

Italian Journal of Special Education for Inclusion

VII

n. 2

2019

Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno VII | n. 2 | dicembre 2019

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 40,00 • Estero euro 60,00 • online 20,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 10,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, sul sito www.sipesjournal.it può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.sipesjournal.it

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it
Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di DICEMBRE 2019

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:
sipesjournal@pensamultimedia.it / 06.57334093

PROCEDURA DI REFERAGGI

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale anche di ulteriori Referee che saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

DIRETTORE RESPONSABILE

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

COMITATO SCIENTIFICO

Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, Spagna)
Serenella Besio (Università della Valle D'Aosta)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Andrea Canevaro (Università di Bologna)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Piero Crispiani (Università di Macerata)
Armando Curatola (Università di Messina)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma)
Carlo Fratini (Università di Firenze)
Maria Antonella Galanti (Università di Pisa)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)
Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)
Karen Guldborg (University of Birmingham, GB)
Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)
Dario Ianes (Università di Bolzano)
Franco Larocca (Università di Verona)
Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Pasquale Moliterni (Università Foro Italico, Roma)
Margherita Merucci (Università Cattolica de Lyon, Francia)
Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)
Marisa Pavone (Università di Torino)
Eric Plaisance (Università Paris V, Parigi, Francia)
Béla Pukánszky (University of Budapest, Ungheria)
Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona, Spagna)
Marina Santi (Università di Padova)
Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Antonella Valenti (Università della Calabria)
Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana, Slovenia)

BOARD

Fabio Bocci (Università Roma Tre)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma)

COMITATO DI REDAZIONE

Alessia Cinotti (Università di Bologna)
Alessio Covelli (Università del Foro Italico, Roma)
Barbara De Angelis (Università Roma Tre)
Diego Di Masi (Università di Padova)
Daniele Fedeli (Università di Udine)
Andrea Fiorucci (Università del Salento, Lecce)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Simona Gatto (Università di Messina)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova)
Ines Guerini (Università Roma Tre)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Francesca Salis (Università di Urbino)
Elena Zanfroni (Università Sacro Cuore Milano)
Umberto Zona (Università Roma Tre)
Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari)

8	Editoriale
	Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018 La Pedagogia Speciale in dialogo con la Psicologia
12	DANIELA BULGARELLI, SILVIA MAGGIOLINI Presentazione della Special Issue
14	NICOLE BIANQUIN, DANIELA BULGARELLI La valutazione del giocattolo per i bambini con disabilità: la versione italiana del TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool • The evaluation of toys for children with disabilities: the Italian version of the TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool
25	BARBARA CAPRARA, VANESSA MACCHIA La visione del bambino in Maria Montessori: tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale • Maria Montessori's vision of the child: Between special education, developmental psychology and general didactics
37	ILARIA FOLCI La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici • Differentiation for inclusion: pedagogical and psychological approaches
44	TOMMASO FRATINI Incontro tra pedagogia speciale e psicoanalisi in tema d'inclusione sociale • Encounter between special pedagogy and psychoanalysis on the subject of social inclusion
56	VALERIA FRISO Lights and Shadows of Social Representations • Luci e Ombre nelle rappresentazioni sociali
68	ELISABETTA GHEDIN, SIMONE VISENTIN, DEBORA AQUARIO, ELEONORA ZORZI Generare connessioni positive: Parent_Net, un percorso per genitori di ragazzi con autismo • Generating positive connections: Parent_Net, an educational experience for parents of adolescents with ASD
81	SILVIA MAGGIOLINI, ELENA ZANFRONI Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. Prospettive di intervento pedagogico e psicologico • Prevention paths of discomfort and promotion of the professional well-being of the nest educator. Perspectives of pedagogical and psychological intervention
95	PATRIZIA SANDRI, MARIAGRAZIA MARCARINI Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi • Inclusion and Innovative Learning Environments
	Riflessione teorica (a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)
110	MARCUS SAMUELSSON, PETHER SUNDSTROM A general overview of the Swedish approach to inclusive education • Una panoramica generale dell'approccio svedese all'educazione inclusiva

- 124 **MARISA PAVONE, ROSA BELLACICCO, ALESSIA CINOTTI**
 The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights • L'inclusione degli studenti con disabilità nella formazione universitaria a 25 anni dalla Dichiarazione di Salamanca: overview e highlights
- 141 **LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA RIZZO, MARIANNA TRAVERSETTI**
 The quality of inclusion of the Italian school system in the light of the Salamanca Statement and in the ICF perspective • La qualità dell'inclusione nel sistema scolastico italiano alla luce della Dichiarazione di Salamanca e nella prospettiva dell'ICF
- 158 **VALENTINA MIGLIARINI**
 Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale • Promoting Social Justice in Education for Disabled Students: Rethinking Teaching Practices in Intersectional Terms
- 174 **MARIANNA PICCIOLI**
 Lo sviluppo dell'educazione inclusiva in Catalogna: un processo ancora in sospeso • The development of school inclusion in Catalonia: a process still pending
- 190 **SILVANA ZITO, GIUSEPPE MERCURIO, SIMONA MERCURIO, ANTONINO CHIRICO, VALENTINA ZITO, ANNAMARIA CURATOLA**
 Detenzione parentale e comportamenti delinquenti nella prole: quale possibile intervento? • Parental detention and delinquent behavior in the offspring: wat possible intervention?

Revisione sistematica
 (a. meta-analisi; b. Evidence Based Education)

- 204 **NOEMI DEL BIANCO**
 The promotion of self-determination in adults with intellectual disabilities: the state of the art and the research progress • La promozione dell'autodeterminazione negli adulti con disabilità intellettive: lo stato dell'arte e il progresso della ricerca
- 221 **SAVERIO FONTANI**
 Dispositivi di Comunicazione Aumentativa Alternativa a media e alta tecnologia come pratica educativa evidence based per i Disturbi dello Spettro Autistico • Medium/High technology Augmentative Alternative Communication devices as evidence based asstive practice for the Autism Spectrum Disorders
- 237 **MABEL GIRALDO**
 Breaking Myths about Autism through Performance-based practices. An Exploratory Analysis of the Imagining Autism Approach •

Esiti di ricerca
 (a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie)

- 258 **GIANLUCA AMATORI**
 La voce dei nonni. La condivisione emotiva come strategia di coping nel sistema familiare allargato • The voice of grandparents. Emotional sharing as a coping strategy in the extended family system

- 271 **ANDREA FIORUCCI**
 Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID • Inclusion, disability and teacher education. A study for measuring attitudes and associated factors in a group of pre-service teachers. The OFAID scale
- 294 **ANTONELLA CONTI, SILVIA MAGGIOLINI, STEFANIA POLLICE, LUIGI D'ALONZO**
 Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulla condizione socio-emotiva degli allievi sordi segnanti • Bilingual inclusive education program for deaf students at the Barozzi Institute of Milan: findings of the research on socio-emotional condition for native signer students
- 309 **LORENA MONTESANO, ALESSANDRA STRANIERO**
 Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità • A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability
- 322 **IOLANDA ZOLLO**
 Affermare valori inclusivi": la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione • "Establishing inclusive values": the perspective of Index for inclusion
- 340 **LAVINIA BIANCHI**
 Le parole sono importanti. Disvelare le pratiche discorsive razzializzanti per educare alla giustizia sociale • Words are important. Revealing the discursive practices of racialization to educate for social justice
- 351 **MIRCA MONTANARI**
 Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con "Bisogni Educativi Speciali" in Italia • The inclusion of "special educational needs" pupils. A critical assessment
- 371 **ERICA GOBBI, SIMONE VISENTIN, ATTILIO CARRARO**
 Barriere all'attività fisica e sportiva di giovani adulti con disabilità intellettiva percepite dai loro genitori e allenatori • Barriers to physical activity of young adults with intellectual disability perceived by their parents and coaches
- 385 **VALENTINA PAOLA CESARANO**
 Le buone X prassi: uno studio esplorativo • The X good practices: an exploratory study
- 400 **NICOLETTA ROSATI**
 Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido • Nursery school and inclusive processes. An exploratory survey on the use of a tool for self-assessment of the quality of Nursery school

Altri temi

- 416 **FABIO BOCCI, VALENTINA DOMENICI**
 La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione • Diversity in contemporary TV series. A critical analysis of incorporation and immunization processes

430

UMBERTO ZONA, MARTINA DE CASTRO

L'incanto dello specchio. Patologizzazione, brandizzazione e riappropriazione dell'immagine del Sé nella società digitale • *Pathologization, branding and self promotion in the social ecosystem. A challenge and an opportunity for an inclusive society*

443

MAURO MEZZINI, GIANMARCO BONAVALONTÀ, FRANCESCO AGRUSTI

Utilizzo delle reti neurali convolutive per la predizione dell'abbandono universitario. Una ricerca quantitativa sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre» • *Use of convolutive neural networks to predict university dropout. A quantitative research on the degree courses of the Department of Education of "Roma Tre" University.*

Recensioni

463

UMBERTO ZONA

Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online

Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna: un processo ancora in sospeso

The development of school inclusion in Catalonia: a process still pending

Marianna Piccioli

Ph.D. Assegnista di ricerca Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia (FORLILPSI) Università degli Studi di Firenze, marianna.piccioli@unifi.it; Ph.D Università di Vic . Università Centrale della Catalogna, marianna.piccioli@uvic.cat

The contribution intends to retrace the process of development of school inclusion in Catalonia, a Community that since 1979 has achieved its statutory autonomy from the Spanish State with full legal responsibility for education. While the European Union operates on inclusive education, reflections and in-depth studies that however treat the Member States in their unity, without descending into the specificity of each autonomy, with the present historical-normative study we wanted to take in consideration of the choices of this Autonomous Community with regard to school inclusion which, in fact, deviate from, and sometimes anticipate, those of Spain. The choices made have led Catalonia towards a school development process that seems to still remain suspended between inclusive cultures, separation policies and multiple practices that have little to do with each other, where the inclusiveness of the system school remains a background practiced only in those contexts in which the single wills determine it.

Keywords: Development of inclusive education; historical-normative study; Autonomous Community of Catalonia; separation system; special schools/inclusive schools

abstract

Riflessione teorica 174

- a. incontro con la storia
- b. questioni epistemologiche

All'interno del panorama europeo, mentre l'Italia ha seguito un processo di sviluppo dell'inclusione scolastica del tutto particolare (Piccioli, 2017), in Spagna ed in particolare in Catalogna, detto processo sembra restare ancora in sospeso, non del tutto compiuto almeno da un punto di vista normativo. Se è vero infatti che molti passi sono stati fatti, la "r-esistenza" delle scuole speciali, frutto dell'eredità psico-medica, ci mostra come la scuola catalana non sia ancora pronta ad abbandonare l'idea di alunni inadatti alla scolarizzazione in centri ordinari e, di conseguenza, venga a mancare il presupposto per la fondazione di una scuola inclusiva.

Questo contributo intende ripercorrere le tappe dello sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna attraverso un approccio storico-normativo partendo dalla prima legge organica dello Stato spagnolo del 1857 in materia di istruzione fino a giungere al recente decreto della Catalogna sull'inclusione scolastica del 2017.

1. Dal superamento dell'esclusione alla separazione

La prima legge organica d'istruzione che ha interessato lo stato spagnolo risale al 1857: la Legge d'Istruzione Pubblica, detta anche "*Plan Moyano*" in cui, per la prima volta, si parla di educazione speciale, si dispone per ciascun distretto universitario¹ una scuola per bambini sordi e ciechi (Carbonell i Paret, 2017) e si dichiara l'educazione obbligatoria e gratuita per tutti gli spagnoli. Nel 1907 viene inaugurato a Madrid dai fratelli Pereira l'Istituto psichiatrico-pedagogico per persone con "ritardo mentale" (Mischi, 2007) e, nel 1910, le disposizioni contenute nella Legge Moyano si traducono in fatti concreti nel *Patronat Nacional de Sordmuts, Cecs i Anormals* con l'obiettivo di fare statistiche, prevenzione e "igiene delle deficienze", diffusione e informazione nella società, offrire tutela sociale e organizzare l'insegnamento. Per iniziativa di questi patronati si creano poi gli istituti per ciechi, sordi e "anormali" (Carbonell i Paret, 2017) e nel 1911, all'interno di uno di questi istituti della municipalità di Barcellona, viene creata una sezione per bambini "deficienti" (Mischi, 2007), fino ad arrivare alla fondazione, nel 1933, dell'*Istitut Nacional de Reeducació d'Invàlids* (Carbonell i Paret, 2017).

Nel 1936, alle soglie della Guerra Civile spagnola e in pieno sviluppo delle leggi razziali in Italia, la Conferenza Internazionale d'Istruzione Pubblica raccomanda che l'educazione venga impartita secondo criteri di diversificazione prevedendo diverse tipologie di istruzione, dalla cultura generale alla formazione professionale finalizzata all'occupazione (Carbonell i Paret, 2017). Nel 1941 la gestione del *Patronat Nacional de Sordmuts, Cecs i Anormals* viene trasferita all'ONCE, *Organizació Nacional de Cecs d'Espanya*, e nel 1945 la legge di *Enseñanza Privada* stabilisce la creazione da parte dello Stato di scuole destinate all'educazione speciale per dare risposta ai bambini con "deficienze" e disadattamento di tipo sociale, fisico o psichico (Carbonell i Paret, 2017).

Fino a quasi la metà del XX secolo risulta ancora frequente la pratica istituzionalizzante per la quale i bambini ritenuti non in grado di poter essere scolarizzati venivano ricoverati in istituti per l'intera durata della loro esistenza, ma, con l'ob-

1 Ambito territoriale in cui erano organizzate le attività scolastiche.



bligatorietà della scolarizzazione elementare, iniziano a proliferare le classi e le scuole speciali frequentate dai bambini in relazione all'eziologia della loro patologia (Mischi, 2007). Queste scuole, ad alta specializzazione, hanno propri programmi e adottano specifiche tecniche attuate dagli specialisti che vi operano (Mischi, 2007). Bisogna inoltre ricordare che durante la Guerra Civile, e anche successivamente, è l'iniziativa privata, di tipo confessionale, filantropico e aziendale che fa sviluppare l'educazione speciale in Spagna che porta alla crescita esponenziale delle scuole speciali (Mischi, 2007).

Il 4 agosto del 1970 viene emanata la Ley n. 14, *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa – LGE*, conosciuta per essere la legge di riforma educativa realizzata, anche se con qualche mitigazione, all'interno dei postulati ideologici del regime di Franco e che suppone un totale riordino dei livelli di insegnamento. Per quanto riguarda il nostro specifico ambito d'interesse, questa legge di riforma del sistema scolastico spagnolo fornisce una risposta educativa agli alunni con disabilità, creando un sistema parallelo a quello normale o ordinario: questi alunni potranno ricevere insegnamento nei centri ordinari sempre che il loro livello di capacità lo permetta. S'incoraggerà, quando sia possibile, la creazione di unità di educazione speciale nei centri ordinari per le "deficienze" lievi e l'educazione si adatterà ai livelli degli alunni e non alla loro età (Carbonell i Paret, 2017).

Il *Ministeri d'Educació i Ciència*, in attuazione della Ley n. 14/1970, crea l'*Istitut Nacional d'Educació Especial* (INEE) come organismo autonomo con l'intento di ordinare la complessità amministrativa dell'educazione speciale, di assicurare la gratuità della frequenza dei centri di educazione speciale attraverso la ricerca di specifiche sovvenzioni e prendere l'iniziativa nella gestione e nel futuro sviluppo del settore (Mischi, 2007; Carbonell i Paret, 2017). L'INEE elabora il *Pla Nacional d'Educació Especial* dove si definisce per la prima volta cosa si deve intendere con i principi di normalizzazione, integrazione educativa, settorializzazione e integrazione dei servizi e di personalizzazione (Carbonell i Paret, 2017); il piano viene divulgato nel 1978, stesso anno della promulgazione della Costituzione spagnola.

2. Dal dettame costituzionale dello Stato spagnolo all'acquisizione dell'autonomia statutaria della Catalogna

Il 27 dicembre 1978, a trent'anni dall'entrata in vigore della Costituzione italiana, a sette anni dall'emanazione della Legge 118/71 e ad un anno dall'emanazione della Legge 517/1977, viene emanata la Costituzione spagnola, frutto di un lungo percorso di democratizzazione dopo la morte del dittatore Franco nel novembre del 1975 che restituisce la sovranità nazionale al popolo spagnolo.

Gli sviluppi dei principi contenuti nel Preambolo alla Costituzione sono disseminati nei 169 articoli che la compongono, dei quali ne verranno ripresi solo alcuni a partire dall' art. 9, comma 1, in cui si afferma che "compete ai pubblici poteri promuovere le condizioni affinché la libertà e l'eguaglianza dell'individuo e dei gruppi cui partecipa siano reali ed effettivi; rimuovere gli ostacoli che impediscono o rendono difficile la loro realizzazione e agevolare la partecipazione di tutti i cittadini alla vita politica, economica, culturale e sociale".

A questo fa seguito l'art. 10 dedicato ai diritti e ai doveri ritenuti fondamentali, in particolare:

- la dignità della persona, i diritti inviolabili che le sono connaturati, il libero sviluppo della personalità, il rispetto della legge e dei diritti altrui sono fondamento dell'ordine politico e della pace sociale;
- le norme relative ai diritti fondamentali e alla libertà, riconosciute dalla Costituzione, s'interpreteranno in conformità alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e ai Trattati e Accordi internazionali nelle stesse materie ratificate dalla Spagna.

L'art. 27 riconosce poi a tutti il diritto all'educazione contestualmente al diritto alla libertà di insegnamento e individua il pieno sviluppo della persona umana come oggetto dell'educazione e l'insegnamento elementare come obbligatorio e gratuito, attribuendo ai pubblici poteri la responsabilità di garantire questi diritti.

L'art. 49 è invece destinato in maniera specifica ai cittadini con disabilità e prevede che “i pubblici poteri realizzeranno una politica di prevenzione, cura, riabilitazione e integrazione per i minorati fisici, sensoriali e psichici, offrendo loro la necessaria assistenza specializzata e li proteggeranno specialmente al fine del godimento dei diritti fissati in questo titolo per tutti i cittadini”, comprendendo quindi, come osserva Carbonell i Paret (2017), anche l'educazione.

La Costituzione istituisce un sistema di decentramento amministrativo che concede alle Comunità Autonome e agli altri livelli di autonomia amministrativa molte competenze anche in materia educativa, mantenendo però la competenza diretta in molte materie². È in questa direzione che la Comunità Autonoma della Catalogna, a seguito di quanto stabilito dalla Costituzione spagnola, adotta la propria autonomia statutaria con la *Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Cataluña* e, per quanto riguarda le questioni legate all'insegnamento, viene riconosciuta alla *Generalitat de Catalunya* la concorrenza completa, ovvero il pieno potere decisionale, che acquisisce a partire dal 1° gennaio 1981, “così dunque, la responsabilità di regolamentare, pianificare e valutare l'attenzione educativa agli alunni con necessità speciali viene assunta dal *Departament d'Ensenyament*” (Giné, 2000, p. 138) della *Generalitat de Catalunya*³.

Nello stesso anno il *Ministerio de Educación y Ciencia* spagnolo emana l'*Orden de 26 de marzo de 1981, por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de los proyectos de construcción y adaptación de Centros de Educación Especial*, seguito dalle raccomandazioni dell'*Institut Nacional d'Educació Especial*, che stabiliscono che i centri di educazione speciale devono includere come premessa essenziale la loro vocazione educativa e non essere concepiti come centri assistenziali.

2 Le competenze delle Comunità Autonome sono riportate nell'art. 148 della Costituzione spagnola, mentre all'art. 149 ritroviamo le competenze esclusive dello Stato spagnolo.

3 Attualmente in Spagna si contano diciassette Comunità Autonome di cui solo sette, Andalusia, Paesi Baschi, Isole Canarie, Catalogna, Galizia, Navarra e Valencia hanno la concorrenza completa in materia di istruzione.



All'indomani dell'acquisizione delle piene competenze in materia di istruzione, la *Generalitat de Catalunya*, anche in relazione alle norme nazionali appena citate, crea il *Servei d'Educació Especial* e mette a punto una serie di provvedimenti nel tentativo di pianificare e regolamentare il sistema e fornire indicazioni precise ai professionisti che operano in questo campo. Nel mese di settembre sono resi pubblici i criteri di prestazione nel campo dell'educazione speciale che secondo C. Giné (2000, p. 139) "scommettono in forma decisa a favore di cambiare la concezione e l'organizzazione dell'attenzione a questi alunni, e lasciano [l'idea] di fissarsi prioritariamente sul deficit per passare a prestare attenzione alle loro possibilità e a quello che necessitano per progredire". L'autore ritiene che i principi contenuti nel documento possano essere ricondotti a tre punti di riferimento: le politiche a favore della normalizzazione dei servizi per le persone con disabilità, promulgate e sviluppate da molti anni da parte dei governi dei paesi nordici come la Danimarca e la Svezia; l'esperienza italiana di chiusura dei centri di educazione speciale; la pubblicazione del Warnock Report (1978) nel Regno Unito.

E. Carbonell i Paret (2017) sottolinea che il documento fornisce un'interpretazione ampia e flessibile di alcuni concetti, introduce il concetto di complementarità e responsabilità degli insegnanti che devono essere disposti ad accettare il nuovo concetto di necessità pedagogiche speciali e fornisce un primo approccio di rottura del riduzionismo della classificazione individuando come strada maestra l'educazione integrata dei bambini con necessità speciali. Lo stesso autore (Carbonell i Paret, 2017, p. 7) sostiene che:

per la prima volta, dunque, l'educazione speciale non si considera come sottosistema, e pertanto la scolarizzazione degli alunni con disabilità non sta circoscritta solo al servizio di educazione speciale né alla direzione di insegnamento primario ma interessa tutto il dipartimento. Questa circolare va ad essere il copione che segna le politiche seguenti nella scolarizzazione degli alunni con disabilità, non solo in Catalogna ma anche nel resto dello stato spagnolo, questo documento è importante perché sposta l'attenzione dalle differenti tipologie di disabilità alle differenti esigenze pedagogiche.

Successivamente all'emanazione di questo documento, il *Servei d'Educació Especial* compie uno studio approfondito delle risorse esistenti nel territorio catalano al fine di un uso razionale delle stesse avendo, tra l'altro, stabilito la necessità che i bambini con disabilità possano frequentare la scuola il più possibile vicino al loro domicilio (settorializzazione dei servizi), fornendo supporto ai centri ordinari e speciali per il loro accoglimento (Giné, 2000). Per questi motivi si assiste alla riconversione di alcuni insegnanti dell'unità di educazione speciale in insegnanti di supporto, all'attribuzione di nuove risorse per i centri di educazione ordinaria e speciale (Giné, 2000) e vengono create nel maggio 1983 e con una successiva *Resolució* del 1984, le *Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)*, organismi tecnici di carattere interdisciplinare formate da personale esperto, al fine di fornire consulenza e orientamento psicopedagogico ai centri scolastici ordinari e speciali (Giné, 2000; Carbonell i Paret, 2017).

I criteri base del citato documento catalano vengono raccolti nella *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI)* approvata con un vasto consenso. Fondata sui diritti che l'art. 49 della Costituzione spagnola

riconosce alle persone con disabilità, essa delimita chiaramente, seguendo le direttive della Organizzazione Mondiale della Sanità del 1980, i concetti di menomazione, disabilità e handicap (Carbonell i Paret, 2017); stabilisce poi una serie di misure che lo Stato spagnolo deve garantire ai cittadini con disabilità in merito all'attenzione personale, sociale e lavorativa diventando così il punto di riferimento per eccellenza per il quadro educativo, al fine di garantire a tutti il conseguimento degli obiettivi generali dell'educazione e segnando il vero e proprio inizio dell'integrazione scolastica in Spagna (Mischi, 2007). Come ricorda E. Carbonell i Paret (2017, p. 23) "questa legge va a prefigurare un gran passo avanti visto che pone le condizioni per il decreto d'integrazione del 1984. Dispone una serie di misure che raccolgono le correnti più avanzate in materia d'attenzione sociale a persone con disabilità".

Il processo di costruzione di un sistema di educazione speciale catalano culmina con l'emanazione del *Decret 117/1984 Ordenació de l'Eduació Especial per a la seva integració en el Sistema Educatiu Ordinari* in cui l'art. 1 stabilisce che i contenuti dello stesso decreto siano destinati a tutti i bambini, adolescenti e adulti che siano, temporaneamente o permanentemente bisognosi di un aiuto pedagogico speciale per raggiungere il livello educativo più alto possibile, in relazione alle loro capacità. All'art. 3 il testo considera l'educazione speciale come una modalità educativa che dovrà essere organizzata in relazione ad alcuni principi ritenuti fondamentali come: la normalizzazione, l'integrazione, la "settorizzazione" e l'individualizzazione.

- Normalizzazione, intesa come diritto delle persone con disabilità ad utilizzare servizi e risorse ordinarie della comunità, ovvero che questi siano adeguati alle loro esigenze.
- Integrazione, intesa come diritto delle persone a cui si riferisce il decreto a ricevere l'istruzione preferibilmente nell'ambito del sistema educativo ordinario. Questo criterio sarà flessibile e dinamico, basato sull'evoluzione dello studente, applicandolo in modo che consenta il massimo sviluppo possibile.
- "Settorizzazione", intesa come esigenza di organizzare adeguatamente i contenuti del decreto in ogni comunità in base a unità geografiche e di popolazione per poter valutare le esigenze, programmare i servizi, gestire le risorse e coordinare le varie funzioni e le varie competenze previste nei luoghi più prossimi alle persone con disabilità.
- Individualizzazione, intesa come necessità che l'attenzione educativa agli studenti si adatti, nel suo sviluppo, nella sua durata, nei suoi programmi e nella relativa valutazione alle caratteristiche e alle specificità di ogni persona.

Agli artt. 4 e 5, il decreto prevede che ogni alunno con disabilità venga integrato preferibilmente nel sistema di istruzione ordinario nel centro scolastico del quartiere di residenza attraverso gli aiuti individualizzati necessari, inoltre specifica che la scolarizzazione presso centri di educazione speciale deve avvenire solo quando la gravità della disabilità lo renda imprescindibile o nel caso in cui la scuola ordinaria di zona non disponga ancora dei mezzi previsti dal decreto. In entrambi i casi è necessaria una relazione tecnica da parte dell'EAP, *Equip d'Assessorament Psicopedagògic*, che esprima parere favorevole.

All'art. 9 vengono specificate le funzioni degli insegnanti di supporto che, in-



sieme a tutto il corpo docente, dovranno assicurare interventi precoci e preventivi in relazione alle difficoltà di apprendimento, lo svolgimento di programmi correttivi di specifiche anomalie, la collaborazione nell'elaborazione di materiali e di altre risorse didattiche e consigliare i genitori.

A questi articoli ne seguono altri destinati ad individuare le risorse necessarie per garantire l'applicazione dei contenuti di questo Decreto e le modalità di allocazione delle risorse tra i vari centri. Quello che però è immediatamente evidente è che l'educazione speciale non viene più considerata un subsistema di quello ordinario e, come evidenziato da E. Carbonell i Paret (2017), è veramente un sistema ambizioso che richiede molti mezzi e una seria pianificazione, nella consapevolezza, timidamente dichiarata da quanto contenuto nell'art. 5, che non è tanto la disabilità dell'alunno quanto la realtà della scuola ciò a cui è necessario far fronte.

Certamente questo Decreto favorisce una maggiore sensibilizzazione dei docenti "all'attenzione alla diversità", alcuni cambiamenti metodologici, la trasformazione di alcuni insegnanti di educazione speciale in insegnanti di supporto con un conseguente aumento della collaborazione tra docenti e il cambiamento dell'immagine sociale delle persone con disabilità, però la presenza di alunni con disabilità nei centri ordinari senza che siano state attivate tutte le risorse previste dal decreto va a minare la fiducia dei genitori e degli insegnanti nei confronti della possibilità di integrazione, fino a mettere in discussione i progressi precedentemente evidenziati (Giné, 2000).

Nonostante aumenti gradualmente il numero di alunni con disabilità all'interno di centri ordinari, "nella maggioranza dei casi si assolve un livello di integrazione meramente fisica, o al massimo funzionale quando anche questi alunni partecipano ad alcune attività con il resto degli scolari. [...] In tutti i casi, siamo ancora lontano dal livello ottimale: l'integrazione sociale. Questa esige che la scuola e tutta la comunità scolare – insegnanti, alunni e genitori –, e non solo gli specialisti di cui la scuola dispone, assumano la scolarizzazione di questi alunni come una propria responsabilità" (Carbonell i Paret, 2017, p. 25).

Queste considerazioni, insieme all'ansietà dei genitori nel decidere di far frequentare ai propri figli centri ordinari e al rischio di vanificare gli sforzi e il lavoro da questi svolto presso i centri di educazione speciale, forse sono alla base della soppressione del *Servei d'Educació Especial* che viene dichiarato essere l'ultimo atto della volontà integrativa ma è invece considerato da Giné come la dichiarazione del fallimento di quanto contenuto nel decreto (2000). Al suo posto nasce nell'anno scolastico 1989/90 il *Servei de Recursos Educatius* e nel 1990 anche la *Commissió Tècnica d'Educació Especial*, organo trasversale di pianificazione e controllo tecnico per tutte quelle materie relazionate con la scolarizzazione degli alunni con necessità educative speciali (Carbonell i Paret, 2017).

Il prodotto del lavoro di questa nuova commissione è reso pubblico nel 1991 in un documento dal titolo "La risposta alle necessità educative speciali degli alunni nell'insegnamento infantile e [in quello] obbligatorio" da cui emerge che i centri educativi devono elaborare un progetto educativo e una programmazione di attività globali, integranti e rispettose delle differenze individuali; creare un'organizzazione flessibile e dinamica che dovrà permettere lo sfruttamento delle risorse umane e materiali; disporre dei servizi e delle risorse educative, ordinarie e specifiche fornite loro in supporto e della consulenza necessaria degli insegnanti tutori e/o specialisti d'area. Vengono dettagliati anche gli aspetti amministrativi e

gestionali che necessitano un'attualizzazione o una vera e propria revisione, come le norme di iscrizione degli alunni con disabilità, la relazione tra le EAP e la tappa scolare dell'ESO - *Educació Secundària Obligatoria*; la partecipazione dei genitori nei momenti di valutazioni psicologiche, adattamenti significativi del curriculum, attribuzione di servizi specifici etc; la formazione permanente degli insegnanti e dei professionisti che intervengono nei servizi specifici. Successivamente a questo periodo, secondo E. Carbonell i Paret (2017, p. 27) "il panorama vibrante e che allo stesso tempo avvolgeva l'educazione speciale, malgrado le difficoltà quotidiane, si rabbuiò".

Nel 1990 viene emanata dallo Stato spagnolo la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE)* che modifica la struttura generale del sistema ampliando fino al sedicesimo anno di età l'obbligatorietà della frequenza scolastica; introduce l'educazione speciale all'interno del sistema scolastico spagnolo ordinario sulla base dei principi di integrazione e normalizzazione e introduce il concetto di Necessità Educative Speciali – NEE⁴ prevedendo la limitazione della scolarizzazione in centri speciali solo per quelle situazioni ritenute non gestibili nei e dai contesti ordinari (Mischi, 2007, Carbonell i Paret, 2017; Giné, 2000).

In una sintetica presentazione del sistema di integrazione scolastica in Spagna risalente agli anni immediatamente successivi alla pubblicazione della LOGSE, S. Besio e M. Ott (1994) mettono in evidenza che l'istruzione speciale è destinata, in via temporanea o permanente, alle persone per le quali risulta impossibile l'integrazione in ambiente ordinario. In ogni altro caso, i disabili possono essere integrati nel sistema di istruzione ordinaria e, se necessario, debbono essere loro offerti programmi di sostegno e mezzi adeguati a tal fine. Si nota, a fronte di una legislazione che raccomanda l'integrazione in ambiente ordinario, una coabitazione tra unità di istruzione speciale e classi ordinarie nelle scuole, con programmi ordinari, sia pure adattati alle diverse necessità non ottenendo quindi i risultati sperati di limitazione delle situazioni di separazione (Mischi, 2007, Carbonell i Paret, 2017; Giné, 2000; Besio, Ott, 1994).

Successivamente in Catalogna viene emanato il *DOGC núm. 2528 - 28/11/1997* recante il *Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials* che, insieme al Decreto 117/84, ancora vigente, segue i principi di normalizzazione, integrazione, settorializzazione e individualizzazione, e tiene in considerazione le direttive e le raccomandazioni formulate nella Conferenza Mondiale sopra le Necessità Educative Speciali tenutasi a Salamanca nel giugno 1994.

Il Decreto prevede all'art. 4, che gli alunni con necessità educative speciali temporanee o permanenti, associate a condizioni personali di disabilità psichica, motoria o sensoriale, come pure gli alunni superdotati, frequentino preferibilmente un centro educativo ordinario, a meno che non si ritenga, in relazione alla valutazione delle necessità dell'alunno, che non possa essere seguito nel centro ordinario scelto, per cui l'istruzione sarà impartita in unità o in centri di educa-

4 Concetto che in questa fase dello sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna possiamo far corrispondere ai bisogni educativi speciali.



zione speciale. Per questi ultimi alunni, nel caso in cui non esistano centri di educazione speciale nella zona di residenza, la frequenza avverrà in unità di educazione speciale espressamente create o autorizzate in centri ordinari. Seppur vengano individuati e definiti spazi di collaborazione tra centri di educazione speciale e centri di educazione ordinaria, i centri di educazione speciale mantengono di fatto inalterate le loro funzioni, senza prefigurare, per esempio, la loro progressiva riconversione in centri di risorse per l'educazione speciale (Carbonell i Paret, 2017). L'art. 7 prevede inoltre che le *UEE – Unitat d'Educació Especial*, ovvero unità di educazione speciale, attivate dentro i centri ordinari, debbano sì organizzare attività comuni a tutto il centro ma le funzioni loro attribuite sono ricondotte a quelle dei centri speciali. Le nuove forme di collaborazione sono individuate specificamente nell'art. 8 - *Col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial*, in particolare:

- utilizzando il personale di un centro di educazione speciale in un centro ordinario per accogliere i bambini con *Necessitats Educatives Especials – NEE*;
- integrando l'attenzione agli alunni in centri di educazione speciale – *CEE* – e unità di educazione speciale – *UEE* – con professionisti di altri servizi o centri della loro titolarità;
- stabilendo convenzioni con amministrazioni pubbliche, istituzioni e entità senza scopo di lucro che garantiscono la prestazione dei servizi specializzati complementari che non si possano offrire in forma adeguata con le risorse specifiche dei centri docenti o dei servizi educativi;
- promuovendo la collaborazione dei *CEE* e dei Centri Ordinari con la finalità che possano condividere le esperienze e le risorse pedagogiche e didattiche.

La *Generalitat de Catalunya* promulga poi il *Programa Educació 2000/04*, uno strumento dinamico, flessibile, aperto al cambiamento e pensato in ottica di automiglioramento, che funge da ossatura per il principio irrinunciabile dell'educazione per tutti (Carbonell i Paret, 2017).

Nel 2006 viene emanata dallo Stato spagnolo la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE)*, documento legislativo che va a modificare l'intero impianto della scuola spagnola. All'interno del lungo preambolo all'articolo (pp. 12-13) possiamo ritrovare alcuni punti d'interesse generale e altri specificamente dedicati a quella che viene definita nel testo "attenzione alla diversità".

È necessario affrontare la diversità degli studenti e contribuire in modo equo alle nuove sfide e difficoltà che questa diversità genera.

La flessibilità del sistema educativo comporta necessariamente la concessione di un proprio spazio di autonomia ai centri di insegnamento. L'obbligo di fornire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti, tenendo conto della diversità dei loro interessi, caratteristiche e situazioni personali, richiede il riconoscimento di una capacità decisionale che influisce sia sulla loro organizzazione che sulla loro modalità operativa.

L'attenzione alla diversità è stabilita come principio fondamentale che do-

vrebbe governare tutta l'istruzione di base, con l'obiettivo di fornire a tutti gli studenti un'educazione adeguata alle loro caratteristiche e necessità. Nella scuola primaria, l'enfasi è posta sull'attenzione alla diversità degli studenti e sulla prevenzione delle difficoltà di apprendimento, che agisce non appena vengono rilevate.

L'istruzione secondaria obbligatoria deve coniugare il principio di un'educazione comune con attenzione alla diversità degli studenti, consentendo ai centri di adottare le misure organizzative e curriculari più appropriate alle caratteristiche dei loro studenti, in modo flessibile e attraverso la sua autonomia pedagogica.

L'attenzione alla diversità è un'esigenza che copre tutte le fasi educative e tutti gli studenti. Si tratta quindi di contemplare la diversità degli studenti come un principio e non come una misura che corrisponde ai bisogni di pochi.

Rispetto al contenuto dell'articolato, J. Soldevila Pérez, dopo aver ripercorso i documenti internazionali sull'educazione inclusiva ratificati anche dallo stato spagnolo, scrive:

è incredibile che, dopo aver visto come le leggi che abbiamo esaminato hanno fatto riferimento alla non discriminazione, dignità, pari opportunità, vita nella società, etc. la LOE dedica solo mezza colonna per riferirsi alla scolarizzazione di persone con NEE. Inoltre, il fatto rilevante è che lo fa in modo così ambiguo da poter dare luogo a casistiche diverse. Questa legge stabilisce che la scuola degli studenti con NEE sarà governata dai principi di normalizzazione e inclusione (Art.74, comma 1), ma un po' più tardi, nello stesso paragrafo c'è un punto (.) che cambia tutto. Forse i lettori si chiederanno, perché un punto può cambiare tutto? Bene, perché, se fosse un punto posto come finale, la scolarizzazione degli studenti con NEE sarebbe governata dai principi di normalizzazione e inclusione, proprio come specificato dalla legge. Ma, in considerazione del fatto che si tratta di un punto e di seguito, questa legge inserisce dopo il punto: 'La scolarizzazione di questi alunni in unità o centri di educazione speciale, (...), può essere effettuata solo quando le loro necessità non possano essere soddisfatte nel quadro delle misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari'. Che limiti hanno le misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari? Così quindi, questo punto apparentemente insignificante (.) si può convertire in un buco nero come quelli nello spazio, in cui scompaiono tutte quelle persone che, per le loro caratteristiche personali, non si adattano o disturbano nelle scuole ordinarie per [il fatto di] superare le possibilità delle misure di attenzione alla diversità. Fortunatamente, in molte occasioni, la cultura sociale dell'interpretazione delle leggi è abbastanza tollerante verso le singolarità delle persone. Tuttavia, questa ambiguità nella situazione legislativa continua a lasciare nelle mani della buona volontà dei professionisti la possibilità di portare a termine o meno le esperienze d'inclusione, facendo sì che queste esperienze siano abbandonate alla filantropia piuttosto che essere una questione di giustizia (J. Soldevila Pérez, 2015, pp. 47-48).

La parte a cui l'autore fa riferimento è l'Art. 74, comma 1 della LOE che recita:

la scolarizzazione degli studenti che presentano bisogni educativi speciali sarà regolata dai principi di normalizzazione e inclusione e garantirà la loro non discriminazione e un'efficace uguaglianza nell'accesso e nella perma-



nenza nel sistema educativo e potranno essere introdotte misure per rendere più flessibili le diverse fasi dell'istruzione, quando sia considerato necessario. La scolarizzazione di questi studenti in unità o centri di educazione speciale, che può estendersi fino a ventuno anni, sarà effettuata solo quando le loro esigenze non potranno essere soddisfatte nel quadro delle misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari.

Come possiamo notare il comma è suddiviso in due parti: la prima sancisce principi di normalizzazione, di inclusione e di non discriminazione, mentre la seconda compie una partizione tra gli alunni in relazione alle loro esigenze che potrebbero essere non soddisfatte in centri ordinari. Così, invece di individuare percorsi per rendere i centri ordinari in grado di rispondere a tutte le esigenze educative, lo stato spagnolo opta per mantenere un sistema duale di separazione. Inoltre, sintetizzando il pensiero di P. Pujolàs (2006), sorge spontaneo domandarsi se esista davvero la possibilità di individuare quale sia il grado di disabilità che determina una scolarizzazione in un centro o un'aula speciale, se esista davvero una modalità obiettiva che possa misurare questa possibilità e in mano a quanti e quali soggetti ricada questa responsabilità.

3. Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna tra principi inclusivi e istruzione separata

Proseguendo nella disamina della normativa di riferimento in Catalogna, nel 2009 viene emanata la *Llei d'Educació de Catalunya*, (LEC) che raccoglie nell'art. 81 le questioni relative all'educazione speciale.

Ancora una volta possiamo far riferimento a J. Soldevila Pérez (2015) nel sottolineare che la LEC non si distanzia né nella modalità né nel contenuto rispetto a quanto sancito dalla LOE. Infatti, se al primo comma si fa esplicito riferimento al principio della scuola inclusiva, al quarto comma si ripropone la stessa eccezione precedentemente analizzata, così, il passo in avanti dichiarato non è seguito da concrete azioni neppure in Catalogna.

Questo approccio viene confermato in tutti gli atti normativi della *Generalitat de Catalunya* fino all'emanazione del *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*, che stimola un certo fermento all'interno del mondo accademico e scolastico.

Il Decreto, interamente dedicato all'educazione speciale, dichiara già nel titolo, "Attenzione educativa agli alunni nel quadro di un sistema educativo inclusivo", i principi a cui si ispira facendo scomparire qualsiasi riferimento ad una qualche forma di identificazione della tipologia di alunni a cui si riferisce, rendendo il quadro di riferimento, il sistema educativo inclusivo, generalizzato per tutti gli alunni. Questo è quello che traspare nelle intenzioni e nei principi che vengono dichiarati ma si ritiene che, forse una mancanza di coraggio, un timore, una consuetudine, o peggio, il forte potere acquisito dai centri speciali, non faccia compiere alla *Generalitat de Catalunya* l'ultimo e decisivo passo: la chiusura delle scuole speciali.

Il preambolo all'articolato cita tutti i documenti di carattere generale, anche di elaborazione internazionale, e giunge a sostenere che:

di tutto ciò che è stato esposto rimane l'interesse generale per la necessità di rispondere alla diversità degli alunni, quindi, d'accordo con i principi di efficienza e proporzionalità, questo decreto stabilisce un nuovo quadro di riferimento, perché tutti i centri del servizio educativo della Catalogna e la comunità educativa in generale, possano continuare a progredire nella formazione di cittadini impegnati, critici e attivi nel giusto sviluppo e solidali con la società, ciò sarà possibile solo con la presenza, la partecipazione e il progresso di tutti e di ciascuna delle persone che ne fanno parte (Preambolo Decreto 150/2017, p. 2).

Il riferimento alla presenza, partecipazione e progresso di tutti gli alunni richiama uno specifico approccio epistemologico all'inclusione, quello dei *Disability Studies*. Infatti, diversi autori afferenti a questa corrente di pensiero, considerano questi tre termini come indicatori di un sistema inclusivo se contemporaneamente presenti nell'azione educativa (Ainscow, 2003, 2005; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, César, 2006; Ainscow, Miles, 2008; Booth, Ainscow, 2002).

La finalità di questo Decreto viene esplicitata all'art. 2 che recita:

Il presente decreto mira a garantire che tutti i centri educativi supportati da fondi pubblici nell'ambito dell'educazione non universitaria siano inclusivi attraverso la definizione di criteri che guidano l'organizzazione e la gestione di centri; l'ordinamento di misure e supporti per l'attenzione educativa e per la continuità formativa di tutti e di ciascun alunno, e la diversificazione dell'offerta dei servizi dei centri di educazione speciale per divenire, anche, centri di educazione speciale fornitori di servizi e risorse per i centri educativi ordinari, al fine di completare la rete di supporto all'educazione inclusiva.

Se nella LOE un punto seguito da una frase ha di fatto confermato un sistema duale, in questo caso è la parola "*també*", ovvero "anche", che, malgrado un notevole avanzamento nella legislazione catalana, conferma, in una qualche forma, la possibilità di mantenere un sistema duale di separazione. Altro sarebbe stato il significato del testo privo di quell'"anche": avrebbe significato la graduale transizione dei centri di educazione speciale in centri di supporto all'inclusione scolastica dei centri ordinari.

Ci domandiamo se sia possibile che continui ad esistere una scuola ordinaria per tutti gli alunni ordinari e una scuola speciale pensata per quelli che hanno qualche disabilità o per i bambini di famiglie di altre culture che hanno dovuto emigrare, o esista, semplicemente, una scuola per tutti che si adatti alle caratteristiche mutevoli dei suoi alunni, abbiano o no alcune disabilità, sia quale sia la lingua e la cultura di origine (Pujolàs, 2008).

Procedendo nell'analisi del Decreto 150/2017 troviamo che la responsabilità di decidere quale tipologia di centro deve frequentare un bambino è demandata ai genitori, innovazione ritenuta molto significativa dalle associazioni dei genitori stessi. A tal proposito E. Carbonell i Paret (2017, pp. 44-45) scrive che:

la più importante [innovazione] forse è che i genitori o tutori degli alunni con NEE possano decidere sulla scolarizzazione dei loro figli e figlie, visto che [fino all'entrata in vigore del Decreto] questa decisione [dipendeva] dalla certificazione delle EAP. Di fatto il decreto stabilisce che tutti gli alunni



si scolarizzeranno in centri ordinari, e che si potrà optare per un centro speciale solo se così lo determinano i loro genitori e lo autorizzano i servizi territoriali dopo aver visto il rapporto dello psicopedagogo.

Così, quella che viene ritenuta un'innovazione risulta invece, ancora una volta, la dimostrazione di un sistema di separazione che prevede sì un coinvolgimento maggiore dei genitori ma continua a confermare le competenze di veto ai servizi territoriali e psicopedagogici.

Quella che si ritiene essere la questione maggiormente significativa, è la concreta possibilità che tutti gli alunni possano frequentare le scuole ordinarie. All'art. 17 comma 1 si legge: "tutti gli alunni si scolarizzano in centri educativi ordinari secondo quanto stabilito dal presente Decreto e d'accordo con il processo d'ammissione vigente". Questo ci rimanda ad altri contenuti del Decreto come il processo di ammissione che, come accennato in precedenza, prevede, seppur con la "complicità" dei genitori, la possibilità che alcuni alunni frequentino centri speciali. In particolare, nel già citato art. 18 si legge:

1. Eccezionalmente, i padri, le madri o i tutori legali possono richiedere la scolarizzazione dei loro figli o figlie in un centro d'educazione speciale.
2. Unicamente gli alunni con disabilità gravi o severe che necessitino di un'elevata intensità di supporto educativo e misure curriculari, metodologiche, organizzative o psicopedagogiche altamente individualizzate possono essere scolarizzati in centri di educazione speciale.

A questo segue una dettagliata procedura da cui emerge (art. 18, comma 3) che la volontà dei genitori di iscrivere comunque un proprio figlio ad un centro ordinario è subordinata al contenuto della relazione dell'EAP e all'accettazione da parte del *Consorci d'Educació de Barcelona*. Quindi, seppur la possibilità di scolarizzazione di un bambino in un centro di educazione speciale venga considerata come eccezionalità, resta pur sempre una possibilità, e non come scelta libera dei genitori.

Il citato art. 17, comma 1 fa riferimento non solo al processo di accettazione dell'ammissione nei vari centri ma anche a quanto altro disposto dallo stesso Decreto che, all'art. 3 prevede al suo primo comma l'attivazione di misure di attenzione educativa per tutti gli alunni, differenziandone l'intensità, definendole universali, addizionali e intensive.

Se è chiaramente specificato che gli alunni possono beneficiare delle misure universali in contesti scolastici ordinari, lo stesso non si può dire per quelle addizionali e intensive. L'art. 3, comma 2, infatti sostiene che "Tutti e ciascuno degli alunni devono beneficiare, in un contesto ordinario, delle misure e supporti universali, al fine di svilupparsi personalmente e socialmente e progredire nelle competenze di ciascuna tappa educativa". Mentre al successivo comma 3, dice che "Gli alunni con necessità specifiche di supporto educativo, oltre alle misure e i supporti universali, possono necessitare di misure e supporti addizionali e/o intensivi", senza però specificare in quali centri ciò sia possibile. Con questo non si vuole certo sostenere che quest'ultime tipologie di misure debbano considerarsi necessariamente un'indicazione verso centri educativi speciali, si ritiene però che questo impianto e la poca chiarezza, possano lasciare spazio a quella che appare essere solo una possibilità eccezionale, ovvero la scolarizzazione in centri di edu-

cazione speciale. Si legge infatti che, per gli alunni per i quali siano previste misure intensive (art. 10, Decreto 150/2017), le stesse possano essere fornite, per esempio, tramite: i supporti intensivi attivati presso i centri ordinari definiti inclusivi; i centri di educazione speciale, i programmi d'aula integrale di supporto; il supporto intensivo all'udito e al linguaggio; le unità di "scolarizzazione condivisa" tra centri ordinari e speciali, etc. ma anche per le misure addizionali è prevista la possibilità di ricorrere alle aule di accoglienza per gli alunni non madrelingua (art. 9, Decreto 150/2017).

Per ciascun anno scolastico successivo all'emanazione del Decreto 150/2017 la *Generalitat de Catalunya* ha prodotto specifici decreti attuativi, ha effettuato moltissimi interventi di informazione e formazione e ha predisposto materiali utili per comprendere meglio la complessa architettura che rappresenta la classificazione degli alunni e dell'intensità degli interventi. Attualmente, l'inclusione scolastica catalana prevede:

- misure di attenzione educativa universali destinate a tutti gli alunni, progettate e attuate da tutti gli insegnanti all'interno delle classi ordinarie;
- misure di attenzione educativa addizionali destinate agli alunni con *Necessitats Específiques Suport Educatiu* – NESE⁵, determinate e progettate dagli insegnanti di educazione speciale in collaborazione con gli insegnanti ordinari oppure con l'EAP e attuate nelle classi ordinarie o nelle aule di accoglienza all'interno del contesto scolastico ordinario dagli insegnanti curricolari e, talvolta, da quelli di educazione speciale;
- misure di attenzione educativa intensive destinate agli alunni con *Necessitats Educatives Especials* – NEE⁶, determinate e progettate dall'EAP, attuate dagli insegnanti di educazione speciale e da altre figure specializzate attraverso il supporto intensivo all'educazione inclusiva – SIEI, che viene offerto nelle classi ordinarie ma più spesso in un luogo ben definito che acquisisce il nome di aula integrale di supporto – AIS, oppure in unità di scolarizzazione condivisa tra centri ordinari e centri speciali e infine nei centri di educazione speciale.

Questa tipologia di organizzazione dell'inclusione scolastica colloca la Catalogna all'interno di un sistema separato in cui gli alunni vengono categorizzati e indirizzati verso la tipologia di scuola ritenuta più adeguata, anche se, nelle situazioni in cui gli alunni frequentano le scuole ordinarie, possiamo riscontrare pratiche che possono essere definite inclusive.

- 5 La macro categoria degli alunni con necessità specifiche di supporto educativo raccoglie gli alunni che nel nostro Paese corrispondono a quelli con bisogni educativi speciali. Le misure addizionali sono però rivolte solo ad alunni con deficit di apprendimento o di comunicazione, con alto potenziale cognitivo, con una situazione socioeconomica e socioculturale sfavorevole, con rischio di abbandono scolastico e non di madrelingua catalana.
- 6 Con questo decreto cambia il concetto di NEE diventando una categoria che raccoglie tutti gli alunni con disabilità fisica, cognitiva e sensoriale, con disturbi mentali e della condotta, malattie degenerative gravi e con sindrome dello spettro autistico.



4. Riflessioni conclusive

Non si vuole certo sostenere che in Catalogna non sia possibile incontrare scuole inclusive né che non si possa arrivare ad un vero e proprio sistema educativo inclusivo, tutt'altro, i progressi nella normativa sono significativi, ma di fatto non risolutivi. Le scuole che decidono di diventare centri inclusivi ne hanno la possibilità ma non l'obbligatorietà a cui si è giunti in Italia attraverso una normativa stringente che, ad onor del vero, oggi sembra regredire piuttosto che avanzare (Medeghini, 2018), che si regge ancora su principi saldamente sostenuti da una forte spinta sociale e che risalgono alle riflessioni e alle elaborazioni degli anni Settanta dello scorso secolo, sfociate nell'emanazione della Legge 517/1977. In altre parole, malgrado tutta la conoscenza, l'esperienza e il bagaglio giuridico e tecnico esistente, senza un movimento sociale che vegli e lotti con gli strumenti che lo stato di diritto mette a disposizione, sarà difficile giungere a "una scuola che non esclude assolutamente nessuno" (Pujolàs, Lago, 2006, p. 7).

In Catalogna ci sono, a tutti i livelli, professionisti seri e appassionati impegnati per la costruzione di una scuola inclusiva per tutti, perché possa essere possibile fare inclusione al di là delle prescrizioni normative (Soldevila Pérez, 2017) e per la conclusione di questo viaggio nello spazio e nel tempo ci vogliamo affidare a P. Pujolàs per il quale l'inclusione:

è una forma di vivere. Una forma di vivere che sta relazionata con i valori della convivenza (vivere insieme) e l'accettazione delle differenze (l'accoglienza delle differenze), la tolleranza (che non equivale in nessuna maniera alla permissività e a tutto vale), la cooperazione. L'inclusione è direttamente relazionata con la finalità che vogliamo dare all'educazione, e con le ragioni che diamo per insegnare ed apprendere. [...]. Ha a che vedere con la qualità dell'educazione e con il diritto all'uguaglianza d'opportunità. E tanto una cosa come l'altra hanno a che vedere, e molto, con l'attenzione alla diversità. Da una parte, un'educazione sarà di qualità nella misura che compia la sua funzione: dare educazione a tutti gli alunni, rispondendo alle necessità educative di ciascuno. [...] È un'opzione differente dalle altre opzioni possibili. Una opzione che passa per accettare tutti e educare tutti i bambini e tutte le bambine nelle aule e comunità educative abituali, ordinarie. Un'altra opzione sarebbe educare alcuni alunni, la maggior parte, nelle aule e nei centri ordinari e altri, una minoranza, nelle aule e nei centri speciali. Una cosa è una scuola inclusiva, che accoglie tutti, e un'altra ben differente è una scuola selettiva, che accoglie i bambini in funzione delle loro capacità (P. Pujolàs, 2003, pp. 17-18).

Non si tratta quindi di due diverse tipologie di scuola che insegnano cose totalmente differenti, in modo tale che quello che insegna l'una non lo insegna l'altra. È una questione di enfasi, di priorità, di finalità: l'una pone enfasi nell'istruzione, nella trasmissione dei contenuti accademici, che diventa l'obiettivo primario della sua azione, il fine che persegue; l'altra invece pone enfasi soprattutto nell'educazione integrale, nella realizzazione del massimo sviluppo personale e sociale degli alunni, e i contenuti accademici, pur sempre presenti, si convertono in uno dei mezzi per assolvere questo sviluppo.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva*. San Sebastián, País Vasc.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems. What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for all inclusive. Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Besio, S., & Ott, M. (1994). I sistemi scolastici europei verso l'integrazione dei disabili. *Italian Journal of Educational Technology*, 2(2), 4-4.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Carbonell i Paret, E. (2017). *Escoles inclusives, escoles de futur*. Barcelona: Joan Portell Rifà.
- Giné, C. (2000). Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4(2), 134-143.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et alii (Eds), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Mischi, F. (2007). La pedagogia speciale in Spagna. In A. Lascioli (ed.), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca* (pp. 87-176). Mialno: Franco Angeli.
- Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQIA Rivista*, 7(20), 91-99.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2006). Quousque tandem...? (Fins quan...?): El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 10(1), 30-35.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Pujolàs, P., & Lago, J.R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. In P. Pujolàs, & J.R. Lago (Eds.), *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències* (pp. 7-16). Vic: Eumo.
- Soldevila Pérez, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. Vic: UVic-UCC.
- Soldevila Pérez, J. (2017). L'inclusione scolastica leggi o buone prassi? Un'esperienza catalana. *Dall'integrazione all'inclusione? Riflessioni e proposte a 40 anni dalla legge 517/77*. Firenze: Proteo Fare Sapere Toscana e Università degli Studi di Firenze.
- Warnock, M. (Ed.). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.