell'integrazione e dell'inclusione nella scuola normale, oltre che di tutta una serie di risorse aggiuntive.

Questo processo di certificazione e le relative procedure sono regolamentate dal DPR del 24 febbraio 1994 "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap"¹, nel quale all'articolo 2 si cita:

"All'individuazione dell'alunno come persona handicappata, al fine di assicurare l'esercizio del diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica, di cui agli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992, provvede lo specialista, su segnalazione ai servizi di base, anche da parte del competente capo d'istituto, ovvero lo psicologo esperto dell'età evolutiva, in servizio presso le UU.SS.LL. o in regime di convenzione con le medesime, che riferiscono alle direzioni sanitaria ed amministrativa, per i successivi adempimenti, entro il termine di dieci giorni dalle segnalazioni."².

Tale decreto porta alla realizzazione di una procedura che permette di individuare il bambino o la bambina in situazione di disabilità o con difficoltà di apprendimento, così che si attivino una serie di interventi finalizzati a promuovere la partecipazione ottimale dell'alunno nella scuola. Tale procedura è stata poi in parte modificata dalla legge numero 289 del 27 dicembre 2002³. L'articolo 35, comma 7, di tale legge prevede che siano le Aziende Sanitarie Locali (ASL), sulla base di accertamenti collegiali, ad occuparsi di

¹ Decreto Presidente della Repubblica, 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap".

² Art. 2. DPR 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap".

³ Legge 27 dicembre 2002 n.289, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003).

individuare l'alunno come "persona in situazione di disabilità" su richiesta dei genitori o dei tutori del giovane. L'individuazione avviene quindi ad opera dello specialista dell'ASL e successivamente interviene un'equipe multidisciplinare per fare la diagnosi. Quest'ultima sarà formata solamente da professioni di tipo sanitario nel momento in cui si ha l'esigenza di certificare lo stato di invalidità in cui si trova una persona, mentre, se si deve certificare lo stato di handicap, l'equipe sarà composta anche da un operatore sociale ma da nessuna figura e professionista della scuola⁴.

La certificazione dell'alunno come persona in situazione di disabilità è essenziale per attivare una serie di risorse aggiuntive e soprattutto per dare un'indicazione del numero di ore di sostegno di cui l'alunno ha bisogno. Inoltre, la certificazione è propedeutica alla redazione della Diagnosi funzionale (DF) dell'alunno messa a punto dall'ASL, la quale sarà poi seguita dal Profilo dinamico funzionale e dal Piano educativo individualizzato⁵.

Le misure e le indicazioni date dall'Atto di indirizzo del 1994, visto sopra, sono state poi modificate utilizzando il manuale ICF⁶ e l'ICF-CY⁷. Questi due manuali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), danno una interpretazione diversa del concetto di disabilità rispetto ai manuali precedenti, quali ad esempio, l'ICIDH del 1980 e l'ICD-10 del 1990. Questi due manuali più antichi rispetto all'ICF descrivevano la disabilità come una malattia e identificavano da una parte un gruppo di persone disabili e dall'altra un gruppo di persone considerate normali. Con l'ICF del 2001, invece, la disabilità non viene intesa come una mancanza di funzionamento corretto della persona, ma una mancanza di una buona interazione tra la persona e l'ambiente in cui essa si trova e vive. Grazie a questo manuale le certificazioni prendono in considerazione il contesto in cui l'alunno vive e di conseguenza si pianificano dei cambiamenti in esso.

⁴ Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 222.

⁵ Cajola Chiappetta L., *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, p. 225.

⁶ International Classification of Functioning, Disability and Health (2001).

⁷ International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth (2007).

L'ICF è quindi uno strumento utile perché permette di arrivare a una certificazione dell'alunno sulla base dell'utilizzo di un linguaggio comune. La persona, infatti, viene valutata rispetto ad uno standard internazionale di salute⁸.

Se la classificazione del 1980 era una sorta di classificazione delle “conseguenze delle malattie”, l'ICF del 2001 è una rassegna delle “componenti della salute” che porta a un nuovo modello di carattere universale e inclusivo, dove le persone non sono più emarginate in un contesto diverso perché aventi una disabilità. Quest'ultima ora non è più solo un problema di pochi ma porta a considerare l'impatto sociale e fisico sul funzionamento di ogni persona⁹.

Per quanto riguarda i bambini e i ragazzi, l'OMS ha pubblicato nel 2007 una versione dell'ICF apposta per loro, l'ICF-CY. Quest'ultimo manuale dà indicazioni più precise per la fascia d'età 0-20 anni, nella quale è necessario valutare con molta attenzione ciò che porta il soggetto in una condizione di disabilità e valutare soprattutto il contesto, lo stato di salute dell'individuo e le interazioni che il soggetto stabilisce con le persone intorno a lui, perché anche questo può portare ad una situazione di disabilità¹⁰. In questo senso, evidenziando la natura reciproca dell'interazione tra individuo e contesto, l'ICF viene definito come un modello bio-psico-sociale, una sintesi tra il modello medico e il modello sociale.

Nell'ICF la salute è considerata uno stato di benessere legato al livello biologico, psicologico e sociale. Inoltre, con l'ICF viene superata la sequenza lineare tradizionale composta da menomazione – disabilità – handicap, in cui la menomazione, intesa come anomalia strutturale, funzionale, fisica o psichica, crea disabilità e la disabilità a sua volta crea l'handicap. Nell'ICF viene superata questa visione, a favore di un approccio diverso nel quale la disabilità è il risultato di una relazione complessa e circolare tra le condizioni di salute dell'individuo e i fattori personali e ambientali in cui esso vive, come si può vedere nella figura 1¹¹.

⁸ D'Alessio S., *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*, R. Medeghini, Fornasa W., (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 88-89.

⁹ Cajola Chiappetta L., *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, p. 227.

¹⁰ Ivi, p. 228.

¹¹ Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017, pp. 38-40.

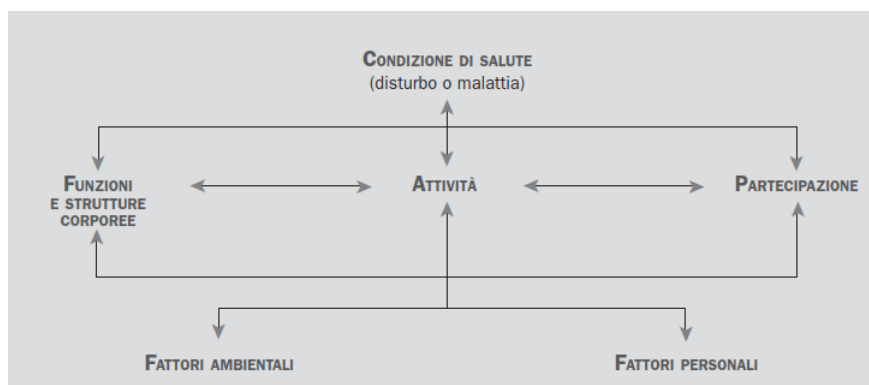


Figura 1. Interazioni tra le componenti dell'ICF¹²

Una volta avvenuta la certificazione dell'alunno come persona in situazione di disabilità da parte dell'ASL, quest'ultima formula anche la Diagnosi funzionale.

“Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992. Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta: dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima”¹³.

La Diagnosi funzionale si ottiene attraverso l'acquisizione di dati clinici ottenuti attraverso visite mediche e dati psico-sociali acquisiti tramite una relazione in cui si hanno sia dati anagrafici del soggetto stesso, sia dati relativi al nucleo familiare.

La Diagnosi funzionale viene redatta a fini scolastici a seguito di vari incontri con il bambino/a, così da mettere in evidenza non solo le carenze ma anche le potenzialità e le risorse che l'alunno ha, in modo che i docenti possano conoscerlo al meglio e attivare tutta una serie di risorse aggiuntive. Essa, infatti, essendo finalizzata al recupero della

¹² Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007, p. 45.

¹³ Art. 3. DPR 24 febbraio 1994, “Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap”.

persona in situazione di disabilità, deve tenere conto delle potenzialità del soggetto relativamente ai seguenti ambiti:

- cognitivo;
- affettivo-relazionale;
- linguistico;
- sensoriale;
- motorio-prassico;
- neuropsicologico;
- autonomia personale e sociale.

La Diagnosi funzionale appare però ancora troppo legata al mondo sanitario e poco a quello scolastico, si direbbe infatti che è ancora troppo clinico-medica perché porta ad avere una conoscenza dell'alunno dal punto di vista sanitario ma manca una conoscenza più approfondita dell'alunno dal punto di vista scolastico e sociale. In questo senso torna utile l'uso dell'ICF per costruire un quadro articolato dei punti di forza e debolezza dell'alunno, i quali poi dovranno essere trasformati in una serie di traguardi da raggiungere nel corso dell'anno. L'ICF quindi è un contributo importante nel processo di certificazione e nella redazione della Diagnosi funzionale, in quanto permette di ottenere dati importanti relativi alla situazione dell'alunno che possano poi far sì che ci sia un dialogo tra le persone coinvolte nel suo processo di inclusione¹⁴.

La Diagnosi funzionale non consiste in una diagnosi-etichetta, ma in una sorta di raccolta di elementi a seguito di un'osservazione attenta dell'alunno in diversi repertori e comportamenti. Dal punto di vista terminologico sarebbe quindi meglio utilizzare l'espressione "Profilo di funzionamento".

Alla luce di tutto ciò, è possibile affermare come il processo di certificazione stabilito dal Decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994, sia squilibrato poiché la maggior parte delle persone coinvolte nell'iter sono professionisti dell'ambito medico, ma sarebbe importante coinvolgere in questo tutte le persone che hanno a che fare con la persona in situazione di disabilità senza trascurare nemmeno quest'ultima.

¹⁴ Cajola Chiappetta L., *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, pp. 229-233.

3.2. La certificazione di disabilità in Inghilterra

Il processo di certificazione in Inghilterra è considerato un processo importante da svolgere il prima possibile, poiché, come afferma il *Department for Education* nel documento “*Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. Tell us what you think. Easy read version*” del maggio 2011, quanto prima si scopre che un bambino o ragazzo ha disabilità, tanto più facile sarà aiutarlo a fare meglio ciò che deve fare all’interno della scuola¹⁵.

La diagnosi e certificazione precoce permettono di intervenire in modo appropriato nei confronti del bambino ed è bene quindi prestare attenzione ai primi segnali di difficoltà che esso ha. Dal 1998 tutti i bambini vengono valutati all’inizio dell’istruzione primaria, in modo che venga mostrato se il bambino ha alcune difficoltà e se queste derivano da bisogni educativi speciali, o da difficoltà familiari ed emotive. Così facendo gli insegnanti sapranno quali alunni necessitano di una didattica mirata e di un’ulteriore valutazione fatta in classe che porti magari a un sostegno specifico¹⁶.

La certificazione di “bisogni educativi speciali”, chiamata “*Statement of Special Educational Needs*”, non avviene in modo automatico in seguito alla diagnosi data al bambino, ma avviene in seguito a una valutazione svolta dalla LEA e in base anche alla capacità e disponibilità della scuola di offrire determinate risorse al bambino e quindi un’istruzione ad esso adeguata. Nel momento in cui queste risorse sono considerate insufficienti e si pensa che ciò che ordinariamente offre la scuola non basti al bambino, si procede con la certificazione in modo che l’alunno possa avere risorse aggiuntive che gli permettano di godere adeguatamente dell’istruzione¹⁷.

La valutazione del bambino avviene quindi per opera delle LEAs, le quali identificano gli alunni con SEN e successivamente individuano anche l’offerta educativa a lui più adatta. Le LEAs vengono chiamate a svolgere il loro lavoro a seguito di una segnalazione avvenuta da parte di insegnanti o genitori che richiedono venga fatta una valutazione formale sul bambino. Le LEAs possono poi richiedere anche un aiuto alla

¹⁵ Department for Education, *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. Tell us what you think. Easy read version*, maggio 2011, p. 6.

¹⁶ Department for Education and Employment., *Excellence for all children. Meeting Special Educational Needs*, ottobre 1997, p. 14.

¹⁷ Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 218.

Local Health Authority (Azienda Sanitaria locale) specificando ciò di cui hanno bisogno. In questo modo vengono convocate altre figure sanitarie, come ad esempio un logopedista, una psicologa o una psicoterapista¹⁸.

Nel caso in cui non venga emesso lo *Statement of Special Educational Needs*, la scuola agisce nei confronti dell'alunno sulla base delle indicazioni date nello *Special Educational Needs code of practice* del 2001. Tale documento offre un percorso graduale da svolgere con l'alunno con SEN composto da determinate risorse aggiuntive, come: modalità didattiche differenziate, presenza di un adulto per dare supporto aggiuntivo e possibilità di utilizzare apparecchi elettronici come computer o banchi speciali. Tale percorso viene chiamato *School Action* e può durare alcuni mesi oppure anche un intero anno. Se questo non porta il bambino ad avere dei miglioramenti e progressi, si passa allo *School Action Plus*, che prevede l'intervento di agenzie esterne o di un insegnante di sostegno e altri professionisti¹⁹. Se nemmeno questo porta ai progressi sperati dal genitore del bambino, allora i genitori o chi esercita la responsabilità genitoriale può richiedere una *Statutory Assessment*, cioè una valutazione più dettagliata e approfondita sui bisogni educativi speciali del bambino o del ragazzo. Questa valutazione può essere richiesta dal genitore a partire dai due anni di età del bambino fino ai 19 anni di età nel momento in cui crede che le risorse date dalla scuola e il sostegno ricevuto dai professionisti esterni non siano sufficienti ad ottenere dei progressi. Tale valutazione consiste in una valutazione completa dei bisogni educativi speciali del bambino e viene anch'essa effettuata dalle LEAs. Consiste più precisamente in una serie di rapporti redatti dalle persone coinvolte nel processo di istruzione del bambino, come i genitori, personale scolastico, medici, psicologi educativi²⁰.

Nel momento in cui la LEA effettua la *Statutory Assessment* inizia il processo successivo che porta alla certificazione, *Statement of Special Educational Needs*. Quest'ultimo è un documento legale che descrive più dettagliatamente i bisogni educativi speciali del bambino e, successivamente, elenca una possibile offerta educativa adatta al bambino e nomina una scuola ad esso appropriata. Ogni *Statement* deve essere rivisto

¹⁸ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, p. 453.

¹⁹ Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 219.

²⁰ <https://senac.co.uk/advice/how-to-request-a-statutory-assessment-of-my-childs-needs-in-school/> (ultima consultazione 11/2023).

almeno una volta all'anno o anche di più se la LEA lo ritiene necessario. L'incontro di revisione si tiene normalmente a scuola con la presenza dei genitori e anche del bambino, se esso lo vorrà, per esprimere il proprio parere riguardo ai suoi progressi²¹.

Lo *Statement of Special Educational Needs* è composto da sei parti:

- parte 1: sono presenti informazioni relative all'alunno e su chi è responsabile di esso;
- parte 2: sono presenti informazioni relative ai bisogni educativi speciali rilevate nell'*assessment*;
- parte 3: sono presenti obiettivi che l'offerta educativa mira a raggiungere e dettagli sugli interventi speciali da attuare nei confronti del bambino, oltre che le disposizioni da attuare per monitorare i suoi progressi;
- parte 4: è presente il tipo e la denominazione della scuola, speciale o ordinaria, che la LEA considera adatta al bambino;
- parte 5: sono inseriti gli eventuali bisogni di tipo non educativo che la LEA considera appropriati affinché il bambino possa beneficiare dell'offerta educativa descritta nella parte 3;
- parte 6: sono inseriti i provvedimenti per soddisfare i bisogni non educativi²².

Se i genitori non approvano lo *Statement* o se l'autorità lo modifica o cessa di mantenerlo al bambino, questo può portare ad una contestazione e a fare ricorso da parte dei genitori in uno degli *Special educational needs tribunals*.

In Inghilterra lo *Special Education needs Tribunal* (SENT) è stato istituito per la prima volta nel 1993 come organismo indipendente per esaminare i ricorsi dei genitori contro il lavoro svolto dalle LEAs nel momento in cui non è stato possibile raggiungere un accordo. Il tribunale accoglie non solo ricorsi dei genitori relativi al lavoro svolto dalle LEAs riguardo gli alunni con SEN, ma anche ricorsi dei genitori riguardanti episodi di discriminazione nei confronti dei loro figli in situazione di disabilità avvenuti nelle scuole. I ricorsi vengono esaminati da un avvocato e da due membri non giuridici con

²¹ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, pp. 455-456.

²² [https://send.eani.org.uk/statutory-assessment/statement-sen#:~:text=A%20Statement%20of%20Special%20Educational%20Needs%20\(SEN\)%20sets%20out%20the,educational%20setting%20they%20should%20attend.](https://send.eani.org.uk/statutory-assessment/statement-sen#:~:text=A%20Statement%20of%20Special%20Educational%20Needs%20(SEN)%20sets%20out%20the,educational%20setting%20they%20should%20attend.) (ultima consultazione 11/2023).

competenze riguardo ai SEN oppure alla discriminazione relativa alla disabilità, a seconda del caso che devono valutare²³.

I tribunali hanno alcune funzioni importanti:

- il tribunale può obbligare l'autorità a fare una valutazione o certificazione a un bambino nel caso essa si rifiuti;
- il tribunale può ordinare all'autorità locale di mantenere la certificazione nel caso in cui essa non voglia farlo;
- il tribunale può ordinare all'autorità locale di modificare la dichiarazione qualora ce ne fosse bisogno²⁴.

3.3. Elementi di comparazione nel processo di certificazione di Italia e Inghilterra

La differenza principale tra il processo di certificazione di disabilità in Italia e in Inghilterra riguarda l'ente gestore di tale processo. Se in Italia è l'ASL che si occupa di certificare i bambini e i ragazzi con disabilità, in Inghilterra questo compito spetta alle LEAs, cioè l'organo che sovrintende l'organizzazione scolastica.

Dall'analisi sui processi di certificazione dei due Paesi si può quindi vedere come questo aspetto, in Italia, sia gestito da professionisti medici, dal momento in cui viene segnalata una possibile disabilità da parte dei genitori del bambino, fino alla redazione del documento della Diagnosi funzionale, la quale sarà poi utile alla redazione di documenti propedeutici all'ottenimento di risorse aggiuntive come un insegnante di sostegno. In Italia le figure che operano all'interno della scuola non partecipano al processo di certificazione e non si prevede nemmeno la partecipazione dei genitori e del soggetto stesso sottoposto a valutazione.

In Inghilterra, al contrario, il processo di identificazione dell'alunno con bisogni educativi speciali avviene per mano delle Autorità Educative Locali (LEAs) con l'aiuto delle Autorità sanitarie locali a seguito della segnalazione da parte dei genitori o della

²³ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, pp. 457-458.

²⁴ *Ibidem*.

scuola. Nel processo di redazione del *Statutory Assessment*, e quindi della valutazione formale, partecipano anche i genitori e tutti coloro che hanno a che fare con il processo di educazione del soggetto. Successivamente la LEA ha il compito di mettere a punto lo *Statement of Special Educational Needs*; quest'ultimo viene rivisto una volta all'anno e in questa revisione partecipa anche il bambino o ragazzo.

Quindi, se in Italia il processo è nelle mani delle Aziende Sanitarie Locali e c'è una sorta di disequilibrio perché non è prevista la partecipazione di alcuna figura scolastica fino alla redazione del documento successivo alla Diagnosi funzionale, in Inghilterra è proprio l'organo di organizzazione scolastica che si occupa di questo processo, coinvolgendo anche in alcuni passaggi gli insegnanti, i genitori e il soggetto stesso.

Alla luce di ciò, è possibile affermare che l'iter messo in atto dagli inglesi è per certi versi migliore e più inclusivo rispetto a quello italiano, perché permette di dare voce al bambino o ragazzo soggetto alla valutazione e certificazione oltre che ai suoi genitori e insegnanti, coloro che più di tutti si occupano del bambino.

Parlando di inclusione in relazione alla certificazione di disabilità, è, però, corretto affermare che la dipendenza tra certificazione e azione di aiuto è in un certo senso in contraddizione dal punto di vista inclusivo, poiché, se si vuole agire in maniera pedagogicamente inclusiva all'interno della scuola, bisognerebbe abbandonare la certificazione e assumere culturalmente le differenze adottando condizioni che permettono di apprendere e seguire a tutti gli studenti indipendentemente dalle loro capacità e caratteristiche. Bisognerebbe adottare condizioni che vanno oltre l'idea di omogeneità e vanno incontro alla pluralità di modi di apprendere avvicinandosi alle differenze²⁵.

²⁵ Medeghini R., *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 122.

3.4. Sistema educativo inclusivo italiano

Il diritto di ricevere un'educazione e che essa sia di tipo inclusivo è sancito nei documenti internazionali principali, ma il modo in cui questo diritto viene garantito nei diversi Paesi presenta alcune differenze. Queste consistono nella modalità con cui si accolgono gli alunni in situazione di disabilità e nell'applicazione del concetto di scuole e classi speciali. In questo senso si può parlare della presenza di tre sistemi diversi: sistema inclusivo, sistema misto e sistema con distinzione²⁶. Oltre a questa suddivisione, i Paesi europei possono essere distinti in tre macrocategorie sulla base della politica di integrazione che essi adottano. Da ciò ne deriva l'applicazione di tre diversi approcci: un approccio uni-direzionale che riguarda i Paesi in cui, come l'Italia, le politiche educative e di integrazione si basano sull'inserimento degli alunni in situazione di disabilità nelle classi ordinarie, un approccio multi-direzionale che caratterizza quei Paesi in cui sono presenti servizi educativi di tipo sia ordinario che differenziato e hanno quindi modalità di integrazione diverse, un approccio bi-direzionale chiamato così perché nei Paesi in cui è adottato sono presenti due sistemi educativi diversi a seconda che gli alunni abbiano o meno una certificazione di disabilità²⁷.

L'Italia, Paese in cui è presente l'approccio uni-direzionale, è l'unico ad avere un sistema inclusivo a seguito della totale eliminazione delle classi e scuole speciali nel 1977 con la legge numero 517. A partire da questa legge e per tutto il decennio successivo agli anni Settanta, fu messo in atto un lavoro di democratizzazione della società e della scuola con l'obiettivo di eliminare ogni tipo di emarginazione sociale. Per raggiungere questo obiettivo l'Italia ha attraversato diverse fasi, passando dall'esclusione fino all'inclusione e, a differenza degli altri Paesi europei, ha scelto di adottare una politica di completa inclusione delle persone in situazione di disabilità nelle scuole ordinarie. In questo senso in Italia è compito della pedagogia speciale e degli educatori speciali aiutare queste persone e questi alunni a vincere le resistenze all'inclusione, continuando quindi il lavoro di democratizzazione ed eliminazione dell'emarginazione iniziato negli anni Settanta²⁸.

²⁶ Ciambrone R., *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol.16, n.4, 2017, p. 394.

²⁷ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili, *L'Integrazione dei Disabili in Europa*, Danimarca 2003, p. 7.

²⁸ Larocca F., *Integrazione/inclusione in Italia*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, pp. 40-43.

Il primo periodo di frequenza degli alunni in situazione di disabilità nelle classi comuni non fu particolarmente buono a causa della mancanza di preparazione nel ricevere gli alunni, per questo si parlò di “integrazione selvaggia”. Le scuole speciali, statali e no, ebbero una drastica diminuzione tra il 1977 e il 1984. Poi negli anni Novanta il processo di integrazione si consolida e cresce ancora di più.

Nel 1989/1990 gli alunni in situazione di disabilità presenti nelle scuole ordinarie sono l'1,2%, arrivando poi nel 2000/2001 all'1,6%²⁹. Nell'anno 2012/2013 gli alunni con disabilità in Italia sono 149 mila, quindi il 3,2% del totale, di cui 84 mila frequentano la scuola primaria e 65 mila la scuola secondaria di primo grado. La maggior parte di essi presentano disturbi del linguaggio, dell'apprendimento, dell'attenzione e ritardi mentali³⁰. Successivamente, nel 2017, in Italia, le persone in situazione di disabilità sono circa 4 milioni e 360 mila, che equivale al 7,2% dell'intera popolazione. Secondo il Censis³¹ questo numero aumenterà nel 2040 arrivando a 6,7 milioni di persone. Per quanto riguarda la scuola, nell'anno scolastico 2017/2018 gli alunni in situazione di disabilità nelle scuole statali sono 234.000, di cui 19.500 nella scuola dell'infanzia, 83.000 nella scuola primaria, 66.000 nella scuola secondaria di primo grado e 66.000 nella scuola secondaria di secondo grado³².

Nell'anno scolastico 2020/2021 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane aumentano arrivando ad essere il 3,6% degli iscritti, mentre, nell'anno scolastico 2021/2022 sono 316mila con un aumento del 5% rispetto all'anno precedente³³.

Si vede, quindi, come nel corso degli anni, a partire dal 1977, il numero di alunni in situazione di disabilità, iscritti nelle scuole ordinarie è aumentato e oltre a ciò sono aumentate anche il numero di certificazioni di disabilità delle persone in generale. Questo evidenzia una nuova concezione dell'istruzione e della persona umana. Infatti, nelle

²⁹ Pavone M., *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, pp. 160-172.

³⁰ Battisti A., Corradini S., Martinez L., *Bisogni educativi speciali: esigenze informative e dati disponibili*, in F. Dovigo, C. Favella, F. Gasparini, A. Pietrocarlo, V. Rocco, E. Zappella, (a cura di), *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Atti del convegno*, Università degli studi di Bergamo, Bergamo 2015, p. 44.

³¹ Censis, Centro Studi Investimenti Sociali. è un istituto di ricerca socioeconomica che svolge attività di ricerca e consulenza riguardo lavoro, edilizia, cittadinanza, sicurezza, sanità e formazione.

³² D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè, Brescia 2018, pp. 18-22.

³³ ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S 2021-2022*, dicembre 2022.

“Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità” del 2009, si afferma che:

“Dietro alla “coraggiosa” scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti “comuni”, c’è una concezione alta tanto dell’istruzione quanto della persona umana, che trova nell’educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione. Crescere è tuttavia un avvenimento individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza è il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno. La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere dunque ma anche per crescere, attraverso l’acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell’istruzione e della socializzazione.”³⁴

L’inclusione degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie, ciò che viene fatto in Italia, è considerata da molti ricercatori un processo importante. Hicks-Monroe, ad esempio, afferma che l’educazione degli studenti in contesti tradizionali comporta una serie di benefici, quali ad esempio:

- aumento delle amicizie, delle reti sociali e delle interazioni;
- maggiore raggiungimento degli obiettivi;
- maggiore accesso ai servizi;
- miglioramento dell’acquisizione delle competenze;
- maggiore inclusione negli ambienti futuri;
- maggiore partecipazione dei genitori;
- maggiore coinvolgimento della famiglia nella comunità³⁵.

³⁴Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 2009, p. 3.

³⁵ European Agency for Development in Special Needs Education, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, Denmark 2013, p. 23.

Allo stesso modo ricercatori italiani quali Vianello e Lanfranchi³⁶ sostengono che elevati successi scolastici e sociali possono essere collegati al contesto educativo in cui vengono istruiti gli alunni e che tali risultati sono maggiori quando questo avviene nelle classi inclusive. Inoltre, Zambotti identifica il posizionamento degli alunni nelle classi tradizionali un fenomeno importante per la partecipazione degli studenti in situazione di disabilità³⁷.

In Italia però, nonostante si applichi un modello educativo inclusivo e si adotti un approccio uni-direzionale, sono presenti comunque fenomeni chiamati pull-out, cioè condizioni per le quali alcuni studenti con disabilità o disturbi dell'apprendimento, trascorrono alcune ore del curriculum scolastico al di fuori della loro classe, in contesti diversi da quelli dei loro compagni³⁸. Questo è un aspetto del sistema educativo italiano che andrebbe modificato in quanto sono state evidenziate alcune conseguenze negative dell'insegnamento separato:

- interruzione della routine dell'alunno;
- riduzione del tempo di insegnamento dovuto allo spostamento da un'aula ad un'altra;
- difficoltà per l'alunno che deve apprendere regole diverse a seconda del contesto;
- formazione di uno stigma, nel senso che lo studente viene visto come diverso dai suoi compagni³⁹.

Il sistema educativo inclusivo italiano è caratterizzato non solo dal fatto che gli alunni in situazione di disabilità sono educati all'interno delle classi ordinarie come tutti gli altri, ma anche dalla collaborazione tra scuola e famiglia dell'alunno. Facendo riferimento agli alunni in situazione di disabilità, le famiglie sono un elemento

³⁶ Vianello R., Lanfranchi S., *Genetic Syndromes Causing Mental Retardation: deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning*, in "Life Span and Disability", Vol. 12, n. 1, 2009, pp. 41-52.

³⁷ European Agency for Development in Special Needs Education, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, Denmark 2013, p. 23.

³⁸ Heidrun D., *Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Uno studio qualitativo sul territorio nazionale*, in F. Dovigo, C. Favella, F. Gasparini, A. Pietrocarlo, V. Rocco, E. Zappella, (a cura di), *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Atti del convegno*, Università degli studi di Bergamo, Bergamo 2015, p. 96

³⁹ European Agency for Development in Special Needs Education, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, Denmark 2013, p. 23.

fondamentale per il processo di inclusione scolastica, anche se frequentemente permangono comportamenti disfunzionali come, ad esempio, il fatto che l'insegnante di sostegno svolge spesso la figura di unico interlocutore con la famiglia, la quale non ha quindi la possibilità di avere un confronto con l'intera collegialità dei docenti⁴⁰. In particolare, l'insegnante di sostegno deve coinvolgere attivamente la famiglia nel percorso scolastico del bambino comunicando progressi e difficoltà di quest'ultimo, oltre che favorire una comunicazione con gli altri genitori dei bambini, così che si crei una sorta di gruppo tra i genitori nel quale si sviluppino sentimenti di empatia, di modo che ci si possa confidare l'uno con l'altro così da avere una fonte di sostegno e aiuto⁴¹.

Le famiglie però possono costituire un elemento importante offrendo un aiuto informale ai propri figli nella costruzione di reti di relazione con i loro compagni di classe, oltre che essere una risorsa importante per la costruzione di progetti educativi formativi. Infatti, secondo l'articolo 12, comma 5 della legge numero 104 del 1992, la famiglia ha il diritto di partecipare alla definizione del Piano Educativo Individualizzato oltre che della sua valutazione ed eventuale modifica.

La famiglia è definita nelle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" del 2009 come un riferimento essenziale per il corretto funzionamento del processo inclusivo nelle scuole, in quanto essa è una fonte di informazioni importanti per l'alunno in situazione di disabilità⁴².

⁴⁰ Pavone M., *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, pp. 180-181.

⁴¹ Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 19, n. 1, febbraio 2020, p. 93.

⁴² Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 2009, p. 19.

3.5. Sistema educativo misto inglese

Precedentemente si è visto come ci sia una differenziazione relativa alla concezione di classi e scuole speciali nei diversi Paesi e una differenziazione relativa alle modalità di rapportarsi agli alunni in situazione di disabilità. L'Inghilterra fa parte di quei Paesi in cui viene applicato un sistema educativo di tipo misto e un approccio multi-direzionale, il quale consiste nella compresenza di sistemi educativi ordinari e differenziati.

Lo *Special educational needs and disability code of practice* del 2015 dispone che siano i genitori degli alunni con disabilità a decidere se iscrivere i propri figli in una *Mainstream school* (scuola ordinaria) o in una *Special School o Special Classroom* (scuola speciale o classe speciale). Questo fa sì che vengano rispettate le direttive europee sull'Analisi d'Impatto della Regolamentazione (AIR), le quali prevedono il coinvolgimento degli stakeholders nelle decisioni da assumere nell'ambito delle politiche pubbliche⁴³.

È importante che ci sia una cooperazione tra genitori, scuole e LEAs perché in questo modo si consente ai bambini e ragazzi di sviluppare al meglio il loro potenziale, questo perché i genitori conoscono punti di forza e debolezza dei loro figli e possono riferirli agli insegnanti così che essi possano mettere in atto una didattica adatta ai bisogni degli alunni. Quindi, tutti i genitori di alunni con bisogni educativi speciali o disabilità dovrebbero essere trattati come partner e dovrebbero essere supportati e autorizzati a:

- riconoscere le loro responsabilità in quanto genitori;
- svolgere un ruolo attivo nell'educazione dei propri figli;
- far conoscere le loro opinioni sull'educazione che viene data al proprio figlio;
- avere accesso a informazioni riguardanti la valutazione del figlio⁴⁴.

I genitori, inoltre, per lavorare bene in partnership con le scuole dovrebbero comunicare regolarmente con la scuola dei propri figli e avvisarla di qualsiasi cosa li

⁴³ Ciambrone R., *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol.16, n.4, 2017, pp. 394-395.

⁴⁴ Department for Education and skills, *Special Educational Needs. Code of Practice.*, novembre 2001, pp. 16-19.

preoccupa oltre che adempiere ai propri obblighi stabiliti dagli accordi scuola-famiglia⁴⁵. Inoltre, ci sono tre dimensioni che riguardano il coinvolgimento dei genitori nel percorso educativo dei loro figli:

- diritto dei genitori di avere la certezza di conoscere cosa farà la scuola per soddisfare i bisogni dei loro figli;
- partnership, nel senso di creare una sorta di collaborazione tra la famiglia e la scuola. Quando questo non succede o quando il dialogo tra le due inizia troppo tardi, i bisogni del bambino/ragazzo non vengono soddisfatti appieno;
- scelta da parte dei genitori riguardo il tipo di scuola in cui iscrivere i propri figli.

L'ultima delle tre dimensioni viste sopra riguarda la facoltà di scelta che viene data ai genitori per quanto riguarda la decisione di iscrivere i loro figli nelle scuole ordinarie o speciali in base a ciò che essi ritengono più giusto. Le scuole speciali in Inghilterra svolgono un ruolo fondamentale per tutti quei bambini e ragazzi che nella scuola ordinarie non riescono ad avere un'istruzione adeguata alle loro caratteristiche e bisogni. Queste scuole offrono competenze specialistiche ai bambini e giovani in situazione di disabilità, infatti, oltre il 40% di loro le frequenta⁴⁶.

Oltre alle scuole speciali in Inghilterra sono presenti anche le *Alternative Provision*. Il Dipartimento dell'istruzione definisce questo tipo di scuole come:

*“education arranged by local authorities for pupils who, because of exclusion, illness or other reasons, would not otherwise receive suitable education; education arranged by schools for pupils on a fixed period exclusion; and pupils being directed by schools to off-site provision to improve their behaviour.”*⁴⁷.

⁴⁵ *Ibidem*

⁴⁶ Department for Education, *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. Tell us what you think. Easy read version*, maggio 2011, p. 73.

⁴⁷ Department for Education, *Alternative Provision. Statutory guidance for local authorities*, gennaio 2013, p. 3.

“l'istruzione predisposta dalle autorità locali per gli alunni che, a causa di esclusione, malattia o altri motivi, non riceverebbero altrimenti un'istruzione adeguata; istruzione organizzata dalle scuole per gli alunni con esclusione a tempo determinato; e gli alunni vengono indirizzati dalle scuole verso servizi fuori sede per migliorare il loro comportamento.”

Questo tipo di scuole sono frequentate da quei bambini o ragazzi che presentano alcune difficoltà quali: bisogni relativi alla loro salute mentale, rifiuto scolastico, bullismo, assenze ingiustificate persistenti nella scuola ordinaria, bisogni educativi speciali oppure la mancanza di un posto all'interno di una scuola a causa di un trasferimento improvviso. È frequentata quindi da bambini o ragazzi che presentano comportamenti non adeguati alle scuole ordinarie e che quindi vengono inseriti nelle *Alternative Provision* per un tempo che può essere breve, come alcune settimane, oppure più lungo come alcuni anni. Esistono tre modi in cui gli alunni possono essere trasferiti in questa tipologia di scuole:

- esclusione permanente dell'alunno dall'elenco scolastico;
- trasferimento gestito e volontario da parte dell'alunno e dei genitori;
- un rinvio, cioè il bambino/ragazzo rimane negli elenchi della scuola ma riceve una parte o tutta la sua istruzione in un'altra scuola⁴⁸.

Le *Alternative Provision* vengono a volte interscambiate con le *Special Schools* ma, nonostante siano entrambe importanti ed essenziali per alcuni alunni, presentano delle differenze, perché, se l'obiettivo delle *Alternative Provision* è quello di preparare gli alunni che hanno avuto comportamenti inadeguati nelle scuole ordinarie al ritorno in quest'ultime attraverso una sezione del curriculum dedicata alle attività rieducative, le *Special Schools* non prevedono il ritorno nelle scuole ordinarie, ma anzi considerano quest'ultime non adatte agli alunni che per un motivo o per l'altro sono stati iscritti nelle *Special Schools*, nelle quali si preparano gli alunni in situazione di disabilità alla vita dopo la scuola⁴⁹.

Nell'anno scolastico 2010/2011 gli alunni in situazione di disabilità erano circa 226.000, di cui 99.500 inseriti nelle scuole speciali, 15.500 nelle classi speciali e 111.000 nelle classi comuni. Nell'anno scolastico 2014/2015 invece gli alunni in situazione di disabilità erano circa 191.730 di cui di cui 82.680 inseriti nelle scuole speciali, 7.490 nelle classi differenziali e 112.580 in classi comuni⁵⁰. Nel 2022 gli alunni con bisogni educativi

⁴⁸ <https://www.theschoolrun.com/what-alternative-provision> (ultima consultazione 11/2023).

⁴⁹ <https://www.tes.com/magazine/archive/special-schools-and-alternative-schools-are-different-both-are-suffering-lack-funding> (ultima consultazione 11/2023).

⁵⁰ Ciambrone R., *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol.16, n.4, 2017, p. 395.

speciali sono aumentati, arrivando a 1.49 milioni, cioè il 16.5% di tutti gli alunni. Tale numero dal 2010 stava diminuendo ma c'è stato un aumento negli ultimi cinque anni. I disturbi più frequenti nel 2022 tra gli alunni erano i disturbi legati allo spettro autistico e i disturbi legati al linguaggio e alla comunicazione⁵¹.

3.6. Elementi di comparazione tra il sistema educativo inclusivo italiano e il sistema educativo misto inglese

Italia e Inghilterra si differenziano notevolmente sull'accesso al sistema educativo degli alunni in situazione di disabilità. In Italia gli alunni con disabilità vengono inseriti nelle scuole ordinarie senza distinzione, rimanendo coerenti con ciò che viene affermato nella Dichiarazione di Salamanca, nella quale si afferma che nel momento in cui i bambini e ragazzi vengono educati all'interno di scuole inclusive creando una sorta di comunità, si ha maggiore possibilità di raggiungere il massimo progresso educativo⁵². In Inghilterra invece permane ancora oggi la presenza delle *Special Schools* o *Special Classrooms* e sono i genitori a decidere in quale scuola iscrivere i loro figli. Inoltre, in Inghilterra è presente anche un'altra tipologia di scuole per alunni con difficoltà e cioè le *Alternative Provision*, una tipologia di scuole che viene utilizzata per quegli alunni che non hanno comportamenti adeguati alle *mainstream schools*, e che quindi vengono provvisoriamente inseriti in quest'altra tipologia di scuole nelle quali vengono messe in atto attività rieducative per aiutare il ragazzo a rientrare più velocemente possibile nelle *mainstream schools*. Questo aspetto del sistema educativo misto inglese non è un aspetto che l'Italia potrebbe trasferire nel suo sistema educativo poiché in Italia si cerca ancora oggi di far sì che ci siano dei progetti educativi attivati da figure, quali educatori e pedagogisti, che aiutino a prevenire o aggiustare comportamenti inadeguati, quali il bullismo e la violenza,

⁵¹ Department for Education, *Special educational needs and disability: an analysis and summary of data Sources*, giugno 2022, pp. 6-7.

⁵² UNESCO., *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Salamanca 1994.

invece che prendere i ragazzi in questione e trasferirli in un altro contesto. Questo, infatti, creerebbe una sorta di stigmatizzazione che porta a vedere tali ragazzi come diversi e sbagliati e nel momento in cui il ragazzo stesso si percepisce sbagliato ci saranno meno probabilità di risolvere la situazione in cui si trova.

Quindi, se in Italia esistono ad oggi solamente le scuole ordinarie, in Inghilterra sono presenti tre tipologie di scuole a seconda dei disturbi e delle difficoltà degli alunni.

In Inghilterra, inoltre, anche solo avere una certificazione di bisogni educativi speciali comporta, se i genitori lo vogliono, un'istruzione alle scuole speciali, a differenza dell'Italia in cui la certificazione di BES non corrisponde a un'istruzione in contesti diversi dalla scuola ordinaria.

Una somiglianza però presente tra i due sistemi educativi riguarda l'importanza che viene data alla figura dei genitori, in quanto in entrambi i Paesi si pensa che coinvolgere i genitori nel processo educativo dei loro figli possa portare un maggiore successo nell'inclusione ma anche nei risultati scolastici stessi. Tra i due Paesi cambia però il modo in cui vengono coinvolti i genitori e le responsabilità che gli vengono assegnate.

Dal punto di vista inclusivo si può però affermare come l'Italia sia in un certo senso un passo più avanti dell'Inghilterra per quanto riguarda l'accesso al sistema educativo degli alunni in situazione di disabilità, perché, nonostante l'Inghilterra affermi che le *special schools* siano una risorsa importante per gli alunni con disabilità, tutto ciò non rispetta le indicazioni che vengono per esempio date dalla Dichiarazione di Salamanca.

Le scuole speciali possono essere ancora considerate una risorsa utile solamente nel momento in cui nelle scuole ordinarie non sono messe in atto tutte le pratiche e gli accorgimenti necessari per far sì che gli alunni in situazione di disabilità abbiano le risposte ai loro bisogni. In Inghilterra, quindi, è forse necessario una modifica e un rinnovo di quest'ultime per far sì che ci sia una volta per tutte l'eliminazione delle scuole speciali e l'attivazione, quindi, di un sistema educativo che sia inclusivo in tutti gli aspetti.

CAPITOLO 4. PRATICHE INCLUSIVE

4.1. Insegnanti di sostegno in Italia

Il sostegno può essere definito come “ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni”¹. Il sostegno è, inoltre, ciò che permette di accrescere la partecipazione degli alunni e per fare questo è importante applicare sia il sostegno individuale, sia progettare le attività educative in modo che siano adatte a tutti gli alunni, riconoscendo le loro differenze e i loro stili cognitivi. Progettando in questo modo si riduce il bisogno di sostegno individuale perché ogni alunno è messo nelle condizioni di partecipare in base alle sue caratteristiche².

Si possono distinguere cinque tipologie di sostegno:

- sostegno strumentale: la persona che offre sostegno può essere sostituita da ausili più o meno sofisticati;
- sostegno informativo: ha l’obiettivo di soddisfare il bisogno delle persone di avere informazioni da altre persone;
- sostegno ricreativo: viene applicato soprattutto nelle attività extra-scolastiche, le quali devono diventare accessibili a tutti culturalmente e materialmente;
- sostegno emotivo: può essere fornito sia da persone che dall’ambiente;
- sostegno affettivo: fornito da parte degli affetti che una persona ha, come genitori, amici, fidanzati. È una sorta di sostegno psicologico.³

Il sostegno è parte dell’insegnamento ed è qualcosa che coinvolge tutti gli insegnanti. Può essere delegato ad alcuni insegnanti in particolare ma la relazione tra tutto il corpo docente è indispensabile per far sì che ci sia un sostegno individuale e di gruppo⁴.

¹ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L’index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, p. 114.

² *Ibidem*

³ Canevaro A., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna 2015, pp. 68-70.

⁴ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L’index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, p. 115.

Nel sistema educativo italiano il sostegno è compito dell'insegnante specializzato, chiamato "insegnante di sostegno". Si inizia a parlare di tale figura negli anni Settanta, in particolare con la legge 517 del 1977, quando gli alunni con disabilità vengono inseriti nelle classi ordinarie. Poi, il 20 maggio del 1982, con la legge n. 270⁵, è stata istituzionalizzata tale figura anche nella scuola dell'infanzia⁶. L'insegnante di sostegno agisce come insegnante curricolare al pari degli altri, sostenendo in modo particolare l'alunno in situazione di disabilità nella scuola ordinaria a seguito dell'autorizzazione dei genitori⁷.

L'insegnante di sostegno è infatti un insegnante come tutti gli altri, cosa che non si deve dare per scontata poiché molto spesso l'insegnante di sostegno è visto come una figura con funzioni prettamente assistenzialistiche e come colui che prende l'allievo in situazione di disabilità e lo porta fuori dall'aula.

L'insegnante di sostegno può essere definito come un insegnante di "serie A" e non di "serie B". Egli è definito insegnante "di" sostegno ma in realtà è un insegnante "per" il sostegno, nel senso che attiva tutta una serie di sostegni che sono richiesti dalla comunità educativa. Egli non si occupa solo dell'alunno in situazione di disabilità⁸. Questo viene affermato anche nella legge n.148 del 1990⁹ inerente all'Ordinamento della scuola primaria, nella quale si afferma che: "Gli insegnanti di sostegno fanno parte integrante dell'organico di circolo ed in esso assumono la titolarità"¹⁰.

L'insegnante di sostegno non è né un terapeuta né uno specialista di riabilitazione da chiamare in causa nel momento in cui si hanno alunni con gravi difficoltà. Egli è invece un insegnante in grado di cogliere le differenze e le richieste di tutti, garantendo così la piena partecipazione e il pieno potenziamento di tutti gli alunni della classe¹¹.

⁵ Legge 20 maggio 1982, n.270. Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente.

⁶ Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017, p. 55.

⁷ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili, *L'Integrazione dei Disabili in Europa*, Danimarca 2003, p. 48.

⁸ Ianes D., *La formazione dell'insegnante di sostegno*, in "Studium Educationis", n. 3, 2004, pp. 589-598.

⁹ Legge 5 giugno 1990, n.148. Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.

¹⁰ Art. 4, Legge 5 giugno 1990, n.148. Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.

¹¹ Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 19, n. 1, febbraio 2020, p. 91.

L'insegnante di sostegno, con il suo comportamento, i suoi compiti e le sue competenze, dovrebbe incarnare alla perfezione la figura dell'insegnante inclusivo. Quest'ultimo rifiuta l'idea che gli alunni abbiano tutti le stesse capacità, va contro il determinismo, andando verso un'idea di alunno come unico con le sue abilità particolari ma comunque capace di realizzarsi e fare progressi. L'insegnante inclusivo è colui che vede le difficoltà degli alunni come una sfida professionale che gli permette di attuare nuove strategie educative. Egli accetta le sfide proprio per la voglia che ha di mettersi in gioco e individuare nuove modalità di lavoro sempre più inclusive¹².

Un termine che può essere usato come caratterizzante la figura dell'insegnante di sostegno è il termine "mediazione". La mediazione è una caratteristica esclusiva dell'uomo e con essa si intende la capacità di avere un dialogo aperto con il prossimo. Per quanto riguarda l'insegnante di sostegno si parla di una mediazione nei confronti di vari soggetti e ambiti d'azione. Egli, infatti, è chiamato a svolgere un ruolo di rete e un ruolo di mediatore, appunto, tra l'alunno in situazione di disabilità e gli altri alunni, tra l'alunno e gli insegnanti curricolari, tra la scuola e la famiglia dell'alunno e tra la scuola e gli enti territoriali. Inoltre, una relazione particolarmente importante che l'insegnante di sostegno deve instaurare è quella con l'educatore professionista, figura che è stata riconosciuta in Italia con la legge n. 2443¹³ del 20 dicembre 2017¹⁴.

Oltre alla relazione con i professionisti educativi e con i docenti, l'insegnante specializzato crea una relazione anche con la famiglia dell'alunno in situazione di disabilità. Quest'ultima sarà una famiglia con una storia delicata e l'insegnante specializzato deve essere in grado di porsi ai genitori in maniera competente e rispettosa, sostenendo la resilienza genitoriale. L'insegnante deve inoltre essere in grado di coinvolgere i genitori nella comunità scolastica e in particolare promuovere una relazione con gli altri genitori della classe, creando così un contesto di confronto tra le figure genitoriali¹⁵.

¹² Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 14, n.2, 2015, pp. 191-192.

¹³ Legge IORI n. 2443, 20 dicembre 2017.

¹⁴ Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 19, n. 1, febbraio 2020, pp. 91-92

¹⁵ *Ibidem*.

L'insegnante specializzato, essendo esperto delle tecniche di mediazione pedagogica, è specializzato nelle tecniche pedagogiche per l'inclusione e non in una specifica disabilità; esso inoltre costruisce contesti di apprendimento garantendo la partecipazione di tutti gli alunni¹⁶.

Molto spesso l'insegnante di sostegno è visto come una figura a cui si fanno richieste di medicalizzazione e per evitare questo deve porsi nei confronti degli altri insegnanti come una persona con conoscenze, capacità e competenze tali da attivare una sorta di collaborazione sinergica tra famiglia, agenzie formative, enti territoriali, operatori scolastici e sociosanitari¹⁷.

L'insegnante di sostegno ha nei confronti dell'alunno in situazione di disabilità dei compiti, uno di questi è quello di aiutare il soggetto a comprendere che esso, con le sue caratteristiche e difficoltà, può comunque portare un contributo prezioso nel mondo. È importante che ci sia tra l'insegnante e l'alunno una relazione basata sulla fiducia perché in questo modo l'alunno sviluppa una visione positiva di sé stesso e contemporaneamente ottiene una consapevolezza dei propri limiti¹⁸.

L'insegnante inclusivo, e di conseguenza l'insegnante di sostegno, oltre ad avere dei compiti nei confronti degli alunni in situazione di disabilità, dovrebbe possedere anche una serie di competenze basate su quattro valori fondamentali che sono:

- valorizzare la diversità degli alunni;
- sostenere tutti gli alunni;
- collaborare con tutti gli altri insegnanti lavorando in team;
- continuare a formarsi e ad apprendere per conseguire uno sviluppo professionale continuo attraverso una *lifelong learning*¹⁹.

La competenza è in sintesi la capacità di far fronte ad un compito utilizzando le proprie risorse interne cognitive, affettive e volitive. È un processo che inizia nella teoria, passa per la pratica e ha il suo punto di arrivo in un'azione messa in atto, in base alle

¹⁶ Ivi, p. 97.

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè, Brescia 2018, pp. 62-63.

¹⁹ Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2015, p. 213.

proprie conoscenze e al proprio sapere, all'interno di un contesto. Essa consiste quindi in un agire riflessivo che è il frutto di una riflessione su determinate esperienze.

L'OECD²⁰ ha ribadito l'importanza di costruire negli insegnanti le giuste competenze che secondo Perrenoud²¹ sono essenzialmente dieci, le quali si possono dividere in tre sfere:

1. apprendimento:
 - organizzare contesti di apprendimento;
 - gestire la progressione degli apprendimenti;
 - costruire dispositivi di differenziazione per l'apprendimento;
 - coinvolgere tutti gli alunni nel processo di apprendimento;
 - lavorare in *team*;
2. competenze extra aula:
 - partecipare alla gestione della scuola;
 - coinvolgere i genitori;
 - utilizzare le tecnologie;
3. senso della professione:
 - affrontare i problemi che la professione dell'insegnante ha;
 - continuare la propria formazione professionale²².

Per far sì che gli insegnanti sviluppino tali competenze è necessario che essi siano esperti conoscitori dei propri ambiti disciplinari e delle scienze dell'educazione. L'insegnante deve essere anche un "esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus* ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in conoscenze, abilità e competenze"²³.

²⁰ OECD, *Organization for Economic Co-operation and Development*. Organizzazione per lo sviluppo economico.

²¹ Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.

²² Moltireni P., *La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, p. 252.

²³ Mulè P., *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia, Svizzera 2010, p. 63.

Oltre alle competenze viste sopra, secondo Ianes, il profilo dell'insegnante di sostegno deve essere caratterizzato dalla presenza di sei grandi, ulteriori, classi di competenze:

- collaborazione professionale: consiste nella messa in atto della caratteristica della mediazione. L'insegnante specializzato deve essere in grado di tessere relazioni con i colleghi insegnanti, educatori, operatori sociali e sanitari, enti territoriali e famiglia.

Per far sì che ci sia tutto questo è importante che l'insegnante abbia empatia, riconoscimento delle altre professioni, capacità di ascolto e capacità di comunicazione. Spesso, invece, nel contesto educativo italiano sopravvive una logica gerarchica tra le varie professioni che ostacola la collaborazione;

- conoscenza dell'organizzazione della scuola e delle norme scolastiche e professionali: l'insegnante di sostegno ha bisogno, più degli altri, di conoscere le norme che regolano la sua professione e quella altrui. Le norme sono un oggetto importante attraverso le quali si organizza il contesto democraticamente in modo da accrescere la partecipazione di tutti, in particolare dei più deboli.

Oltre alla conoscenza delle norme è importante anche che l'insegnante specializzato conosca la realtà organizzativa sulla quale opera, anche dal punto di vista economico, culturale e comunicativo, perché solo in questo modo verranno sfruttate al meglio le potenzialità e sarà possibile farle diventare azioni positive;

- sostegno alla famiglia: la famiglia può diventare la migliore alleata nel processo di integrazione dell'alunno in situazione di disabilità e per questo va trattata con considerazione, empatia, ascolto, comunicazione e coinvolgimento. Per questo l'insegnante dovrebbe conoscere le dinamiche familiari e gli studi sui bisogni e le risorse della famiglia così da poter agire nei confronti di essa nel giusto modo;
- realizzazione del Piano Educativo Individualizzato: il PEI è realizzato in collaborazione con tutti docenti, personale sociale e sanitario e la famiglia.

L'insegnante di sostegno però svolge la funzione di direzione del piano interpretando gli interessi e i bisogni dell'alunno;

- utilizzazione di metodologie efficaci per promuovere l'apprendimento di tutti, soprattutto analizzando i bisogni dell'alunno,
- ricerca e documentazione delle prassi di integrazione: è necessario che l'insegnante di sostegno abbia determinate conoscenze teoriche che poi devono essere rielaborate in modo personale a seconda dell'alunno che ha di fronte²⁴.

Riprendendo quest'ultima competenza riportata da Ianes, si può affermare l'importanza della formazione degli insegnanti, in particolare degli insegnanti di sostegno, la quale deve mirare all'acquisizione e all'applicazione delle competenze in chiave inclusiva, in modo da progettare attività educative il più inclusive possibile.

Se si guarda alla storia della formazione degli insegnanti specializzati, si vede come nel 1984 venne presentata una bozza di nuovi programmi per la formazione degli insegnanti di sostegno, figura resa ancora più importante in seguito all'abolizione delle classi speciali nel 1977, approvata poi nel 1985. Con questi nuovi programmi si prevedeva una formazione di circa 1300 ore, le quali venivano suddivise in corsi per lo studio di diverse tipologie di disabilità, oltre che 420 ore di tirocinio. L'obiettivo era quello di dare una formazione più completa possibile all'insegnante di sostegno che diventava uno specialista in educazione²⁵.

Ad oggi, in Italia tutti gli insegnanti della scuola ordinaria seguono corsi di formazione riguardo l'educazione speciale. Questo è in linea con l'idea che è importante che tutti gli insegnanti, non solo quelli di sostegno, abbiano una formazione di tipo inclusivo, altrimenti, se si ha una formazione prettamente separata per gli insegnanti di sostegno, si sottolinea il fatto che questi insegnanti sono solamente per gli alunni

²⁴ Ianes D., *La formazione dell'insegnante di sostegno*, in "Studium Educationis", n. 3, 2004, pp. 589-598.

²⁵ Cecchinato A., *La pedagogia speciale in Italia*, in A. Lascioli (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 561-563.

considerati “eccezionali”. Questo va contro l’obiettivo che si vuole raggiungere e cioè di considerare tutti gli alunni allo stesso modo²⁶.

In sintesi, tutti gli insegnanti, non solo quelli di sostegno, hanno una formazione iniziale e in seguito una formazione complementare. Gli insegnanti specializzati, infatti, devono seguire un corso obbligatorio della durata di un anno all’università con formazione teorica e pratica. Inoltre, per coloro che intendono lavorare con alunni con disabilità visive e uditive è previsto un semestre aggiuntivo per ottenere un’ulteriore specializzazione²⁷. Quindi, coloro che aspirano a diventare insegnanti di sostegno, a seguito della formazione iniziale, devono conseguire il titolo di specializzazione in “Pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l’inclusione scolastica”. A partire dall’anno 2019, l’accesso a tale corso è previsto per coloro che hanno conseguito una laurea abilitante magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, oltre che 60 crediti formativi universitari relativi alla didattica inclusiva²⁸. Inoltre, il D.M. 21 giugno 2021, n.188²⁹ sulla formazione del personale docente ai fini dell’inclusione degli alunni con disabilità, prevede che tutti i docenti, non in possesso di un titolo di specializzazione, che hanno in classe alunni in situazione di disabilità, ricevano una formazione obbligatoria finalizzata alla piena inclusione degli alunni e alla contitolarità della presa in carico di questi ultimi.

Secondo il MIUR, al termine del percorso di formazione, gli insegnanti, in particolare quelli di sostegno, dovrebbero essere in grado di:

- saper progettare percorsi didattici adatti a far sì che ogni alunno abbia un ruolo attivo;
- saper promuovere l’alfabetizzazione di base;
- saper allestire un contesto di apprendimento idoneo a promuovere nuove esperienze significative;

²⁶ D’Alessio S., *Decostruire l’integrazione scolastica e costruire l’inclusione in Italia*, in R. Medeghini, W. Fornasa, (a cura di), *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 87.

²⁷ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione per Studenti Disabili, *L’Integrazione dei Disabili in Europa*, Danimarca 2003, pp. 50-57.

²⁸ <https://www.centro-formazione.it/come-diventare-insegnante-di-sostegno/> (ultima consultazione 12/2023)

²⁹ D.M. 21 giugno 2021, n. 188. Formazione del personale docente ai fini dell’inclusione degli alunni con disabilità

- mettere in atto interventi finalizzati all'inclusione adottando specifiche e innovative strategie didattiche e organizzative;
- promuovere l'acquisizione da parte degli alunni di valori relativi alla cittadinanza³⁰.

Nell'anno scolastico 2020/2021 nelle scuole italiane hanno operato più di 191.000 insegnanti di sostegno, dato in crescita nell'anno scolastico 2021/2022, dove gli insegnanti di sostegno nelle scuole italiane sono oltre 207.000, di cui 200.000 nella scuola statale e circa 7.000 nelle scuole non statali. Secondo la legge 244/2007 ci dovrebbe essere un insegnante di sostegno ogni due alunni, ad oggi invece la situazione consiste nella presenza di un insegnante di sostegno ogni 1,5 alunni, dato favorevole rispetto alle indicazioni normative. Nonostante questo, circa 70.000 insegnanti di sostegno sono insegnanti che non hanno conseguito la specializzazione ma vengono selezionati dalle liste degli insegnanti curricolari per far fronte alla carenza di figure specializzate. Accanto a questo problema, inoltre, è presente anche il problema legato al fatto che spesso gli insegnanti vengono reclutati ad anno scolastico già iniziato e questo comporta che l'alunno in situazione di disabilità rimanga per un certo periodo senza il sostegno di cui ha bisogno³¹.

³⁰ Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017, pp. 31-32.

³¹ ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S 2021-2022*, dicembre 2022.

4.2. Insegnanti di sostegno in Inghilterra

Gli insegnanti in Inghilterra ottengono la qualifica per l'insegnamento a seguito di un percorso formativo. Il documento denominato "*Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*" stabilisce che coloro che si occupano della formazione degli insegnanti devono garantire che questi ultimi abbiano la salute e le capacità fisiche per insegnare, in modo che non mettano a rischio i bambini e ragazzi³².

Il *Department for Education* ha messo a punto, nel 2011, un documento denominato "*Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*", nel quale si afferma che gli insegnanti sono i principali responsabili del raggiungimento dei più alti standard possibili riguardanti l'apprendimento. In questo documento vengono delineati quelli che dovrebbero essere i compiti di un insegnante:

- stabilire elevate aspettative che motivino gli alunni;
- mettere gli alunni nelle condizioni di raggiungere buoni risultati;
- avere e dimostrare una buona conoscenza della materia di insegnamento;
- pianificare lezioni ben strutturate;
- adattare l'insegnamento per rispondere alle caratteristiche ed esigenze di tutti gli alunni;
- fare una buona valutazione per monitorare i progressi degli alunni in modo da pianificare le lezioni successive;
- gestire la classe e avere un comportamento adatto nei confronti degli alunni così da creare un contesto di apprendimento buono e sicuro;
- assumersi responsabilità professionali³³.

Questi sono i compiti e le responsabilità che ogni insegnante dovrebbe mettere in atto nei confronti degli alunni.

³² European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010, p. 320.

³³ Department for Education, *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*, July 2011.

Guardando la situazione in Inghilterra, si può osservare come, ad oggi, in questo Paese permangono le scuole speciali sebbene le normative indichino la preferenza dell'iscrizione degli alunni in situazione di disabilità nelle scuole ordinarie.

Nelle scuole speciali sono presenti gli insegnanti speciali, i quali a seguito del *Qualified Teacher Status*³⁴ (QTS) devono possedere anche una qualifica approvata dal Segretario di Stato denominata *mandatory qualification* (MQ), che è letteralmente una qualifica obbligatoria. Nelle scuole ordinarie, invece, si può parlare di insegnanti di sostegno, anche se nel contesto inglese c'è ancora un acceso dibattito sull'utilità della compresenza nella classe di insegnanti ordinari e insegnanti di sostegno. Risolvere la questione relativa alla natura e al livello del sostegno in Inghilterra, luogo di nascita del concetto di bisogni educativi speciali, è importante³⁵.

Nel contesto contemporaneo inglese però si può vedere come il sostegno è offerto da agenzie esterne di supporto specialistiche, da altri insegnanti, dal personale delle autorità educative locali (LEAs) ed è inoltre affidato anche a un membro dello staff scolastico che viene nominato Coordinatore per i Bisogni Educativi Speciali (*Special Educational Needs Coordinator*, SENCO). A quest'ultimo vengono affidate responsabilità definite dal DfES tra cui la supervisione e il monitoraggio del processo di apprendimento, la gestione dei rapporti con la famiglia dell'alunno e con gli enti esterni.³⁶

Gli insegnanti speciali, all'interno delle scuole speciali, hanno il compito di favorire lo sviluppo delle potenzialità e della personalità degli alunni con bisogni educativi speciali. Essi hanno quindi la responsabilità di riconoscere i punti di forza, di debolezza e il livello di maturità che ha l'alunno. Allo stesso tempo, con il crescere del numero di alunni in situazione di disabilità nelle scuole ordinarie, è emersa l'esigenza di una figura che offrisse sostegno al processo di insegnamento e apprendimento all'interno di queste scuole e questa figura in Inghilterra è occupata dagli assistenti didattici, *Teaching Assistants* (TAs)³⁷. Gli assistenti didattici, ad oggi, in Inghilterra, hanno un duplice compito: elevare il livello di apprendimento di tutti gli studenti, in particolare

³⁴ Status di insegnante qualificato

³⁵ Aiello P., Corona F., Sibilio M., *A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno II, n. 2, 2014, p. 23.

³⁶ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili, *L'Integrazione dei Disabili in Europa*, Danimarca 2003, p. 47.

³⁷ Aiello P., Corona F., Sibilio M., *A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno II, n. 2, 2014, p. 23.

coloro con bisogni educativi speciali, in modo che possano raggiungere gli obiettivi che sono stati fissati nel loro *Individual Education Plan* (IEP), e limitare il carico di lavoro degli insegnanti ordinari, i quali con la presenza di alunni in situazione di disabilità sarebbero sovraccaricati e non riuscirebbero a prestare le giuste attenzioni a tutti. Per portare a termine questi due ruoli gli TAs utilizzano in particolare metodi come la didattica individualizzata, il lavoro in piccoli gruppi o portando fuori dall'aula quell'alunno che in aula non riesce a lavorare bene. In Inghilterra si è più volte dimostrata l'importanza di questa figura poiché ha benefici riguardanti il livello di apprendimento e di partecipazione degli studenti con bisogni educativi speciali, andando contro coloro che invece vorrebbero abolire questa figura di supporto³⁸. In riferimento a ciò, sono presenti nel contesto inglese numerose ricerche riguardo l'incertezza dei benefici che gli TAs hanno nei confronti dell'apprendimento degli alunni. Ad esempio, la ricerca svolta dal ricercatore Blatchford³⁹ insieme ad altri, ha messo in evidenza come maggiore era il supporto che gli assistenti davano, minore era il profitto degli alunni. Accadeva quindi il contrario di ciò che dovrebbe accadere. Questo perché si è scoperto che spesso gli TAs erano più interessati al completamento dei compiti che all'apprendimento da parte degli alunni. Inoltre, Mortier et al.⁴⁰ hanno dimostrato che molti alunni considerano gli TAs come una barriera e una forma di controllo che aumenta in loro un senso di inadeguatezza e nel momento in cui gli TAs lavorano instaurando un rapporto di uno ad uno, in automatico si instaura un meccanismo di esclusione dell'alunno con disabilità dal resto dei suoi pari⁴¹. Anche Webster e Blatchford⁴² hanno scoperto che gli alunni con dichiarazione di handicap nel Regno Unito hanno un'esperienza pedagogica di qualità inferiore nel momento in cui viene fornito dagli assistenti didattici il sostegno⁴³.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹Blatchford P., Russell A., Webster R., *Re-assessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*, Abingdon, Routledge 2012.

⁴⁰ Mortier K., Desimpel L., De Schauwer E., Van Hove G., "I want support, not comments: children's perspectives on supports in their life" in *Disability and Society*, Vol. 26, n. 2, pp. 207-221.

⁴¹ European Agency for Development in Special Needs Education, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, Denmark 2013, pp. 41-43.

⁴²Webster, R. and Blatchford, P., *The Making a Statement project. Final Report*, Institute of Education and Nuffield Foundation, London 2013.

⁴³ European Agency for Development in Special Needs Education, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, Denmark 2013, pp. 41-43.

Gli TAs in Inghilterra dovrebbero quindi svolgere un ruolo importante ma non viene riconosciuta appieno la loro figura, questo perché non viene data loro una formazione adeguata. Essi avrebbero infatti esigenza di essere formati adeguatamente, ottenendo così un aggiornamento riguardo le competenze metodologiche. La formazione denominata, *Higer Level Teaching Assistant* (HLTA), offre agli TAs l'opportunità di acquisire competenze che incrementeranno la loro professionalità. Nonostante ciò, tale formazione è probabilmente ancora inadeguata poiché il riconoscimento di tale figura di supporto viene ancora a mancare e infatti non le vengono date le stesse responsabilità che hanno gli insegnanti tradizionali. Questi ultimi, infatti, hanno un percorso di formazione diverso dagli TAs⁴⁴, i quali oltre al HLTA possono continuare a formarsi attraverso corsi ulteriori per ottenere altre qualifiche, anche se essi non vengono assunti sulla base della loro formazione ma su altri criteri, quali ad esempio la loro capacità di lavorare con i bambini, l'esperienza passata e le esigenze che ha la scuola⁴⁵.

Si può osservare come il sistema educativo inglese sia quindi caratterizzato dalla presenza di scuole speciali con la presenza di insegnanti specializzati e scuole ordinarie con la presenza di insegnanti tradizionali affiancati dai TAs per aiutare a sostenere il processo di apprendimento degli alunni con bisogni educativi speciali.

Se il percorso di formazione dei TAs consiste essenzialmente nella frequenza del corso di formazione HLTA e ulteriori corsi e qualifiche, gli insegnanti specializzati invece devono svolgere una formazione di tipo supplementare, quindi una formazione successiva alla formazione iniziale attraverso la quale si ottiene il *Qualified Teacher Status* (QTS). Gli iter formativi della formazione iniziale, *Initial Teacher Training* (ITT), sono principalmente quattro:

- percorso *postgraduated*: percorso di formazione della durata di uno o due anni in seguito alla laurea triennale attraverso il quale si ottiene il PGCE (*postgraduated certificate in education*);

⁴⁴ Aiello P., Corona F., Sibilio M., *A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno II, n. 2, 2014, p. 25, pp. 21-34.

⁴⁵ Devecchi C., Dettori F., Doveston M., Sedgwick P., Jament J., *Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants*, in "European Journal of Special Needs Education" Vol. 27, n. 2, maggio 2012, p. 174. pp. 171-184, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>

- percorso *undergraduated*: percorso di formazione che dura dai tre ai sei anni che avviene contemporaneamente alla laurea;
- percorso in servizio: percorso che avviene in contemporanea con il servizio a scuola.
- semplice valutazione: chi ha un'esperienza solida di lavoro presso le scuole può chiedere di essere valutato ricevendo così in automatico, se considerato adeguato, il QTS⁴⁶.

Come si è già affermato, gli insegnanti che lavorano con alunni con bisogni educativi speciali, disabilità sensoriali o deficit multisensoriali, devono ottenere un'ulteriore qualifica, la MQ. Il governo ha notato però l'esigenza che anche gli insegnanti delle scuole ordinarie abbiano conoscenze in merito alla disabilità e infatti tutti i corsi di formazione iniziale (ITT) devono fornire conoscenze e competenze di base riguardo la disabilità. A partire dal 2004 con il documento del DfES, "*Removing Barriers to Achievement*"⁴⁷, si afferma la necessità che gli insegnanti curricolari abbiano conoscenze riguardo:

- le responsabilità previste nel Sen Code of Practice e le modalità di aiuto nei confronti degli alunni con SEN;
- la didattica individualizzata per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni;
- identificazione e sostegno per gli alunni che presentano difficoltà emotive o sociali⁴⁸.

⁴⁶ Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 46.

⁴⁷ Department for Education and Skills, *Removing Barriers To Achievement. The Government Strategy for SEN*, DfES Publications, Nottingham 2004.

⁴⁸ Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli. (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 47-48.

4.3. Elementi di comparazione nella formazione e attività di insegnanti di sostegno in Italia e Inghilterra

L'idea che il sostegno sia un elemento fondamentale per il raggiungimento dell'inclusione è presente in diversi Paesi europei indipendentemente dal modello di inclusione presente nel sistema scolastico. Prendendo in considerazione l'Italia e l'Inghilterra si può vedere come le figure che offrono sostegno sono diverse nei due Paesi ma hanno comunque qualcosa in comune. Innanzitutto, in entrambi i Paesi l'inclusione effettiva degli alunni è un processo complesso dipendente dalla valutazione dei bisogni dei bambini e ragazzi, dalla formazione del personale e dalla presenza di risorse aggiuntive utilizzabili, quali ad esempio gli insegnanti di sostegno in Italia e gli assistenti didattici in Inghilterra⁴⁹.

Una prima differenza tra i due Paesi riguarda infatti la tipologia di figura che offre sostegno. In Italia gli alunni in situazione di disabilità e con BES frequentano la scuola ordinaria e sono affiancati, se la certificazione lo richiede e i genitori sono d'accordo, da un'insegnante di sostegno. In Inghilterra, invece, la situazione è diversa poiché la compresenza di scuole speciali e scuole ordinarie richiede la presenza di insegnanti specializzati da una parte e insegnanti ordinari dall'altra. Questi ultimi sono però affiancati da assistenti didattici che hanno il compito di occuparsi degli alunni con BES. Il sostegno in Inghilterra è offerto anche dalle LEAs e dal SENCO.

Gli insegnanti di sostegno italiani e gli assistenti didattici inglesi possono essere in un certo senso visti in egual modo, perché entrambi affiancano l'insegnante ordinario ed entrambi hanno il compito di aiutare gli alunni a raggiungere gli obiettivi delineati nel PEI. Ciò che cambia in queste figure è che l'insegnante di sostegno italiano è un vero e proprio insegnante che si è formato tramite una formazione iniziale e successivamente una formazione supplementare specialistica, la formazione degli assistenti didattici inglese, invece, consiste nella frequenza di un corso specifico (HTA) e non sono considerati al pari degli altri insegnanti ordinari, cosa che il contesto educativo inglese

⁴⁹ Devecchi C., Dettori F., Doveston M., Sedgwick P., Jament J., *Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants*, in "European Journal of Special Needs Education" Vol. 27, n. 2, maggio 2012, p. 171. pp. 171–184, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>

dovrebbe prendere in considerazione e modificare in modo da dare pari considerazione a tutte le tipologie di insegnanti.

Ciò che accomuna entrambi i Paesi, invece, è il fatto che anche agli insegnanti ordinari, sia in Italia che in Inghilterra, è richiesto di avere conoscenze e competenze relative alla disabilità e all'inclusione, così da saper rispondere alle esigenze di tutti progettando contesti di apprendimento idonei. Inoltre, i compiti richiesti agli insegnanti inglesi e italiani sono simili poiché ad entrambi è richiesto di pianificare lezioni e adattare l'insegnamento a tutti gli alunni, assumendosi così la responsabilità della loro professione continuando a formarsi attraverso una *lifelong learning*.

Alla luce di ciò si può affermare come nonostante la differenza di organizzazione del sistema educativo dei due Paesi e delle modalità di inclusione dei ragazzi in situazione di disabilità, sia in Italia che in Inghilterra è presente un processo di sostegno che si può considerare valido. Si possono trovare comunque elementi da migliorare, quali ad esempio in Italia il numero degli insegnanti di sostegno e la velocità con cui essi vengono assunti nelle scuole in modo da non lasciare l'alunno che ne ha bisogno senza, mentre in Inghilterra la formazione degli assistenti didattici e la modalità di approccio che essi hanno nei confronti degli alunni così da non avere più situazioni per cui la loro presenza comporta risultati inferiori del previsto. In questo senso l'Inghilterra potrebbe prendere in considerazione l'iter formativo degli insegnanti di sostegno italiani e adattarlo agli TAs così che abbiano maggiore riconoscimento.

4.4. Pratiche di inclusione italiane

L'inclusione, come affermano Booth e Ainscow, è un'attività concreta caratterizzata da buone pratiche e che porta da una parte ad aumentare la partecipazione scolastica degli alunni e dall'altra a ridurre la loro esclusione dai curricoli educativi comuni⁵⁰. Per raggiungere l'inclusione nel senso appena descritto è necessario adottare una serie di metodologie e pratiche educative che possano garantire l'inclusione e cioè garantire a tutti la piena realizzazione di sé in senso sia personale che sociale.

In questo senso, la scuola inclusiva deve rimuovere tutti gli ostacoli che impediscono la realizzazione dell'inclusione promuovendo modelli pedagogici e didattici nuovi e rispettosi delle differenze e caratteristiche di tutti⁵¹.

Ad oggi nel sistema educativo italiano non è ancora stato realizzato appieno il modello dell'*inclusive education* e per la sua realizzazione è necessario che vengano messe in atto delle trasformazioni quali ad esempio:

- una riprogettazione di percorsi formativi per gli insegnanti e il personale scolastico che riguardino i concetti di scuola inclusiva;
- un'assegnazione alle scuole di risorse materiali e umane in base ai bisogni degli alunni;
- l'attivazione di un sistema di misurazione della qualità della scuola basato su indicatori internazionali con lo scopo di promuovere le capacità e le competenze gestionali e didattiche;
- la costruzione di reali ed effettive reti di collaborazione tra le pubbliche istituzioni con l'obiettivo di far circolare risorse umane e professionali⁵²

Per operare inclusivamente in campo educativo speciale è necessario però avere e favorire speranza. È importante che da parte degli insegnanti ci siano azioni che promuovano la speranza anche negli alunni, i quali dovrebbero arrivare a comprendere

⁵⁰ Booth T., Ainscow M., *From them to us: an international study of inclusion in education*, Routledge, London 1998.

⁵¹ Italian Development Cooperation. Ministry of foreign Affairs and International Cooperation., *Inclusive education for persons with disabilities and development cooperation*, Roma 2015, pp. 12-13.

⁵² Lascioli A., *Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione*, in "L'EDUCATORE", n.2, 2011, p. 7.

che tutti hanno le capacità per arrivare dove vogliono, ciò che cambia sono i modi e i tempi con cui ci si arriva⁵³. Per far sì che tutti gli alunni arrivino all'obiettivo è necessario comprendere quali sono i pilastri per un lavoro educativo-didattico di qualità:

- finalità chiare dell'impegno educativo-didattico integrato;
- proposta educativo-didattica che motivi l'alunno;
- metodi di insegnamento adeguati;
- unitarietà di intenti;
- gestione della classe efficace per ottenere l'integrazione;
- conoscenza dell'allievo⁵⁴.

Facendo riferimento a questo ultimo pilastro, si può affermare come nell'integrazione e inclusione scolastica sia essenziale conoscere il soggetto con cui si opera. Molte volte gli insegnanti non conoscono affatto i loro alunni e questo è un problema. Ciò che è accaduto nel contesto scolastico italiano a partire dagli anni Settanta ha evidenziato l'importanza, per una corretta educazione e didattica, di possedere le opportune informazioni sul soggetto, la comprensione delle sue abilità, la conoscenza dei suoi limiti e della sua storia personale e familiare⁵⁵.

“Ogni educatore, per predisporre un programma adeguato ai ritmi e alle potenzialità evolutive dell'allievo, deve cercare di razionalizzare la propria azione e per ottenere questo deve considerare la persona che ha di fronte: occorre conoscere a fondo le sue esperienze cognitive, le conoscenze individuali, le capacità pratiche già acquisite, questo perchè è un individuo che ha già assimilato innumerevoli sollecitazioni ambientali e affettive, che hanno apportato al suo bagaglio personale significativi apprendimenti”⁵⁶.

Conoscere le cause della disabilità del soggetto è ciò che più interessa agli educatori perché in questo modo hanno la sensazione di poterlo aiutare meglio. In pedagogia speciale però la conoscenza delle cause non è importante, ciò che è rilevante invece è la

⁵³ D'Alonzo L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Scholè, Brescia 2020, pp. 87-88.

⁵⁴ Ivi, p. 111.

⁵⁵ Ivi, pp. 117-118.

⁵⁶ D'Alonzo L., *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 2002, p. 110.

conoscenza di come funziona il soggetto così da programmare un'azione pedagogica adatta alle sue potenzialità rispondendo ai suoi bisogni.

Se si vuole davvero conoscere il soggetto con disabilità dobbiamo entrare in contatto con la sua famiglia poiché essa è un bagaglio di informazioni esplicite e implicite essenziali per un'azione formativa efficace⁵⁷.

La conoscenza dell'alunno permette all'insegnante di instaurare con esso un rapporto di fiducia, valore aggiuntivo nella buona gestione della classe. È inoltre importante per instaurare un clima di benessere in aula che l'insegnante non riduca la scuola a semplice indottrinamento di contenuti disciplinari, ma come ha detto Papa Francesco: "è necessario che i giovani trovino nella scuola un riferimento positivo. Essa può esserlo o diventarlo se al suo interno ci sono insegnanti capaci di dare un senso alla scuola, allo studio e alla cultura, senza ridurre tutto alla sola trasmissione di conoscenze tecniche, ma puntando a costruire una relazione educativa con ciascuno studente, che deve sentirsi accolto ed amato per quello che è, con tutti i suoi limiti e potenzialità"⁵⁸.

L'educando deve vedere nell'educatore una figura che desidera il suo bene, una persona con la quale instaurare un legame "educativo" attraverso:

- occasioni di incontro interpersonale;
- occasioni di confronto in gruppo;
- lavori volti alla conoscenza dei singoli.

Per far sì che il contesto di apprendimento affondi le radici sui presupposti visti sopra, è necessario prestare attenzione anche al clima che si instaura nella classe. Per un clima positivo è importante promuovere un'atmosfera mai competitiva, in cui l'errore non è un fallimento ma occasione di crescita, un'atmosfera in cui ci sia voglia di conoscere, in cui ci sia passione e curiosità⁵⁹.

Elemento importante per un clima positivo in classe è creare un'atmosfera che sia:

- invitante;
- serena;

⁵⁷ D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè, Brescia 2018, pp. 45-46.

⁵⁸ Discorso di Papa Francesco durante l'udienza all'Unione Cattolica Insegnanti Medi, 14 marzo 2015.

https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150314_uciim.html

⁵⁹ D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.

- comprensiva;
- coesa;
- di sostegno.

Se viene creata un'atmosfera di questo tipo l'alunno si sentirà di far parte di un ambiente invitante, caratterizzato da fiducia, serenità, rispetto e accettazione, in cui sa di poter essere sé stesso, non teme i giudizi degli altri e sa che l'insegnante è una risorsa a cui può attingere nel bisogno⁶⁰. Questo clima permette all'alunno di soddisfare i suoi bisogni di sicurezza e appartenenza, bisogni che Maslow definisce come fondamentali. Solamente una volta soddisfatti questi bisogni l'alunno sarà nelle condizioni di investire le proprie energie nell'apprendimento⁶¹.

Il clima di classe deve essere un clima inclusivo, caratterizzato da forme comunicative e didattiche differenti per raggiungere anche gli alunni in situazione di disabilità o coloro che hanno difficoltà socio-relazionali, i quali hanno un bagaglio comunicativo ristretto e faticano a lasciarsi coinvolgere nella vita di classe⁶². Gli insegnanti inoltre possono variare non solo le forme comunicative e didattiche ma anche il contenuto, il processo, il prodotto e l'ambiente di apprendimento. Quest'ultimo ha a che fare con il clima di classe di cui si è già parlato ma anche con la modalità di distribuzione e raccolta dei materiali dell'ambiente⁶³.

Secondo l'ICF i fattori ambientali costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale che condizionano il funzionamento della persona. Essi possono essere facilitatori o barriere. In questo senso è importante analizzare il contesto educativo, in modo da individuare i fattori ambientali che fungono da facilitatori per valorizzarli e quelli che fungono da barriere per eliminarli. È necessario quindi osservare l'ambiente fisico e il contesto per vedere se ci sono condizioni che non permettono la fruibilità degli spazi e delle risorse da parte dei soggetti, l'ambiente sociale per vedere se ci sono

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Tomlinson C. A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, LAS, Roma 2006, p.32.

⁶² D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.

⁶³ Tomlinson C. A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, LAS, Roma 2006, p.18.

condizioni che limitano le relazioni con insegnanti e adulti, ed infine osservare e valutare gli atteggiamenti, promuovendo quelli inclusivi ed eliminando quelli di emarginazione⁶⁴.

In seguito all'analisi del contesto educativo e scolastico l'ISTAT ha affermato che, nell'anno 2021/2022 in Italia, sono presenti ancora molte barriere fisiche e che soltanto una scuola su tre è accessibile ad alunni con disabilità motoria. La barriera architettonica più diffusa è la mancanza di un ascensore che impedisce a coloro che hanno una disabilità motoria di spostarsi liberamente nell'Istituto⁶⁵.

Per promuovere l'inclusione nel contesto educativo è essenziale adottare metodologie altrettanto inclusive. Importante in questo contesto è il riferimento all'*Universal Design for Learning* (UDL). Esso è una struttura quadro che crea curricula che soddisfano i bisogni con progetti flessibili e personalizzabili senza dover compiere cambiamenti successivamente. L'UDL si basa su tre principi fondamentali:

- offrire più mezzi di coinvolgimento;
- offrire più mezzi di rappresentazione;
- offrire più mezzi di azione ed espressione.

In questo senso le tecnologie offrono un aiuto nella personalizzazione dei curricula e sono anche uno strumento per soddisfare i tre principi dell'UDL. Infatti, una metodologia che, se adottata nel modo corretto, permette una maggiore inclusione, riguarda l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

La maggior parte dei Paesi europei concorda nel ritenere l'uso delle TIC uno strumento per ridurre l'ineguaglianza e promuovere l'integrazione scolastica.

Le TIC hanno diverse funzioni nell'ambito scolastico ed educativo speciale, esse infatti possono essere:

- strumento di insegnamento;
- strumento di apprendimento;
- strumento di comunicazione;

⁶⁴ Decreto n. 153 del 2023, Il Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*, ALLEGATO B, 2023, pp. 22-23.

⁶⁵ ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S 2021-2022*, dicembre 2022.

- aiuto terapeutico;
- aiuto diagnostico;
- strumento per compiti amministrativi⁶⁶.

Negli ultimi decenni in Italia il campo delle TIC ha messo a punto nuove strategie didattiche rivolte a bambini e ragazzi in situazione di disabilità. Dagli anni Ottanta si sperimenta l'uso di software per coloro che hanno minorazioni visive, motorie e uditive⁶⁷.

Nonostante la consapevolezza dell'importanza delle TIC nell'inclusione degli alunni in situazione di disabilità e il loro ruolo di "facilitatori", in Italia più di una scuola su cinque riferisce di non avere postazioni informatiche adeguate e accessibili a tutti, poiché molte scuole hanno postazioni informatiche al di fuori dell'aula e questo, invece che favorire l'integrazione, accentua l'emarginazione dell'alunno con disabilità, in quanto è costretto ad uscire dall'aula per poter utilizzare le TIC⁶⁸.

In Italia, dal momento in cui gli alunni in situazione di disabilità sono stati inseriti nella scuola ordinaria, si è promossa l'idea pedagogica dell'importanza dell'individualizzazione e della personalizzazione dei piani educativi. Individualizzazione e personalizzazione non sono due termini che si escludono ma dovrebbero essere tenuti presenti entrambi nel lavoro didattico.

I termini "individualizzazione", "personalizzazione" o "differenziazione" sono spesso visti come sinonimi nell'uso comune ma rimandano a cose differenti:

“[...] individualizzazione in senso stretto si riferisce alle procedure didattiche finalizzate ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La personalizzazione indica invece le procedure didattiche che hanno lo scopo di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari di

⁶⁶ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili, *L'Integrazione dei Disabili in Europa*, Danimarca 2003, pp. 62-75.

⁶⁷ Caprino F., *Dai pionieri della pedagogia speciale all'educazione inclusiva*, in Indire (a cura di), *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Firenze 2018, pp. 25-40.

⁶⁸ ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S 2021-2022*, dicembre 2022.

apprendimento. In altre parole, mentre nell'individualizzazione i traguardi sono uguali per tutti, nella personalizzazione i traguardi sono differenti per ognuno.”⁶⁹

In Italia, con l'introduzione del concetto di BES nel 2012, diviene essenziale, in un contesto caratterizzato da classi disomogenee in cui sono presenti alunni stranieri, con disabilità, dislessici e con *background* socioculturale difficile, differenziare i curricula.

In questo contesto è importante pensare ad un modo nuovo per fare scuola, nel quale è necessario garantire esperienze di successo differenziando il lavoro, poiché tutti sono diversi, hanno diverse modalità di apprendimento e diverse intelligenze come afferma Gardner⁷⁰. Quest'ultimo nella sua teoria delle intelligenze multiple evidenzia come ciascuna persona è caratterizzata da una varietà di *formae mentis* e l'importanza di permettere di utilizzarle tutte⁷¹.

La differenziazione è ciò che permette a tutti gli alunni di comprendere il senso della proposta formativa e di acquisire le competenze di base. Convery e Coyle definiscono la differenziazione come: “processo con il quale l'insegnante fornisce opportunità agli allievi per incrementare le loro potenzialità, lavorando al loro livello, utilizzando una varietà rilevante di attività di apprendimento”⁷²

Differenziare l'istruzione per accogliere i diversi modi in cui gli studenti apprendono significa ad esempio:

- mettere in atto interventi adattati al ritmo di apprendimento degli studenti;
- progettare interventi per assicurare la padronanza delle conoscenze essenziali a tutti, anche a coloro che hanno delle difficoltà;
- adottare tecniche per gli studenti stranieri per apprendere la lingua italiana;
- attivare una progettazione continua per aiutare l'alunno a comprendere che la scuola può plasmare positivamente la sua vita⁷³.

⁶⁹ Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005, p. 19.

⁷⁰ Gardner Howard, psicologo e pedagogista statunitense, noto per la sua teoria riguardante le intelligenze multiple.

<https://nuovadidattica.wordpress.com/psico-pedagogisti/gardner/> (ultima consultazione 01/2024).

⁷¹ Fiorin I., *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, p. 225.

⁷² Convery A., Coyle D., *Differentiation: Taking the initiative*, CILT – The National Center for Languages, London 1993, p. 13.

⁷³ Tomlinson C. A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, LAS, Roma 2006, p. 15.

Lo strumento che permette di realizzare la personalizzazione, nelle scuole italiane, è il Piano Didattico Personalizzato (PDP), nel quale si inseriscono le strategie, le indicazioni operative, la progettazione educativo-didattica, l'impostazione delle attività di lavoro, i parametri per la valutazione e i criteri minimi attesi dall'alunno. La formulazione di questo documento si deve alla collaborazione tra scuola, famiglia e figure professioniste che si occupano dell'alunno in situazione di disabilità⁷⁴.

Il PDP, introdotto per la prima volta con la legge n.170 del 2010⁷⁵, è uno strumento di lavoro e di programmazione collegiale della didattica che è obbligatorio per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e facoltativo per gli alunni BES.

Per quanto riguarda gli alunni con DSA, gli insegnanti all'inizio dell'anno scolastico devono effettuare un'analisi della situazione e successivamente entro il mese di novembre si procede, da parte degli insegnanti di classe, con la stesura del PDP dove saranno inserite le seguenti informazioni:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di valutazione personalizzate⁷⁶.

La personalizzazione che si intende attuare con il PDP riguarda le metodologie con cui si realizzano, o meno, gli apprendimenti. Queste sono il fulcro del PDP ma anche del PAI (Piano Annuale per l'Inclusività).

L'analisi dei PDP permette la stesura del PAI che consiste in uno strumento che permette alla scuola di organizzare in tempo le risorse necessarie agli alunni. È un documento che permette di individuare i bisogni formativi ed educativi della scuola e di

⁷⁴ Janes D., *Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013*, in "L'integrazione scolastica sociale", Vol. 12, n.4, 2013, pp. 302-303.

⁷⁵ Gazzetta ufficiale, legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

⁷⁶ Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017, p. 66.

conseguenza le azioni per rispondere a tali bisogni. Il PAI permette di delineare tutte le azioni che la scuola deve mettere in atto così che, anche se cambia il Collegio docenti o il Dirigente Scolastico, ci sarà comunque una continuità dell'azione educativa e scolastica⁷⁷.

Il PAI viene costruito dal Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI); esso è considerato il motore dell'inclusione scolastica poiché deve valutare il grado di inclusività della scuola. Ogni istituzione scolastica ha un GLI che nasce con la legge 104/1992. Esso ha il compito di occuparsi degli alunni con disabilità certificata e in particolare ha l'obiettivo di favorire l'inclusione, il successo scolastico e redigere il PAI. Il GLI è composto dal Dirigente Scolastico, docenti referenti per i BES, docenti di sostegno, rappresentanti dell'ASL e rappresentanti dei genitori.

Il GLI è diverso dal Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), anch'esso previsto dalla legge 104/1992. Il GLO è presieduto dal Dirigente Scolastico e composto da un team di docenti contitolari e dagli insegnanti per il sostegno. Uno dei compiti del GLO è la stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI)⁷⁸.

Il PAI viene poi incluso nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), il quale fino al 2015 veniva chiamato Piano dell'Offerta Formativa (POF), poi con la legge n.107 del 2015⁷⁹ è stato modificato. Il comma 17 della Legge 107/2015 prevede che "le istituzioni scolastiche, anche al fine di permettere una valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie, assicurano la piena trasparenza e pubblicità dei piani triennali dell'offerta formativa"⁸⁰. Il PTOF è, infatti, sia un documento di progettualità scolastica, sia uno strumento di comunicazione tra scuola e famiglia.

Nel PTOF si colloca il PEI, documento di responsabilità condivisa tra insegnanti di sostegno, operatori sociali, sanitari e famiglia. Il PEI è il documento nel quale "[...] vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della

⁷⁷ ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S 2020-2021*, gennaio 2021.

⁷⁸ Decreto n. 153 del 2023, Il Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*, ALLEGATO B, 2023.

⁷⁹ Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

⁸⁰ Comma 17, Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.”⁸¹

Sulla base dei PEI, gli enti locali, ASL e Istituzioni scolastiche, formulano i seguenti progetti personalizzati:

- progetto riabilitativo a cura dell'ASL;
- progetto di socializzazione a cura degli Enti Locali;
- piano di studi personalizzato a cura della scuola⁸².

Per realizzare il PEI si parte però dal Profilo Dinamico Funzionale (PDF), realizzato in seguito dalla Diagnosi Funzionale (DF), vista nel precedente capitolo. Il PDF consiste in un documento in cui vengono delineati gli obiettivi a medio e lungo termine che l'allievo può raggiungere in seguito ad alcuni interventi messi in atto dalla scuola. Il PEI invece indica strategie, mezzi, tempi e luoghi adatti per raggiungere ciò che si è deciso nel PDF. Secondo le “Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità” del 2009, questi ultimi due documenti, il PDF e il PEI, permettono che venga rispettato il diritto di educazione e istruzione degli alunni in situazione di disabilità⁸³.

Il PEI è un documento che viene realizzato per gli alunni in situazione di disabilità ma non per coloro che presentano dei DSA, per i quali è previsto, secondo la legge 170 del 2017, la realizzazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

La redazione dei vari documenti visti sopra, in particolare la Diagnosi Funzionale, non deve essere delegata solamente a un tecnico specialista, poiché la conoscenza approfondita dell'alunno, delle sue capacità e deficit deve avvenire per mano di una vasta gamma di persone e professionisti tramite l'adozione di differenti metodologie e prospettive. In riferimento a ciò si può analizzare l'importanza della collaborazione e alleanza tra le varie figure coinvolte nel processo educativo dell'alunno, tra cui anche la famiglia, le quali molte volte sono risorse e mediatori importanti per la costruzione di reti

⁸¹ Art. 5 Decreto Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, “Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap”.

⁸² Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 2009, p. 7.

⁸³ Ivi, p. 6.

di relazioni e di aiuto informale tra gli alunni in situazione di disabilità e i loro compagni di classe⁸⁴.

Inoltre, anche la figura dell'insegnante è importante nel creare collaborazione, il suo ruolo infatti non si esaurisce nelle relazioni con i suoi alunni ma riguarda anche le relazioni che instaura con colleghi oltre che enti locali e territoriali.

È importante quindi per una scuola davvero inclusiva, la presenza di collaborazione tra le varie figure e di corresponsabilizzazione che consiste nel non delegare un compito ad altri ma assumersi la responsabilità dei compiti in comune. Nel contesto di educazione inclusiva significa anche far sì che le pratiche inclusive non siano delegate al personale speciale ma ci sia una partecipazione collettiva. L'index per l'inclusione è un ottimo strumento per costruire una forte corresponsabilizzazione e partecipazione di tutte le figure che fanno parte del processo educativo⁸⁵.

L'*Index for inclusion*, è documento messo a punto nel contesto anglosassone e consiste essenzialmente in uno strumento di valutazione e misurazione dello stato di inclusione delle scuole. Secondo l'Index per far sì che una scuola sia inclusiva è necessario:

- produrre politiche inclusive: questa dimensione riguarda lo sviluppo di una scuola per tutti e del sostegno alla diversità;
- sviluppare pratiche inclusive: questa dimensione ha a che fare con i processi di insegnamento e apprendimento che dovrebbero essere attivi e mobilitare le risorse;
- creare culture inclusive: questa dimensione ha a che fare con tutto ciò che riguarda la qualità delle relazioni tra le persone e quindi con il costruire una comunità e con tutto ciò che riguarda l'affermazione di valori inclusivi⁸⁶.

⁸⁴ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, pp. 77-78.

⁸⁵ Ivi, p. 70.

⁸⁶ Demo H., *L'Index per l'Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano*, in "L'integrazione scolastica sociale", Vol. 12, n. 1, 2013, p. 42.

4.5. Pratiche di inclusione inglesi

Come in Italia, anche in Inghilterra ci sono alcune pratiche e interventi che permettono un maggior coinvolgimento e una maggiore inclusione dei bambini e ragazzi con SEN e disabilità all'interno delle scuole.

Attualmente in Inghilterra esistono generalmente tre livelli di intervento per gli alunni in situazione di disabilità:

- *Statement*, tramite il quale si stabilisce che l'alunno necessita di un sostegno maggiore rispetto a quello già offerto dalla scuola e in questo modo la LEA organizza misure adeguate a rispondere a tale bisogno;
- *School Action Plus*, dove la scuola chiede aiuto a specialisti esterni;
- *School Action*, dove l'insegnante o lo Special Educational Needs Coordinator (SENCO) decidono di fornire risorse aggiuntive all'alunno in modo diverso dalla consueta differenziazione didattica⁸⁷;

Per quanto riguarda la differenziazione didattica, in Gran Bretagna la quinta sezione del *National Curriculum's Teachers' Standards* è dedicata proprio a questo tema. Agli insegnanti è richiesto di adattare il loro insegnamento così da rispondere ai bisogni e necessità di tutti, facendo leva sui loro punti di forza e occupandosi dei loro punti di debolezza⁸⁸. Importante in questo senso, come nel contesto italiano, è la conoscenza dell'alunno e, per far sì che l'insegnante entri in contatto con esso al punto tale da conoscerlo a fondo e comprendere le sue forze e debolezze, è necessario che si instauri un rapporto di fiducia e di conseguenza un clima sereno all'interno dell'aula caratterizzato da una differenziazione didattica. È importante ricordare che non bisogna solamente attuare un approccio di tipo compensativo e quindi assegnare una serie di risorse aggiuntive per far sì che anche gli alunni con difficoltà riescano a partecipare al curriculum generale di tutti, ma bisognerebbe iniziare a pensare di adottare *l'Universal Design for Learning* (UDL) anche nel contesto inglese, programmando curricula flessibili e personalizzabili fin da subito. Importante è che ci sia flessibilità nei modi in cui si

⁸⁷ Department for Education, *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. Tell us what you think. Easy read version*, maggio 2011, p.18.

⁸⁸ Ciambrone R., *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol.16, n.4, 2017, p. 398.

motivano gli studenti, nei modi in cui vengono presentati i contenuti agli allievi e nei modi in cui essi dimostrano di averli appresi.

Per fare tutti ciò le tecnologie sono un ottimo alleato nella personalizzazione; infatti, tra gli interventi e le pratiche che si possono utilizzare nei confronti degli alunni in situazione di disabilità, c'è l'utilizzo e l'applicazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Nel Regno Unito le TIC fanno parte del curriculum scolastico previsto per tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali; questo perché la maggior parte dei Paesi europei concorda nel ritenere l'accesso alle TIC uno strumento per ridurre l'ineguaglianza nell'istruzione e favorire l'integrazione scolastica. Nonostante ciò, nel Regno Unito ci sono pochi finanziamenti per l'uso delle TIC, allo stesso tempo però è presente una legislazione specifica per il loro utilizzo con gli alunni con disabilità⁸⁹.

Nel momento in cui gli alunni hanno determinati bisogni ed esigenze a cui la scuola non riesce a rispondere e se l'alunno ha bisogno di un maggiore supporto, verrà inserito in una sorta di registro degli alunni in situazione di disabilità gestito dal SENCO e successivamente si procederà con la realizzazione di un *Individual Education Plan* (IEP). La realizzazione di questo piano di supporto è un'azione intrapresa a livello scolastico, decisa dall'insegnante di classe, dai genitori e dal SENCO⁹⁰.

L'IEP è un documento di lavoro in cui vengono definiti gli obiettivi a breve termine fissati per un alunno, con SEN o disabilità, che sono diversi dagli obiettivi del resto della classe. Tale documento ha quindi l'obiettivo di massimizzare l'autonomia e la partecipazione scolastica degli studenti, oltre che migliorare la collaborazione tra scuola e famiglia.

In particolare, ogni IEP dovrebbe contenere tali informazioni:

- obiettivi a breve termine;
- strategie didattiche da utilizzare;
- il provvedimento da adottare;
- quando il piano dovrebbe essere sottoposto a revisione;

⁸⁹ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili, *L'Integrazione dei Disabili in Europa*, Danimarca 2003.

⁹⁰ European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010.

- criteri di successo;
- risultati ottenuti.

L'IEP è un documento in cui vengono inseriti tre o quattro obiettivi scelti tra quelli relativi alle aree chiave della comunicazione, alfabetizzazione, matematica, abilità comportamentali e sociali. La scelta di questi obiettivi deve essere focalizzata al soddisfare i bisogni dell'alunno con SEN.

Tale documento necessita di una revisione che dovrebbe avvenire due volte l'anno, quindi ogni trimestre, e avvengono con la presenza dei genitori, i quali vengono consultati riguardo agli obiettivi che vogliono che i loro figli raggiungano e allo stesso tempo è importante anche la presenza dell'alunno stesso⁹¹. Tutti i bambini e i ragazzi dovrebbero essere coinvolti nel prendere decisioni riguardo il loro processo di istruzione fin dall'inizio. In questo senso al bambino deve essere data l'opportunità di fare scelte e bisogna fargli capire che le loro opinioni contano. Questo porta a sviluppare un senso di fiducia verso sé stessi e saranno di conseguenza più sicuri ed efficaci durante l'anno scolastico. In riferimento a ciò, gli operatori dovrebbero garantire la partecipazione dell'alunno anche, e soprattutto, durante la realizzazione del IEP, durante la scelta degli obiettivi e durante la sua revisione⁹².

Se la scuola non è in grado da sola di soddisfare i bisogni degli alunni allora si passa alla richiesta di redazione di un *Education, Health and Care Plan (EHCP or EHC plan)*. Quest'ultimo è un documento legale e quindi l'autorità locale ha l'obbligo legale di fornire il supporto previsto dal piano. La redazione del *EHC plan* avviene solamente nel momento in cui si è dimostrato che l'alunno ha bisogni a cui la scuola e le misure del IEP non possono rispondere adeguatamente. In questo caso la LEA, se considera la richiesta necessaria, prosegue con la valutazione delle esigenze e comunica la decisione alla famiglia e all'alunno entro sei settimane, garantendo il loro coinvolgimento fin dall'inizio. Tale piano consiste essenzialmente in un supporto economico e di sostegno a

⁹¹ Department for Education and skills, *Special Educational Needs. Code of Practice.*, novembre 2001.

⁹² *Ibidem*

scuola fino al venticinquesimo anno di età e di solito chi possiede un *EHC plan* va alle *Special Schools*⁹³.

In tutti gli interventi che vengono attuati nel contesto educativo e scolastico, ciò che premette un'ottima attuazione è collaborazione tra le diverse figure, in particolare tra gli TAs. Questi ultimi collaborano tra loro ma allo stesso tempo lavorano sotto la supervisione e la gestione degli insegnanti di classe e del SENCO.

La collaborazione è un processo caratterizzato dal fatto che le persone lavorano insieme in modo cooperativo per portare a termine un compito o più compiti ed è un processo determinante la qualità del lavoro tra gli adulti⁹⁴.

Una collaborazione efficace tra gli insegnanti ordinari, di classe, e gli TAs è fondamentale nel processo di sostegno all'apprendimento e al benessere dei bambini. Ma per far sì che ci sia una vera ed efficace collaborazione tra queste due figure non basta solamente aver ben definito i propri ruoli e responsabilità, ma è necessario anche che ognuno rispetti e abbia fiducia delle proprie conoscenze e competenze, oltre che di quelle altrui⁹⁵.

Come già affermato, *l'Index for Inclusion* è uno strumento valido e importante quando si parla di corresponsabilizzazione. Tale documento di origine anglosassone è utilizzato in molte scuole del Regno Unito e l'utilizzo migliore avviene quando lo si adatta alle situazioni particolari della scuola. L'Index è stato riconosciuto come un importante riferimento per l'inclusione nelle scuole anche nelle linee guida del *Working with Teaching Assistants*, una guida per il personale di sostegno pubblicata nel 2000 dal Department for Children, Schools and Families del governo inglese.

Per ottenere un miglioramento della scuola dal punto di vista dell'inclusione l'Index propone, come già affermato nel paragrafo precedente, tre dimensioni: creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive. Queste tre dimensioni sono state inserite lungo il perimetro di un triangolo alla cui base è stata fissata la dimensione riguardante le culture. Quest'ultime spesso non vengono prese in considerazione nel processo di insegnamento e apprendimento, ma in realtà è attraverso

⁹³ Ko B., *Education Health and Care Plans: a new scheme for special educational needs and disability provisions in England from 2014*, in "Pediatrics and child health", Vol. 25, n. 10, 2015, pp. 443-449.

⁹⁴ Devecchi C., Rouse M., *An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools*, in "Support for Learning", Vol. 25, n.2, 2010, pp. 91-99.

⁹⁵ *Ibidem*.

la creazione di culture scolastiche inclusive che sono resi possibili cambiamenti da parte degli insegnanti sulle politiche e sulle pratiche⁹⁶.



Figura 2. Le tre dimensioni dell'Index⁹⁷

⁹⁶ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, in F. Dovigo, D. Ianes, (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008, pp. 116-117.

⁹⁷ *Ibidem*.

4.6. Elementi di comparazione nelle pratiche di inclusione di Italia e Inghilterra

Analizzando le varie pratiche e accorgimenti che la scuola italiana e quella inglese mettono in atto per far sì che ci sia maggiore inclusione e integrazione degli alunni in situazione di disabilità, si può notare come ci siano somiglianze riguardo certi aspetti, in particolare riguardo il fatto che in entrambi i Paesi si cerca di mettere in atto una personalizzazione del curricolo e di conseguenza in entrambi è importante la conoscenza degli alunni. La personalizzazione sia in Italia che in Inghilterra è ciò che permette di far sì che tutti abbiano accesso ai contenuti scolastici, indipendentemente dalle loro caratteristiche e difficoltà. Un aspetto importante per la differenziazione, che entrambi i Paesi dovrebbero sforzarsi di adottare, è l'UDL. Di conseguenza l'adozione delle UDL, sia da parte dell'Italia che da parte dell'Inghilterra, metterebbe ancora più in evidenza l'importanza dell'uso delle tecnologie. In entrambi i Paesi l'adozione delle TIC è considerata uno strumento importante per ridurre le diseguaglianze, anche se ci sono in entrambi i casi alcune difficoltà inerenti al loro utilizzo. In particolare, in Italia, è stata riscontrata la mancanza di postazioni all'interno dell'aula che siano accessibili a tutti e questo porta molte volte all'obbligo da parte del ragazzo in situazione di disabilità di uscire dall'aula. In Inghilterra, invece, nonostante l'utilizzo delle TIC faccia parte del curricolo scolastico previsto per tutti, ci sono pochi finanziamenti per il loro utilizzo.

Un'ulteriore somiglianza tra i due Paesi riguarda la collaborazione che c'è e dev'esserci tra le varie figure coinvolte nella scuola e non solo, mentre una differenza riguarda la tipologia di documenti e piani di supporto che vengono elaborati per gli alunni con BES/SEN e gli alunni con disabilità. In Italia sono previsti diversi piani di supporto che cambiano a seconda della situazione in cui si trova l'allievo; infatti, gli alunni con disabilità certificata hanno diritto al PEI, per quelli con Disturbi Specifici dell'Attenzione (DSA) è previsto un PDP, mentre coloro che hanno un deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD) possono avere un PDP se il consiglio di classe lo decide. In Inghilterra, invece, gli alunni con BES e con disabilità hanno inizialmente accesso a un IEP, che è chiamato allo stesso modo del nostro PEI, e successivamente se questo piano IEP non è sufficiente allora possono passare alla richiesta di un ulteriore supporto definito *EHC plan*.

La distinzione di documenti e piani che vengono messi a punto in Italia, a seconda della situazione in cui si trova l'alunno, può sembrare caotica ma allo stesso tempo permette di far sì che ad ogni situazione e tipologia di disabilità vengano date le giuste risorse e risposte ai bisogni che l'allievo ha.

A seguito dell'analisi delle pratiche di inclusione dei due Paesi si può affermare che entrambi adottano pratiche valide per far sì che ci sia inclusione a scuola ed entrambi sembrano basarsi su elementi simili quali la personalizzazione, l'uso delle TIC, l'importanza della collaborazione tra le figure che lavorano nel contesto scolastico e l'adozione di vari piani di supporto anche se il contesto inglese ne ha un numero limitato rispetto all'Italia ed è forse questo l'aspetto che potrebbe modificare prendendo ispirazione dalla scuola italiana.

CONCLUSIONI

Questo lavoro di tesi, che consiste essenzialmente in un lavoro comparativo sull'educazione inclusiva, ha permesso di approfondire diversi aspetti riguardanti la pedagogia speciale e in particolare l'educazione inclusiva di due differenti Paesi europei: l'Italia e l'Inghilterra.

La nascita della pedagogia speciale viene ricondotta all'Ottocento in Francia, mentre, focalizzandosi sull'educazione inclusiva, essa ha sviluppi diversi a seconda che si prenda in considerazione l'Italia o l'Inghilterra. In Italia, infatti, il processo di inclusione scolastica inizia negli anni Novanta ed è a partire da questi anni che ogni alunno è messo nelle condizioni di poter apprendere indipendentemente dalle sue caratteristiche, difficoltà e disabilità. In Inghilterra, invece, quando si parla di inclusione scolastica si intende il processo di integrazione degli alunni in situazione di disabilità nelle *mainstream schools*. Attraverso la ricerca comparativa si è potuto quindi notare come questa sia la prima evidente differenza tra i due sistemi educativi. In Italia, infatti, le scuole e le classi speciali sono state eliminate nel 1977 con la legge n. 517, mentre in Inghilterra un anno dopo venne pubblicato il Rapporto Warnock, da parte dell'omonima baronessa, con il quale però non vengono abolite le *special schools*, ancora oggi esistenti, ma viene semplicemente affermata la preferenza ad iscrivere gli alunni con disabilità nelle *mainstream schools*, se i genitori lo vogliono. In riferimento a ciò un'altra differenza tra i due Paesi è che nonostante entrambi considerino l'importanza delle famiglie e della collaborazione con esse, in Inghilterra sono proprio i genitori o i tutori del bambino con disabilità a decidere se esso frequenterà o meno le *mainstream schools*.

La presenza delle *special schools* nel territorio inglese la si deve al governo che ancora non ha emanato leggi a supporto dell'eliminazione di esse, ma anche alcuni genitori considerano tali tipologie di scuole ancora importanti, visto che il 40% degli alunni in situazione di disabilità è iscritto in esse. Questo elemento è importante perché permette di capire che in Inghilterra il lavoro svolto nelle *mainstream schools* non è ancora ottimale a far sì che i genitori degli alunni in situazione di disabilità iscrivano qui i loro figli. L'Italia invece, a differenza dell'Inghilterra, presenta solamente le scuole ordinarie e in esse sono iscritti, in riferimento all'anno 2022/2023, ben 316 mila alunni con disabilità.

Dal lavoro di comparazione svolto si può poi notare come ci siano differenze sostanziali anche relative all'iter di certificazione che i due Paesi utilizzano. Mentre l'Inghilterra delega il lavoro di certificazione di disabilità alle LEAs, organo che sovrintende l'organizzazione scolastica, l'Italia invece lo delega alle ASL. L'Italia per quanto riguarda questo aspetto ha un approccio principalmente di tipo medico che porta a non avere conoscenze relative all'aspetto sociale e scolastico del soggetto, a differenza dell'Inghilterra nella quale vengono fatti partecipare, in una parte dell'iter, anche il soggetto e la sua famiglia. In questo senso l'Italia potrebbe trasferire, attraverso il processo di transfer, proprio dell'educazione comparata accademica, questo aspetto dell'Inghilterra, cercando di far sì che l'iter di certificazione venga svolto non solo da figure di tipo medico ma da un'equipe multiprofessionale che coinvolga figure sia mediche che scolastiche e sociali, ma anche la famiglia e il soggetto stesso così che quest'ultimo possa comprendere meglio i suoi punti di debolezza e suoi punti di forza. Se questo aspetto dell'educazione inclusiva porta ad affermare come l'Inghilterra sia in un certo senso migliore, osservando l'organizzazione del sistema educativo e l'accesso ad esso da parte degli alunni in situazione di disabilità, si può notare come la scuola italiana può essere messa tra i primi posti. Nel nostro Paese, infatti, gli alunni in situazione di disabilità che ottengono una certificazione frequentano le scuole ordinarie, mentre in Inghilterra prevale ancora oggi la presenza di tre tipologie di scuole: *mainstream schools*, *special schools* e *Alternative provision*; l'iscrizione a una delle tre dipende dalla presenza o meno di una certificazione di disabilità o SEN, ma soprattutto dalla scelta dei genitori. L'iscrizione alle *Alternative provision* è momentanea e si deve alla presenza o meno di un profilo di un ragazzo che non si riesce a gestire nelle *mainstream schools* e che quindi viene iscritto per un certo periodo di tempo in queste scuole con l'obiettivo poi di farlo tornare alle scuole ordinarie. Relativamente a questo aspetto l'Italia ha un sistema educativo che viene appunto definito inclusivo, mentre l'Inghilterra ha un sistema educativo definito misto. Da questa denominazione di sistema educativo come sistema misto si può comprendere come il nostro Paese sia un passo avanti rispetto all'Inghilterra, nella quale non solo sono ancora presenti le *special schools*, ma sono anche presenti le *Alternative provision* per i ragazzi considerati difficili da gestire nelle *mainstream schools*. In Italia ad oggi è proprio questo che si cerca di superare.

Un elemento che l'Inghilterra potrebbe trasferire dalla scuola italiana riguarda la formazione degli insegnanti di sostegno. Quest'ultimi in Italia vengono considerati al pari degli altri insegnanti e sono un elemento importante per l'inclusione degli alunni. In Inghilterra non sono presenti insegnanti di sostegno ma sono presenti degli TAs, cioè degli assistenti didattici. Già dalla loro denominazione si capisce che essi non solo non vengono considerati al pari degli altri insegnanti, perché sono appunto assistenti degli insegnanti ordinari, ma hanno anche una formazione diversa che li porta ad avere competenze base che non sono però sufficienti a mettere in atto un buon lavoro con gli alunni perché, se gli insegnanti di sostegno italiani puntano molto sul far sì che l'alunno raggiunga i suoi obiettivi e apprenda con le sue capacità e competenze, offrendo ad esso le risorse adeguate, gli TAs si focalizzano di più sul fatto che devono per forza portare a termine il compito assegnato, ma questo porta il soggetto a sentirsi inadeguato e a vedere il TA come una barriera e un ostacolo al suo sviluppo. Ecco perché sarebbe utile che la scuola inglese prendesse in considerazione l'iter formativo degli insegnanti di sostegno italiani, così che anche gli TAs riescano ad operare adeguatamente e di conseguenza ad ottenere un riconoscimento al pari degli altri insegnanti.

Una somiglianza tra i due Paesi nelle pratiche di inclusione riguarda l'utilizzo delle TIC. Le tecnologie al giorno d'oggi sono uno strumento particolarmente diffuso e, nonostante le varie critiche per l'utilizzo di quest'ultime da parte dei bambini, esse possono svolgere una funzione assai importante per coloro che si trovano in situazione di disabilità ed è bene vedere come due Paesi con un sistema educativo differente considerino le TIC uno strumento essenziale che favorisce l'integrazione e l'inclusione. Esse, infatti, sono una risorsa compensativa alle difficoltà e alle mancanze di alcuni alunni che magari con le loro capacità e caratteristiche non riuscirebbero a svolgere un compito ma che con l'ausilio delle TIC riescono a svolgerlo al pari degli altri, eliminando così le forme di emarginazione. Inoltre, entrambi i Paesi adottano piani di inclusione per gli alunni con disabilità, ma ciò che differenzia questo aspetto è che se l'Italia ha diverse tipologie di piani, a seconda della situazione in cui si trova il soggetto, l'Inghilterra ha una sola tipologia. Questo modo di operare dell'Italia potrebbe risultare caotico da un certo punto di vista ma allo stesso tempo permette di rispondere ai bisogni degli alunni offrendo loro le giuste risposte.

Rispondendo quindi alla domanda di ricerca iniziale, ci sono alcuni elementi che possono essere trasferiti da un Paese all'altro ma è sempre bene, nel momento in cui questi vengono trasferiti, prendere in considerazione il contesto in cui si è e tradurre tali elementi adattandoli al contesto e alla situazione in cui ci si trova.

A conclusione del lavoro di comparazione svolto, il quale ha permesso di svolgere un'analisi critica, evidenziando punti di forza e debolezza di entrambi i Paesi, si può affermare come tra i due quello che mette in atto un'educazione maggiormente inclusiva è l'Italia, anche se anch'essa deve migliorare alcuni aspetti. Nonostante la maggiore inclusività del nostro Paese non è bene affermare che un Paese è migliore dell'altro, semplicemente si può constatare come l'Italia abbia fatto progressi più velocemente rispetto all'Inghilterra relativamente all'educazione inclusiva. Questo è dovuto però anche al diverso percorso storico-normativo che ha caratterizzato i due Paesi e se l'Inghilterra procede con il suo percorso normativo, cercando di cambiare soprattutto l'idea che le *mainstream schools* sono necessarie e utili per certi aspetti, anche il sistema educativo inglese potrà raggiungere un livello di inclusione migliore. Allo stesso tempo, anche l'Italia se opererà in modo diverso riguardo certi aspetti, mettendosi sempre e comunque in discussione, riuscirà a raggiungere un livello di inclusione maggiore, perché sì nel nostro paese l'educazione inclusiva è avviata, ma non è ancora raggiunta al termine e una scuola ideale dal punto di vista inclusivo è una scuola in cui ogni alunno può mettere in gioco le sue caratteristiche e capacità, senza essere giudicato e riuscendo a raggiungere gli obiettivi nel modo migliore che può.

BIBLIOGRAFIA

Aiello P., Corona F., Sibilio M., *A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, anno II, n. 2, 2014, pp. 21-34.

Alberti P., Ziglio C., *Concetto e metodologia dell'educazione comparata*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

Allulli G., Gentilini D., *Analisi_4. Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in “Collana analisi isfol”, n. 4, Roma 2011.

Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione dei contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Ascenzi A., Sani R., (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.

Barbieri N. S., Gaudio A., Zago G., (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, ELS LA SCUOLA, Brescia 2016.

Benetton M., *Una pedagogia per il corso della vita. Riflessioni sulla progettualità educativa nella lifelong education*, Cleup, Padova 2008.

Blatchford P., Russell A., Webster R., *Re-assessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*, Abingdon, Routledge 2012.

Booth T., Ainscow M., *From them to us: an international study of inclusion in education*, Routledge, London 1998.

Bosio P., Menegoi Buzzi I., *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005.

Callegari C., (a cura di), *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche*, Anicia, Roma 2020.

Canevaro A., (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1985.

Canevaro A., Gaudreau J., *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 1988.

Canevaro A., (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007.

Canevaro A., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna 2015.

Ciambrone R., *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol.16, n.4, 2017, pp. 390-402.

Convery A., Coyle D., *Differentiation: Taking the initiative*, CILT – The National Center for Languages, London 1993.

D'Alonzo L., *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 2002.

D'Alonzo L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Scholè, Brescia 2020.

D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.

D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè, Brescia 2018.

Demo H., *L'Index per l'Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano*, in "L'integrazione scolastica sociale", Vol. 12, n. 1, 2013, pp. 41-52.

Devecchi C., Dettori F., Doveston M., Sedgwick P., Jament J., *Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants*, in “European Journal of Special Needs Education” Vol. 27, n. 2, maggio 2012, p. 174. pp. 171–184, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>

Devecchi C., Rouse M., *An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools*, in “Support for Learning”, Vol. 25, n.2, 2010, pp.91-99.

Dinucci M., Pellegrini C., *Geografia del ventunesimo secolo. Essenziale*, Zanichelli, Bologna 2010.

Dovigo F., Favella C., Gasparini F., Pietrocarlo A., Rocco V., Zappella E., (a cura di), *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Atti del convegno*, Università degli studi di Bergamo, Bergamo 2015.

Dovigo F., Ianes D., (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Traduzione italiana*, Erickson, Trento 2008.

Duse A., *Geografia e storia di Gran Bretagna per gli istituti Tecnici Commerciali*, Edizioni Bignami, Milano 1977.

Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018.

Gaspari P. (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma 2014.

Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, PensaMultimedia, Lecce 2014.

Ianes D., *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento 2005.

Ianes D., *La formazione dell'insegnante di sostegno*, in “Studium Educationis”, n. 3, 2004, pp. 589-598.

Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2015.

Ianes D., *Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013*, in "L'integrazione scolastica sociale", Vol. 12, n.4, 2013, pp. 297-315.

Indire (a cura di), *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Firenze 2018.

ISTAT, *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*, Streetlib, Roma 2019.

ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S 2021-2022*, dicembre 2022.

Italian Development Cooperation. Ministry of foreign Affairs and International Cooperation., *Inclusive education for persons with disabilities and development cooperation*, Roma 2015.

Ko B., *Education Health and CarePlans: a new scheme for special educational needs and disability provisions in England from 2014*, in "Pediatrics and child health", Vol. 25, n. 10, 2015, pp. 443-449.

Lascioli A., *Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione*, in "L'EDUCATORE", n.2, 2011, pp. 1-9.

Lascioli A., (a cura di), *La pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.

Le Goff J., (a cura di), *La nuova storia*, Mondadori, Milano 1990.

Lindsay G, Wedell K and Dockrell J., *Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future*, in "Frontiers in Education", Vol.4, n.164, 2020., pp.1-20, doi:10.3389/feduc.2019.00164

Medeghini R., Fornasa W., (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Direzione Generale per gli Affari Internazionali., *Il sistema educativo italiano. I quaderni di Eurydice n. 29*, Indire, Firenze 2013.

Mortier K., Desimpel L., De Schauwer E., Van Hove G., *I want support, not comments: children's perspectives on supports in their life* in "Disability and Society", Vol. 26, n. 2, pp. 207-221.

Mulè P., *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia, Svizzera 2010.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Short version: International Classification of Functioning, Disability and Health*; tr. it. di G. Lo Iacono, D. Facchinelli, Cretti F., Banal S., *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*, Erickson, Trento 2004.

Passo F., *Storia dell'educazione in Europa*, in "ATTI della quinta edizione del convegno. L'educazione del cucciolo dell'uomo Roma 28/31 ottobre 2002. "Il cittadino europeo: quale educazione possibile?". Il passato, il presente, il futuro.", Ceis, Roma 2003.

Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.

Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, in "Edizioni Erickson - L'integrazione scolastica sociale", Vol. 14, n. 2, 2015, pp. 183- 194.

Powers S., *From Concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion*, in "Journal of Deaf studies and Deaf Education", Vol. 7, n.3, 2002, pp. 230-243.

Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 19, n. 1, febbraio 2020, pp. 81-108.

Santi M., Zorzi E., (a cura di), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, Cambridge Scholar Publishing, New Castle upon Tyne 2016.

Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carrocci editore, Roma 2012.

Smith R., Florian L., Rouse M., Anderson J., *Special Education Today in the United Kingdom*, in "Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe" (Advances in Special Education, Vol. 28), Emerald Group Publishing Limited, Bingley 2014, pp. 109-145, doi:10.1108/S0270-401320140000028011

Tomlinson C. A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, LAS, Roma 2006.

Vianello R., Lanfranchi S., *Genetic Syndromes Causing Mental Retardation: deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning*, in "Life Span and Disability", Vol. 12, n. 1, 2009, pp. 41-52.

Webster, R. and Blatchford, P., *The Making a Statement project. Final Report*, Institute of Education and Nuffield Foundation, London 2013.

Zavettieri G., *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Arcane, Roma 2017.

LEGISLAZIONE

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili, *L'Integrazione dei Disabili in Europa*, Danimarca 2003.

Art. 4, Legge 5 giugno 1990, n.148. Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.

Art. 5 Decreto Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap".

Art. 2. DPR 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap".

Art. 3. DPR 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap".

Circolare Ministeriale 11 marzo 1953, n. 1771/12. Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana.

Circolare Ministeriale 4 gennaio 1962, n. 103. Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana.

Circolare Ministeriale 2 febbraio 1963, n. 934/6. Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana.

Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227. Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana.

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»

Decreto Ministeriale 21 giugno 2021, n. 188. Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità.

Decreto Presidente della Repubblica, 24 febbraio 1994, “Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap”.

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Decreto n. 153 del 2023, Il Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*, ALLEGATO B, 2023.

Department for Education, *Alternative Provision. Statutory guidance for local authorities*, gennaio 2013.

Department for Education, *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, London 1994.

Department for Education, *Special educational needs and disability: an analysis and summary of data Sources*, giugno 2022.

Department for Education, *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. Tell us what you think. Easy read version*, maggio 2011.

Department for Education, *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*, July 2011.

Department for Education and Employment., *Excellence for all children. Meeting Special Educational Needs*, ottobre 1997.

Department for Education and skills, *Special Educational Needs. Code of Practice.*, novembre 2001.

Department for Education and Skills, *Removing Barriers To Achievement. The Government Strategy for SEN*, DfES Publications, Nottingham 2004.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

European Commission, *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*, Eurydice 2009/2010.

European Agency for Development in Special Needs Education, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, Denmark 2013.

Italian Development Cooperation. Ministry of foreign Affairs and International Cooperation., *Inclusive education for persons with disabilities and development cooperation*, Roma 2015.

Legge 15 luglio 1877 n. 3961. Legge Coppino.

Legge 8 luglio 1904, n. 407. Legge Orlando.

Legge 20 maggio 1982, n.270. Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente.

Legge 5 giugno 1990, n.148. Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art. 12.5. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana.

Legge 24 luglio 1962, n. 1073. Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale.

Legge 30 marzo 1971, n. 118. Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.

Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

Legge 15 marzo 1997, n. 59. Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

Legge 27 dicembre 2002 n.289, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003).

Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Legge IORI n. 2443, 20 dicembre 2017.

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Roma 2009.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 2009.

Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Roma 2012.

MIUR, nota n. 1551 del 27 giugno 2013.

Regio Decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725. Legge Casati.

Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297. Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare.

Regio Decreto 1° luglio 1933, n. 786. Passaggio allo stato delle scuole elementari dei Comuni autonomi.

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

SITOGRAFIA

https://www.pearson.it/libroliquido/demo/2016/Geografia_SSSG_9788861602281/01_h_unit.html (ultima consultazione 11/2023)

https://temi.camera.it/leg19/post/OCD15_14972/rapporto-annuale-istat-2023-delineato-quadro-demografico-e-i-suoi-effetti-lungo-periodo-sulla-capacita-crescita-italia.html (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.senato.it/istituzione/il-senato-nel-sistema-bicamerale/il-parlamento> (ultima consultazione 11/2023).

<https://temi.camera.it/leg19/post/la-composizione-del-governo-e-il-numero-dei-ministeri.html?tema=temi/d-1-173-2022-riordino-delle-attribuzioni-dei-miinisteri> (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.miur.gov.it/web/guest/missione-e-funzione> (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.miur.gov.it/web/guest/cspi> (Ultima consultazione 11/2023).

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/amministrazione-e-gestione-livello-locale-eo-di-istituto> (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.treccani.it/enciclopedia/inghilterra/> (ultima consultazione 11/2023).

https://www.corriere.it/esteri/22_novembre_03/gran-bretagna-dieci-milioni-abitanti-uno-sei-sono-nati-all-estero-neri-dell-ultimo-censimento-e87cecd4-5b5c-11ed-b41d-b4fe67e450b9.shtml (ultima consultazione 11/2023).

https://www.treccani.it/enciclopedia/regno-unito_res-7754476d-00a2-11e2-b986-d5ce3506d72e_%28Atlante-Geopolitico%29/ (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> (ultima consultazione 11/2023).

<https://senac.co.uk/advice/how-to-request-a-statutory-assessment-of-my-childs-needs-in-school/> (ultima consultazione 11/2023).

[https://send.eani.org.uk/statutory-assessment/statement-sen#:~:text=A%20Statement%20of%20Special%20Educational%20Needs%20\(SEN\)%20sets%20out%20the,educational%20setting%20they%20should%20attend.](https://send.eani.org.uk/statutory-assessment/statement-sen#:~:text=A%20Statement%20of%20Special%20Educational%20Needs%20(SEN)%20sets%20out%20the,educational%20setting%20they%20should%20attend.) (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.theschoolrun.com/what-alternative-provision> (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.tes.com/magazine/archive/special-schools-and-alternative-schools-are-different-both-are-suffering-lack-funding> (ultima consultazione 11/2023).

<https://www.centro-formazione.it/come-diventare-insegnante-di-sostegno/> (ultima consultazione 12/2023).

<https://www.treccani.it/enciclopedia/juan-pablo-bonet/> (ultima consultazione 01/2024)

<https://www.treccani.it/enciclopedia/tommaso-silvestri/> (ultima consultazione 01/2024)

<https://www.bbc.com/mundo/articles/c4nyv710n55o> (ultima consultazione 01/2024)

<https://www.treccani.it/enciclopedia/tag/louis-braille/> (ultima consultazione 01/2024)

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/la-sfida-delleducabilita/jean-marc-gaspard-itard-e-lo> (ultima consultazione 01/2024)

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/la-sfida-delleducabilita/philippe-pinel-e-lo-sguardo-medico> (ultima consultazione 01/2024)

<https://nuovadidattica.wordpress.com/psico-pedagogisti/gardner/> (ultima consultazione 01/2024)

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/la-sfida-delleducabilita/edouard-seguin-il-maestro-degli> (ultima consultazione 01/2024)

<https://www.treccani.it/enciclopedia/lev-semenovic-vygotskij/> (ultima consultazione 01/2024)

https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150314_uciim.html (ultima consultazione 01/2024)