

The background is a dark blue field. In the upper left, there is a blue arrow pointing up and to the right, with a yellow rectangular shape below it. A large green circle with a white center is positioned in the middle-left. To its right, a yellow arrow points to the right, ending in a red arrowhead. Below this, a pink trapezoidal shape points downwards. At the bottom left, there is a blue arrow pointing down and to the right. The text is contained within a dark blue rectangular box in the upper left quadrant.

Principi guida

Sostegno allo sviluppo e all'attuazione delle politiche per l'educazione inclusiva



PRINCIPI GUIDA

**Sostegno allo sviluppo e all'attuazione delle
politiche per l'educazione inclusiva**



Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva



L'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (l'Agencia) è un'organizzazione indipendente e autonoma. L'Agencia è cofinanziata dai ministeri dell'Istruzione dei relativi Stati membri e dalla Commissione europea tramite una sovvenzione di funzionamento nell'ambito del programma per l'istruzione dell'Unione europea (UE).



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Le opinioni espresse in questo documento non rappresentano necessariamente il punto di vista ufficiale dell'Agencia, dei suoi Stati membri o della Commissione europea.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021**

Curatori: Verity J. Donnelly e Amanda Watkins

La presente pubblicazione è una risorsa ad accesso aperto. Ciò significa che l'utente è libero di accedervi, utilizzarla e divulgarla citando adeguatamente l'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva. Per ulteriori informazioni si rimanda alla politica dell'Agencia sull'accesso aperto: www.european-agency.org/open-access-policy.

È possibile citare la presente pubblicazione come segue: Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2021. *Principi guida – Sostegno allo sviluppo e all'attuazione delle politiche per l'educazione inclusiva* (V. J. Donnelly e A. Watkins, a cura di). Odense, Danimarca



Quest'opera è stata rilasciata con [licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Non è possibile modificare o tradurre la presente pubblicazione senza l'approvazione dell'Agencia.

Al fine di garantire una maggiore accessibilità, questo rapporto è disponibile in 25 lingue e in formato elettronico accessibile sul sito web dell'Agencia: www.european-agency.org

Questa è una traduzione di un testo originale in inglese. In caso di dubbi sull'esattezza delle informazioni presenti nella traduzione, fare riferimento al testo originale in inglese.

ISBN: 978-87-7110-953-5 (formato elettronico)



Il logo dei Principi guida è stato ricavato da un disegno di Daniela Demeterová (Repubblica ceca) che compare sulla copertina di tutte le pubblicazioni della serie "Principi guida" fino a oggi.

Segreteria

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Ufficio di Bruxelles

Rue Montoyer 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org



INDICE

PREFAZIONE	5
INTRODUZIONE	6
SOSTEGNO ALLO SVILUPPO E ALL'ATTUAZIONE DELLE POLITICHE NEI VARI PAESI	7
Criticità e opportunità	7
Priorità attuali	9
Sviluppo di strumenti per l'analisi delle politiche	10
PRINCIPI GUIDA 2021	11
Il principio generale	12
Il quadro legislativo e politico	13
Gli elementi operativi per i sistemi educativi inclusivi	21
OSSERVAZIONI CONCLUSIVE	29
FONTI	30



PREFAZIONE

La presente pubblicazione dell’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva (l’Agenzia) è la quarta della serie “Principi guida”. La serie mette in luce alcune questioni fondamentali relative ai sistemi educativi e rispecchia inoltre il graduale cambiamento che si è verificato nell’attività dell’Agenzia negli ultimi 25 anni: un *allontanamento* da un’attenzione circoscritta ai bisogni educativi speciali degli studenti e alla didattica per alunni con bisogni educativi speciali, vista come offerta educativa specifica, e uno spostamento *verso* l’ampliamento e il miglioramento della qualità del sostegno all’apprendimento che è generalmente a disposizione di tutti gli studenti.

La prima pubblicazione della serie “Principi guida” risale al 2003. È intitolata [Principi Guida all’Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche](#) e contiene raccomandazioni sull’inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali all’interno dell’offerta educativa comune.

La seconda pubblicazione, del 2009, è intitolata *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – [Raccomandazioni Politiche](#)* e presenta una sintesi dei principali risultati relativi alle politiche emersi dal lavoro tematico dell’Agenzia a sostegno dell’inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. Se da un lato questa pubblicazione aveva come oggetto principale gli studenti con bisogni educativi speciali, dall’altro poneva l’accento sulla pertinenza delle raccomandazioni anche per i decisori nel settore dell’istruzione comune. Ribadiva quindi il concetto di allargamento della partecipazione per aumentare le opportunità per tutti gli studenti.

Nel 2011, la terza pubblicazione, intitolata *Principi Guida per la Qualità dell’Istruzione nelle Classi Comuni – [Raccomandazioni Didattiche](#)*, è andata oltre la politica per riassumere i principi chiave per la prassi, come evidenziato dai progetti tematici dell’Agenzia. Tali principi riguardavano le richieste e la partecipazione attiva degli alunni, i comportamenti e le competenze degli insegnanti, una dirigenza scolastica proiettata nel futuro e servizi interdisciplinari coerenti, tutti temi che a distanza di 10 anni sono ancora importanti nel lavoro dell’Agenzia.

Oggi, nel 2021, l’anno del 25° anniversario dell’Agenzia, l’ultima pubblicazione della serie “Principi guida” ha lo scopo di portare avanti ulteriormente la riflessione, ponendo l’accento sullo sviluppo e sull’attuazione delle politiche, in linea con una visione più ampia dell’inclusione. Ciò concorda con la missione dell’Agenzia che si propone di orientare lo sviluppo politico e l’attuazione efficace delle politiche a diversi livelli del sistema, soprattutto a livello scolastico. Questa priorità rispecchia l’attenzione crescente che l’Agenzia dà al suo ruolo di agente attivo per il cambiamento delle politiche nell’ambito dell’educazione inclusiva.

Cor Meijer

Direttore dell’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva



INTRODUZIONE

Nel 2020, l'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (l'Agencia) ha condotto un'analisi di tutto il suo lavoro principale svolto dal 2011. Questo esercizio ha individuato alcune lacune, ossia aree di lavoro di cui l'Agencia fino ad oggi non si è ancora occupata. Inoltre, ha messo in luce le aree di allineamento nel lavoro dell'Agencia dal 2011, che possono essere considerate come messaggi ricorrenti sull'attuazione generale dei sistemi di educazione inclusiva.

L'Agencia ha sintetizzato questi messaggi ricorrenti in principi guida per sostenere l'attuazione della sua visione a favore di un'istruzione di alta qualità per tutti gli studenti. I principi guida stabiliscono gli elementi necessari per un sistema complessivo di educazione inclusiva che risponda positivamente a tutte le dimensioni della diversità degli studenti.

La pubblicazione dei principi guida del 2021 intende sostenere i paesi che desiderano rivedere le questioni politiche principali, sviluppare ulteriormente la loro offerta inclusiva nell'istruzione e, in particolare, colmare il divario fra politiche e prassi.

Il suo obiettivo è:

- allinearsi alla posizione dell'Agencia secondo cui la visione ultima per l'educazione inclusiva è garantire che tutti gli studenti di ogni età possano disporre di significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei (Agencia Europea, 2015a);
- presentare principi basati su un approccio scientifico che sostengano il dialogo sulle questioni fondamentali, aumentare la consapevolezza e sviluppare ulteriormente il pensiero e il linguaggio sui temi dell'educazione inclusiva;
- aiutare i decisori a considerare il sistema educativo dinamico nel suo complesso, evidenziando le importanti connessioni sia all'interno dei vari livelli del sistema, delle organizzazioni e delle istituzioni, sia tra di essi;
- contribuire alla valutazione dell'impatto potenziale dei cambiamenti in programma che portano verso una prassi più inclusiva;
- fornire una base per un piano d'azione coerente volto ad attuare le politiche.



SOSTEGNO ALLO SVILUPPO E ALL'ATTUAZIONE DELLE POLITICHE NEI VARI PAESI

Criticità e opportunità



Il passaggio a un concetto più ampio di educazione inclusiva richiede che le scuole accolgano le differenze e superino le varie barriere all'apprendimento, ovunque esse si presentino. Lo sviluppo nel tempo di un'organizzazione scolastica, curriculum, modelli di valutazione, pedagogici e di sostegno più inclusivi migliorerà la qualità dell'istruzione per tutti.

Un tale cambiamento di paradigma presenta tuttavia una criticità: come rispettare i diritti e rispondere alle esigenze di alcuni studenti (ad esempio quelli con disabilità) che richiedono un sostegno supplementare, mentre si lavora verso un'istruzione equa per tutti. La Commissione europea (2020) afferma che:

il livello di istruzione e il conseguimento di risultati dovrebbero essere dissociati dallo status sociale, economico e culturale, al fine di garantire che i sistemi di istruzione e formazione migliorino le capacità di ogni individuo e consentano la mobilità sociale ascendente (pag. 8).

La politica che mira a includere gli studenti con bisogni specifici dovrebbe essere sviluppata come parte del processo politico generale in materia di istruzione (Norwich, 2019). È essenziale che la didattica per alunni con bisogni educativi speciali sia intesa come parte dell'istruzione comune che aumenta la capacità delle scuole di operare per la realizzazione di un sistema educativo inclusivo di elevata qualità, in grado di sostenere le diverse esigenze di tutti gli studenti.

Questo approccio richiede inoltre un allontanamento dal concetto di valutazione "formale" e di classificazione nell'ambito di un'offerta educativa distinta per i diversi gruppi sia all'interno sia all'esterno di ambienti inclusivi. Ha delle implicazioni per il finanziamento, poiché richiede una maggiore autonomia di scuole e comunità locali nell'assegnare le risorse e sviluppare strategie al fine di sostenere tutti gli studenti nel modo più adatto alle loro situazioni personali.

Il passaggio a un concetto più ampio di inclusione richiede quindi una maggiore flessibilità per consentire alle scuole e alle comunità di tenere conto dell'intersezionalità, ossia della natura interconnessa di tutte le categorizzazioni sociali, quali:

... genere, distanza, ricchezza, disabilità, etnicità, lingua, migrazione, sfollamento, incarcerazione, orientamento sessuale, identità ed espressione di genere, religione e altre convinzioni e atteggiamenti (UNESCO, 2020, pag. 4).



L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) osserva che la discriminazione non "ricade su un singolo marcatore di identità" (ibidem, pag. 1). Tutti gli aspetti dell'identità di un individuo "si intersecano per creare un insieme che è diverso dalle identità che lo compongono" e che influenza la percezione che il mondo ha dell'individuo (Bešić, 2020, pag. 114).

I programmi (incluso il monitoraggio) possono concentrarsi su determinati gruppi per garantire che l'offerta educativa soddisfi i bisogni specifici degli studenti. Tuttavia, strutture e processi efficaci dovrebbero essere sufficientemente flessibili da prendere in considerazione le caratteristiche e le abilità personali di tutti gli studenti.

Il passaggio a un'istruzione più inclusiva dovrebbe anche includere, con il passare del tempo, un cambiamento negli approcci politici adottati. Dovrebbe verificarsi un aumento delle misure di prevenzione e di intervento e una diminuzione degli approcci compensativi, che sussistono per gli studenti che non sono pienamente inclusi nel quadro della politica educativa. La Commissione europea (2020) osserva la necessità di ridurre il basso rendimento partendo da quattro pilastri:

- monitoraggio (che consente il tracciamento e un'azione mirata);
- prevenzione (in particolare per i gruppi a rischio);
- intervento precoce (per gli alunni che hanno già incontrato difficoltà);
- compensazione (per coloro che hanno già ottenuto risultati negativi e che hanno bisogno di una seconda possibilità) (pag. 16).

Dovrebbe esservi una sinergia tra le strategie volte a garantire che il sistema offra un sostegno di qualità a tutti gli studenti.

Infine, la pandemia di COVID-19 ha messo alla prova la resilienza dei sistemi educativi. Se da un lato ha inasprito le disuguaglianze in molte aree, ora può rappresentare un'opportunità per ricostruire un sistema più inclusivo ed equo aumentando la capacità inclusiva a tutti i livelli del sistema scolastico. Il Consiglio dell'Unione europea (2021) riassume questo concetto:

La pandemia di COVID-19 ha esercitato una pressione senza precedenti sul settore dell'istruzione e della formazione e ha determinato un ampio passaggio all'insegnamento e all'apprendimento a distanza e misto. Tale passaggio ha creato diverse sfide e opportunità per i sistemi e le comunità di istruzione e formazione, mettendo in luce l'impatto del divario digitale e delle lacune a livello di connettività all'interno degli Stati membri, nonché le disuguaglianze tra le diverse fasce di reddito e i contesti urbani e rurali, evidenziando al contempo il potenziale dell'istruzione e della formazione per rafforzare la resilienza e promuovere una crescita sostenibile e inclusiva (pag. 2).



Priorità attuali



Negli ultimi anni, l'obiettivo del lavoro dell'Agenzia si è ampliato. Inoltre, è cambiata la natura del sostegno che l'Agenzia offre ai suoi paesi membri e vi è un'attenzione sempre maggiore nel sostenere lo sviluppo e l'attuazione delle politiche.

Nel 2021, l'Agenzia ha condotto un sondaggio tra i suoi paesi membri per stabilire le priorità per il futuro lavoro dell'Agenzia. Le problematiche più frequenti individuate dai paesi erano in linea con le lacune emerse dall'esercizio di analisi condotto dall'Agenzia nel 2020. Tra queste figurano:

- il monitoraggio e la valutazione dell'attuazione delle politiche in materia di educazione inclusiva;
- l'elaborazione di strategie per il lavoro collaborativo intersettoriale (tra cui il monitoraggio e la valutazione) a tutti i livelli e in tutti i settori;
- lo sviluppo di quadri di garanzia della qualità e di responsabilità a livelli/stakeholder multipli per l'educazione inclusiva;
- la garanzia dell'efficace traduzione delle politiche nazionali a livello regionale, locale e scolastico;
- lo sviluppo di culture e competenze in materia di educazione inclusiva nelle varie figure professionali, nei livelli del sistema e nei settori.

Per quanto riguarda il monitoraggio e la valutazione, i paesi hanno notato la necessità di sviluppare standard e indicatori per monitorare l'efficienza e l'efficacia dell'offerta educativa inclusiva, in particolare l'impatto del sostegno supplementare e delle iniziative rivolte ai gruppi vulnerabili. Sapere "cosa funziona bene e perché" può contribuire a orientare la programmazione futura al fine di promuovere la prassi inclusiva, aumentare il dialogo tra gli stakeholder relativo all'attuazione e all'assegnazione delle risorse e, nel lungo periodo, migliorare la coerenza tra regioni, aree locali e scuole.

Alla luce della pandemia di COVID-19, molti paesi notano una maggiore urgenza di affrontare questioni legate all'equità, in particolare per quanto riguarda l'accesso all'apprendimento digitale. I paesi riconoscono che i divari di rendimento sono aumentati e che, oltre a intraprendere azioni a breve termine, sarà necessario, nel lungo termine, prestare maggiore attenzione all'intervento precoce e alla prevenzione. La pandemia ha altresì messo in luce l'importanza del benessere degli studenti (e degli insegnanti), come presupposto importante per tutto l'apprendimento. È improbabile che l'apprendimento abbia luogo se i bisogni sociali ed emotivi non sono soddisfatti in un clima scolastico sicuro.

Collegato a ciò è il bisogno di riconsiderare i quadri di valutazione per assicurare che l'apprendimento più ampio sia riconosciuto e valorizzato. Questo permetterebbe di monitorare i progressi degli studenti (e il relativo rendimento scolastico) in aree che sono state spesso considerate meno importanti rispetto al progresso accademico, ma che ora sono riconosciute come essenziali per l'apprendimento e il successo, come la salute mentale e il benessere. Non è una coincidenza che molti di questi temi corrispondano ai principi che fondano un sistema resiliente e inclusivo incentrato sullo studente.



Le conseguenze della pandemia di COVID-19 richiederanno probabilmente una collaborazione più stretta tra il settore dell'istruzione e un ventaglio più ampio di servizi (ad esempio, il settore sanitario e sociale). Il successo in questo caso dipende dal lavoro congiunto a partire dal livello ministeriale fino ai servizi regionali e locali al fine di garantire il sostegno alle scuole nell'affrontare queste aree chiave. Tale approccio mette in luce anche la necessità di trasferire in modo efficace, da un livello all'altro del sistema, le strutture e i processi che permettono l'attuazione di politiche e prassi. Una maggiore collaborazione tra le agenzie e i servizi e le istituzioni sosterrà anche la transizione degli studenti dalle scuole/fasi dell'istruzione all'ingresso in ulteriori percorsi di istruzione e nell'istruzione superiore, nonché nel mercato del lavoro. La transizione degli studenti con disabilità, in particolare verso l'istruzione e la formazione professionale e il lavoro, rimane una sfida per molti paesi.

Per quanto riguarda l'equità, molti paesi hanno espresso preoccupazione per le differenze tra le regioni. Lo sviluppo di saldi principi a sostegno del monitoraggio e di una maggiore coerenza della prassi potrebbe in parte far fronte a queste disparità. Un tale approccio potrebbe portare a un'assegnazione più equa delle risorse per raggiungere standard minimi di servizio in ogni regione o area locale.

La ricerca suggerisce che quando le politiche scolastiche nazionali si impegnano ad essere inclusive è necessario prendere in considerazione una serie di questioni politiche (Magnússon, Göransson e Lindqvist, 2019). È evidente che molte di queste aree politiche sono interconnesse e, se prese singolarmente, non possono essere esaminate esaurientemente.

Sviluppo di strumenti per l'analisi delle politiche



Nel 2015/2016, l'Agenzia ha sviluppato un quadro per la Rassegna e analisi delle politiche nazionali (CPRA) per l'analisi delle informazioni sull'attuale politica di educazione inclusiva nei paesi membri (Agenzia Europea, 2018a).

Alla luce dell'esperienza acquisita attraverso la CPRA, il lavoro di audit dei paesi e lo sviluppo di un modello ecosistemico dei sistemi educativi inclusivi (Agenzia Europea, 2016a; 2017a), l'Agenzia ha sviluppato un [quadro di analisi per la mappatura delle politiche scolastiche inclusive](#) (Agenzia Europea, 2018b) per il suo lavoro legato al programma di sostegno alle riforme strutturali della Commissione europea. Il quadro si basa sul lavoro dell'Agenzia per individuare le componenti principali dei sistemi educativi inclusivi, concordati con i paesi membri, e mira a tenere conto della complessità che caratterizza la relazione tra i livelli, le strutture e i processi, nonché a riunire politica e prassi in modo più olistico.

Questi quadri hanno influenzato lo sviluppo dei principi guida illustrati nella sezione seguente.



PRINCIPI GUIDA 2021

I principi guida 2021 (nei riquadri di testo sotto) sono compresi in un [principio generale](#) che ruota intorno a un concetto ampiamente condiviso di educazione inclusiva basata sui diritti.

I principi guida stabiliscono quindi cinque requisiti per il contesto [legislativo e politico](#), relativi a:

1. finanziamento e assegnazione delle risorse;
2. governance;
3. garanzia della qualità e responsabilità;
4. aggiornamento professionale degli insegnanti;
5. curriculum e valutazione.

Continuano poi con otto [elementi operativi](#) (strategie, strutture e processi) per sistemi educativi inclusivi. Questi si riferiscono a:

1. collaborazione e comunicazione;
2. partecipazione all'insegnamento inclusivo nella prima infanzia;
3. transizione;
4. cooperazione tra scuole, genitori e comunità;
5. raccolta dei dati;
6. sviluppo di un'offerta educativa specialistica;
7. leadership scolastica;
8. contesto di apprendimento e insegnamento e voce del discente.

Ciascun principio è seguito da una breve motivazione supportata da [riferimenti](#) guida.



Il principio generale



L'UNESCO (2020) osserva che le normative nazionali non sempre integrano le convenzioni internazionali come la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza delle Nazioni Unite (Organizzazione delle Nazioni Unite, 1989) e la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2006). L'istituzione di un unico quadro di riferimento è fondamentale per garantire che siano soddisfatti tutti i diritti degli studenti, ossia il diritto all'istruzione e i diritti che rientrano in questo ambito. Il primo principio generale sottolinea questo:



All'interno della legislazione e della politica, ci deve essere un concetto chiaro di educazione inclusiva equa e di alta qualità, concordato con gli stakeholder. Tale concetto dovrebbe orientare un unico quadro legislativo e politico per tutti gli studenti, in linea con le principali convenzioni e comunicazioni internazionali ed europee, come base per una prassi basata sui diritti.

Il Commissario per i diritti dell'uomo del Consiglio d'Europa (2017) afferma che:

... l'educazione inclusiva richiede un cambiamento di mentalità a livello sociale, ossia dal considerare certi bambini come un problema all'identificare i bisogni esistenti e migliorare i sistemi educativi stessi. È fondamentale che la società in generale, i decisori e tutti gli attori del settore dell'istruzione comprendano appieno la necessità di questo cambio di paradigma (pagg. 20-21).

Lo sviluppo e, in particolare, l'attuazione efficace delle normative e delle politiche richiedono un dialogo esauriente con gli stakeholder per concordare una chiara definizione del significato di educazione inclusiva. Un punto di partenza può essere la posizione dell'Agenzia secondo cui:

La visione ultima per i sistemi educativi inclusivi è quella di garantire che tutti gli studenti di ogni età possano disporre di significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei (Agenzia Europea, 2015a, pag. 1).

Il Comitato delle Nazioni Unite (ONU) sui diritti delle persone con disabilità (2016) descrive l'educazione inclusiva come un processo:

... per offrire a tutti gli studenti [...] un'esperienza di apprendimento equa e partecipativa e un ambiente che risponda al meglio alle loro esigenze e preferenze (pag. 4).

La *dichiarazione di Incheon e il quadro d'azione per l'attuazione dell'obiettivo di sviluppo sostenibile n 4* (UNESCO, 2015) mira a garantire che nessuno sia lasciato indietro. Richiede ai paesi di promuovere un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e l'apprendimento permanente, di lavorare per la loro realizzazione e perché siano a disposizione di **tutti**, come parte dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile.



Nel percorso verso la realizzazione di questa visione, la legislazione e le politiche dei paesi devono essere al servizio del diritto di tutti gli studenti ad accedere a opportunità educative inclusive ed eque, come stabilito nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza delle Nazioni Unite (Organizzazione delle Nazioni Unite, 1989) e, più recentemente, nell'articolo 21 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (UE) (Unione europea, 2012), che vieta la discriminazione su qualsiasi base. Il comitato direttivo OSS-Educazione 2030 dell'UNESCO (2018) sottolinea l'importanza che tutti i paesi garantiscano l'inclusione del diritto all'istruzione nei quadri giuridici nazionali e che esso sia preminente nei documenti politici. Tuttavia, l'UNESCO (2020) nota che in molti paesi le convenzioni internazionali non sono parte integrante delle leggi nazionali.

La strategia dell'UE sui diritti dei minori (Commissione europea, 2021) rileva l'importanza dei bambini come agenti di cambiamento e il relativo diritto a sviluppare pienamente il loro potenziale. Le misure dovrebbero garantire che le circostanze economiche, sociali, culturali o personali non si trasformino in fonti di discriminazione, impedendo ad alcuni bambini di beneficiare di un'esperienza di apprendimento soddisfacente in condizioni di parità con gli altri (Commissario per i diritti dell'uomo del Consiglio d'Europa, 2017). Il Consiglio dei diritti umani (2019) va oltre, affermando che le leggi e le politiche dovrebbero includere esplicitamente una "clausola di non rifiuto", che vieta alle scuole ordinarie di negare l'ammissione e garantisce la continuità dell'istruzione (pag. 12).

Fondamentalmente, questo cambiamento di mentalità richiede una modifica del linguaggio, in particolare per quanto riguarda gli studenti con disabilità. I paesi dovrebbero abbandonare i termini medici che possono contribuire alla segregazione degli studenti e che possono essere associati a minori aspettative e opportunità limitate. Sensibilizzare gli stakeholder in merito ai benefici a lungo termine dell'educazione inclusiva, come base per una società più inclusiva, è anche un prerequisito per garantire l'impegno nei confronti dell'educazione inclusiva, nonché la sua efficace attuazione.

Il quadro legislativo e politico



All'interno del quadro legislativo e politico unico, i seguenti principi stabiliscono cinque requisiti chiave per il quadro legislativo e politico relativo all'educazione inclusiva.



Meccanismi flessibili per il finanziamento e l'assegnazione delle risorse che sostengano lo sviluppo continuo delle comunità scolastiche e permettano loro di aumentare la capacità di rispondere alla diversità e di sostenere tutti gli studenti, senza una diagnosi o una certificazione formale.

Non esiste una modalità ideale per finanziare l'educazione inclusiva. I paesi presentano profonde differenze in termini di decentramento, densità di popolazione e fattori demografici, ad esempio, nonché per quanto riguarda i contesti economici, sociali e culturali e la struttura e i dettagli dei sistemi educativi. I governi devono favorire le sinergie e incoraggiare le reti alla condivisione di risorse, strutture e opportunità di sviluppo delle capacità (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir e Meijer, 2019). Per migliorare sia



la qualità sia l'efficacia del rapporto costi-benefici dei servizi sono utili accordi efficaci per finanziare il lavoro collaborativo tra i settori e le agenzie che sostengono gli studenti e le scuole (UNESCO, 2020).

Garantire pari opportunità di istruzione a coloro che sono a rischio di esclusione non rientra soltanto nei compiti dei responsabili della progettazione delle politiche educative, ma necessita di più attori che lavorino in sistemi amministrativi fortemente allineati per sostenere le molte sfaccettature che caratterizzano le vite delle persone vulnerabili. Usare un fornitore di servizi come punto di riferimento per altri servizi o raggruppare più servizi in un unico luogo può ridurre la duplicazione e migliorare ulteriormente la qualità, poiché i professionisti dei servizi comunicano tra di loro e lavorano insieme (UNESCO, 2020).

L'intero sistema di finanziamento e di assegnazione delle risorse deve disporre di una progettazione trasparente e di un monitoraggio efficace per garantire che i fondi siano usati per lo scopo previsto. Ciò assicura l'equità e permette a tutti gli studenti di ottenere il massimo beneficio dalla loro istruzione. Al momento, sono frequenti le carenze osservate nella chiarezza delle informazioni e dei dati relativi all'assegnazione delle risorse ad ambienti speciali e inclusivi, nonché alla spesa per scopi sia generali sia specifici (Agenzia Europea, 2016b).

Per includere tutti gli studenti, le scuole devono evolvere e passare da modalità di finanziamento basato sui bisogni individuali a un approccio che coinvolge tutti i soggetti del processo educativo. Ciò consente di sostenere tutti, globalmente, attraverso un apprendimento flessibile, centrato sullo studente e personalizzato. A sua volta, tale approccio dovrebbe aumentare la capacità delle scuole di ridurre le barriere all'apprendimento e le prassi discriminatorie trasformando l'organizzazione, le prassi di insegnamento e gli ambienti scolastici (Agenzia Europea, 2018c; OCSE, 2016). È opportuno riconoscere che gli approcci individuali e compensativi comportano generalmente costi più elevati, in quanto sono necessari più sostegno e competenze esterne per compensare la mancanza di preparazione degli insegnanti alla diversità.

La capacità delle scuole di aumentare le misure di prevenzione può essere ulteriormente migliorata grazie a finanziamenti flessibili che diano accesso al sostegno da parte della comunità locale (ad esempio, per aumentare l'impegno degli studenti attraverso opportunità curriculari più ampie e orientamento).

È importante che il finanziamento e l'assegnazione delle risorse siano equi. I meccanismi dovrebbero garantire l'attenzione al progresso degli studenti collegandosi ai loro risultati, piuttosto che fornire solo l'accesso (ad esempio la collocazione nell'istruzione comune) e la partecipazione ad attività senza che vi sia un reale apprendimento. Secondo l'Agenzia, l'equità può comprendere:

- l'equità nell'accesso;
- l'equità nella distribuzione delle opportunità di apprendimento e del sostegno adeguato;
- l'equità nel raggiungimento di opportunità e possibilità di successo nell'apprendimento accademico e sociale e nelle opportunità di transizione;



- l'equità nel raggiungimento dell'autonomia personale durante e dopo l'istruzione formale e nelle opportunità di affiliazione aperte agli studenti con BES [bisogni educativi speciali] che sostengono la loro inclusione nella società più ampia (Agenzia Europea, 2011, pag. 56).

Infine, i paesi dovrebbero considerare che l'educazione inclusiva può portare, nel lungo termine, a risparmi sui costi. Gli studenti il cui impegno a scuola subisce un'interruzione, o che non hanno successo a scuola, per qualsiasi motivo, avranno maggiori probabilità di richiedere servizi aggiuntivi da adulti (ad esempio, sostegno al reddito, alloggio, assistenza sanitaria) il che comporta un alto costo economico e sociale per la società (OCSE, 2010; 2015). L'Agenzia ha rilevato che la frequentazione di un ambiente speciale è:

... correlata a scarse qualifiche scolastiche e professionali, occupazione in laboratori protetti, dipendenza finanziaria, minori opportunità di vivere in modo indipendente e scarse reti sociali dopo il diploma (Agenzia Europea, 2018d, pag. 6).



Un piano di governance efficace che stabilisca chiaramente ruoli e responsabilità, opportunità di collaborazione e livelli di autonomia a tutti i livelli del sistema.

Burns (2015) rileva che una governance efficace funziona se si rafforzano la capacità, il dialogo aperto e il coinvolgimento degli stakeholder. La governance è un equilibrio tra responsabilità e fiducia, innovazione e prevenzione del rischio, costruzione del consenso e scelte difficili. Il livello centrale rimane importante - anche nei sistemi decentrati - per innescare e guidare l'istruzione attraverso una visione strategica, linee guida chiare e feedback (Agenzia Europea, 2017b). Tuttavia, il livello a cui viene elaborata la politica e si prendono le decisioni - e le relazioni tra questi livelli - è cruciale. Gli stakeholder devono avere chiari i livelli di autonomia e di processo decisionale all'interno delle loro aree di responsabilità, ed essere ben preparati e sostenuti in tali sviluppi. Ainscow (2015) sottolinea che i decisori devono riconoscere che i dettagli delle politiche non si prestano a una regolamentazione centrale e sono gestiti meglio da coloro che conoscono i contesti locali. Occorre riporre fiducia in questi stakeholder locali e consentire loro di agire nell'interesse degli studenti e di collaborare a beneficio di tutti.

Donnelly (2016; Agenzia Europea, 2017b) sostiene che il rafforzamento delle capacità per migliorare i risultati delle comunità locali comporta necessariamente:

- una leadership che sia "abilitante" e che miri a sviluppare una cultura collaborativa basata su una visione chiara;
- il sostegno allo sviluppo professionale, che aumenta la capacità individuale e collettiva di attuare un'educazione inclusiva di alta qualità;
- innovazione attuata in uno spazio che consente di imparare dall'esperienza e dagli errori;



- una responsabilità che valorizza risultati più ampi, anziché facili misurazioni guidate da forze dipendenti dal mercato;
- finanziamento mirato;
- valori legati all'equità e all'inclusione espliciti e chiari a livello nazionale.

Lo sviluppo di tale prassi potrebbe richiedere un cambiamento strutturale e culturale significativo in termini di responsabilità. Ciò potrebbe portare l'allontanamento delle autorità locali da una prospettiva di "comando e controllo", per passare a una visione di abilitazione e facilitazione dell'azione collaborativa (Ainscow, Dyson, Hopwood e Thomson, 2016), tenendo presente che l'educazione inclusiva è una responsabilità collettiva (Ydo, 2020).

Il lavoro collaborativo a tutti i livelli del sistema è essenziale e dovrebbe includere la collaborazione tra i ministeri dell'istruzione e altre istituzioni, come i ministeri delle politiche sociali e della salute. Una simile cooperazione dovrebbe avvenire anche tra i settori in questi ambiti, le agenzie, le organizzazioni del terzo settore e le scuole a livello locale (Agenzia Europea, 2018c).

Infine, la governance dovrebbe garantire l'attenzione principale sull'equità. La Commissione europea/EACEA/Eurydice (2020) notano che la governance (e il finanziamento) che incide sull'equità include:

- la scelta della scuola e la differenziazione dei quadri normativi;
- i criteri accademici di ammissione, l'orientamento scolastico precoce e la ripetenza;
- l'autonomia scolastica, dove livelli elevati possono portare a differenze di qualità e influenzare l'equità;
- la responsabilità relativa alle competenze e ai risultati degli studenti, così come altre misure;
- le misure per sostenere le scuole svantaggiate e gli studenti con un basso rendimento;
- attività esterne alla scuola.



Un quadro completo relativo alla garanzia della qualità e alla responsabilità per il monitoraggio, la revisione e la valutazione, che sostiene un'offerta educativa di alta qualità per tutti gli studenti e si concentra su opportunità eque per coloro che sono a rischio di marginalizzazione o esclusione.

La sensibilizzazione e il dialogo con gli stakeholder dovrebbero rappresentare l'opportunità per concordare una visione di prassi efficace per l'educazione inclusiva, per mettere in discussione le ipotesi, le convinzioni e i valori che stanno alla base, per individuare le priorità e valutare i progressi (Agenzia Europea, 2014a). Ciò può contribuire a chiarire ulteriormente i ruoli e le responsabilità, nonché la responsabilità degli



stakeholder, e sostenere lo sviluppo di indicatori che rispecchiano le aspettative. Quando i sistemi guardano agli studenti in modo più olistico, valorizzandone i diversi risultati, è necessario un insieme più completo di indicatori di qualità. L'UNESCO (2017a) afferma che:

nei paesi con criteri rigidi per definire il successo, i meccanismi di monitoraggio possono impedire lo sviluppo di un sistema educativo più inclusivo. Un sistema educativo ben funzionante richiede politiche che si concentrino sulla partecipazione e sul successo di tutti gli studenti (pag. 21).

Oltre a raccogliere prove o misurazioni sulle abilità e le competenze che servono agli studenti per avere successo nell'ambiente scolastico e nella loro vita futura, il monitoraggio deve includere informazioni accurate e affidabili su risorse e input, strutture e processi ulteriori che in definitiva hanno un impatto sull'apprendimento. Tali misure sono particolarmente importanti in relazione alle esperienze dei gruppi minoritari e di quelli potenzialmente vulnerabili a conseguire risultati al di sotto degli obiettivi, per sostenere una prassi equa. Gli standard e gli indicatori di qualità possono aiutare le scuole nell'integrazione della garanzia della qualità nelle loro politiche e ad agire come organizzazioni di apprendimento che mirano a migliorare costantemente le proprie prassi (Ebersold e Meijer, 2016).

Gli indicatori per l'inclusione all'interno degli ambienti scolastici e intorno a essi possono inoltre sottolineare che lo studente è al centro di una serie di sistemi che collaborano per plasmare il suo sviluppo (Agenzia Europea, 2016a; 2017a). Ciò può, a sua volta, sostenere la coerenza e l'allineamento delle azioni per ciò che concerne la progettazione, l'attuazione, il monitoraggio e la valutazione a livello scolastico, della comunità locale, regionale e nazionale. In particolare, i dati emersi dal processo di valutazione possono essere utili ai fini del rafforzamento dell'apprendimento e del coinvolgimento organizzativo e dello sviluppo degli stakeholder a tutti i livelli.

Gli indicatori possono favorire la comprensione delle politiche, la strategia e l'attuazione, nonché mostrare quanto un sistema sia efficace nel promuovere un cambiamento graduale (Downes, 2014a; 2014b). Gli indicatori strutturali possono fornire in modo significativo un quadro nazionale generale delle questioni chiave da affrontare (Downes, 2015). Ciò contribuisce a individuare le condizioni abilitanti per il successo, rispettando al contempo i giudizi professionali degli stakeholder ed evitando la prescrizione dall'alto verso il basso.

Soprattutto, gli stakeholder dovrebbero essere coinvolti nel sistema di responsabilità, in quanto la titolarità può sostenere lo sviluppo professionale collaborativo, la riflessione e il miglioramento continuo all'interno delle scuole e tra di esse.



Una continuità dell'aggiornamento professionale degli insegnanti - formazione iniziale dei docenti, inserimento e aggiornamento professionale continuo per insegnanti e insegnanti-educatori - che sviluppa aree di competenza in tutti gli insegnanti per quanto riguarda la valutazione e l'identificazione dei bisogni, la pianificazione del curriculum (design universale), la pedagogia inclusiva, l'impegno con e nella ricerca e l'uso delle prove.

Il Consiglio dell'Unione europea (2020) sottolinea la necessità che il continuum professionale includa:

... in maniera più sistematica i temi e le opportunità di apprendimento connessi al lavoro in ambienti multilingue e multiculturali, al lavoro con discenti con bisogni speciali e provenienti da contesti svantaggiati, ai metodi pedagogici digitali, allo sviluppo sostenibile e a uno stile di vita sano (pag. 5).

Il Consiglio riconosce inoltre l'esigenza di autonomia professionale per affrontare una serie di sfide che includono il sostegno allo sviluppo olistico degli studenti con esigenze di apprendimento più diverse e la necessità di relazioni costruttive e di sostegno reciproco con altri stakeholder e parti interessate.

Il lavoro dell'Agenzia ha messo in luce anche la necessità di istituire collegamenti chiari e coerenti tra la formazione iniziale dei docenti, l'inserimento e l'aggiornamento professionale continuo per formare un continuum nell'aggiornamento professionale degli insegnanti (che comprende opportunità di apprendimento formale e non formale) (Agenzia Europea, 2015b). Le iniziative frammentate non sono in grado di fornire a tutti gli insegnanti la preparazione adeguata affinché possano includere tutti gli studenti in modo più sistematico. Inoltre, riducono la variabilità dell'efficacia degli insegnanti, che ha un impatto sull'apprendimento (Agenzia Europea, 2019a).

Il miglioramento dell'aggiornamento professionale degli insegnanti necessita dello sviluppo degli insegnanti-educatori, che dovrebbero disporre di conoscenze ed esperienza nell'ambito dell'educazione inclusiva, così come aver fatto esperienza nelle scuole, per essere in grado di dedicarsi allo sviluppo di competenze negli altri.

Oltre ai valori fondamentali e alle aree di competenza delineate nel *Profilo dei Docenti Inclusivi* (Agenzia Europea, 2012), sono necessarie le seguenti aree specifiche per sostenere la pratica inclusiva:

- conoscenza e comprensione delle funzioni di valutazione e dell'utilizzo delle informazioni per migliorare l'apprendimento, fornire sostegno per superare le barriere e per monitorare e valutare gli approcci didattici. Tali competenze possono essere utili anche per riferire ai genitori e agli altri stakeholder e per giudicare il rendimento scolastico complessivo;
- la capacità di lavorare con gli altri per pianificare un curriculum pertinente che dia a tutti gli studenti l'opportunità di realizzare il loro potenziale;



- le abilità per utilizzare una serie di strategie di insegnamento basate su un approccio scientifico e fornire così un sostegno personalizzato a tutti gli studenti, che dovrebbe permettere agli studenti di accedere ai materiali e alle risorse di apprendimento, elaborare le informazioni e dimostrare la loro comprensione in una varietà di modi.



Un unico quadro curricolare che sia sufficientemente flessibile in modo da offrire opportunità pertinenti a tutti gli studenti, e un quadro di valutazione che riconosca e convalidi i risultati e il successo in termini più ampi.

È necessario elaborare un quadro curricolare flessibile che funga da base per la pianificazione di opportunità di apprendimento pertinenti per **tutti** gli studenti, senza curricula separati che possono ridurre le aspettative e le opportunità rispetto a determinati gruppi vulnerabili.

L'Ufficio internazionale per l'educazione dell'UNESCO (2019) definisce un curriculum inclusivo quando:

... prende in considerazione e soddisfa le esigenze, esperienze precedenti, gli interessi e le caratteristiche personali differenti di tutti gli studenti. Punta a garantire che tutti gli studenti facciano parte delle esperienze di apprendimento condivise dalla classe e che vengano offerte pari opportunità indipendentemente dalle differenze degli studenti.

Tuttavia, come sottolinea l'UNESCO (2020), questa definizione richiama l'attenzione su diverse sfide. In primo luogo, esistono tensioni politiche in merito al tipo di società che le persone ambiscono a realizzare attraverso l'istruzione. In secondo luogo, garantire la flessibilità per servire diversi contesti e bisogni senza segregare gli studenti comporta alcune criticità pratiche. In terzo luogo, emergono criticità tecniche qualora si intenda assicurare che il curriculum sia a servizio dell'equità, quindi pertinente e in grado di creare ponti per garantire che nessuno studente sia tagliato fuori.

Alves, Pinto e Pinto (2020) concludono che:

se le scuole sono incoraggiate a essere inclusive, ma c'è un curriculum prescrittivo che non permette agli insegnanti di adattare i contenuti, gli approcci pedagogici o la valutazione alle diverse caratteristiche ed esigenze degli studenti, allora il paradosso che ne risulta può ostacolare una vera inclusività (pag. 282).

La pandemia di COVID-19 ha altresì messo in luce la necessità di approcci flessibili, in particolare l'apprendimento misto e l'e-learning, per gestire gli studenti che presentano un ventaglio di esigenze e interessi. Tali studenti possono necessitare di un'ampia gamma di adattamenti in termini di ritmo, presentazione, contenuto, modalità di risposta, ecc.



Di pari passo con il curriculum, i paesi dovrebbero sviluppare un quadro di valutazione inclusivo in grado di individuare e valutare i progressi e il successo di tutti gli studenti. Il Comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2016) afferma che:

le valutazioni standardizzate devono essere sostituite da forme flessibili e molteplici di valutazione e riconoscimento dei progressi individuali verso ampi obiettivi che forniscono percorsi di apprendimento alternativi (pag. 9).

La valutazione dovrebbe sostenere principalmente l'apprendimento e dovrebbe includere l'intera gamma del rendimento scolastico (ossia le aree dell'apprendimento accademico e quelle più generali) attraverso il curriculum e le attività informali, non formali ed extracurricolari. A tale proposito, le informazioni emerse dalla valutazione possono essere usate per adeguare il curriculum e gli approcci didattici, individuando e superando le barriere all'apprendimento e informando le decisioni relative al sostegno.

Quando gli insegnanti riconoscono tali barriere attraverso la loro valutazione continua, dovrebbero collaborare con gli specialisti per esaminare ulteriormente sia le caratteristiche dello studente sia le variabili ambientali.

La valutazione può essere collegata all'idoneità per risorse o servizi aggiuntivi (ad esempio, il contributo di insegnanti specializzati per gli studenti con disabilità visive). Tuttavia, non dovrebbe portare all'etichettatura, all'interruzione o a un'offerta educativa distinta. Il sostegno dovrebbe essere fornito in base ai bisogni dello studente in tal senso, senza che sia necessaria una certificazione formale che può portare a un comportamento strategico.

La valutazione sommativa periodica può sostenere la valutazione continua. Può essere usata per riferire e certificare i progressi e i risultati, nonché per l'assegnazione delle risorse e il raggruppamento degli studenti per l'analisi dei dati. Tuttavia, il ruolo dei test high-stakes dovrebbe essere chiaro al fine di evitare conseguenze non intenzionali come l'insegnamento in preparazione dei test e il possibile restringimento del curriculum. Il successo va al di là dei risultati accademici (ad esempio, quelli misurati nei test standardizzati) e dovrebbe tenere conto del "pensiero critico, delle abilità collaborative, della creatività, dell'indipendenza e della capacità di risolvere i problemi" (Agenzia Europea, 2016c, pag. 19). Come notato in precedenza, i quadri di valutazione dovrebbero garantire che le aree precedentemente considerate meno importanti rispetto al progresso accademico, come il benessere sociale ed emotivo, siano riconosciute come essenziali ai fini dell'apprendimento e del successo.

Alves et al. (2020) suggeriscono che l'utilizzo delle informazioni ricavate dalla valutazione richiede una riflessione critica sul significato di successo poiché "le nozioni di successo sono legate al curriculum e a quali tipi e forme di conoscenza sono valutati" (pag. 282).

Infine, le informazioni che emergono dalla valutazione possono orientare il monitoraggio e la valutazione del curriculum, gli approcci didattici, le strategie di sostegno, i gruppi di studenti, l'assegnazione delle risorse e altri aspetti dell'organizzazione scolastica.



Gli elementi operativi per i sistemi educativi inclusivi



I seguenti principi si riferiscono a otto strategie, strutture e processi operativi considerati essenziali per una politica e una prassi inclusive.



Strutture e processi per permettere la collaborazione e la comunicazione efficace a tutti i livelli: tra i ministeri, i decisori a livello regionale e locale e tra i servizi e le discipline, comprese le organizzazioni non governative e le scuole.

La politica in materia d'istruzione sta prendendo forma in ambienti sempre più complessi, con sistemi educativi che passano da strutture "top-down" a interazioni più orizzontali tra più stakeholder (Viennet e Pont, 2017). Questo porta a cambiamenti negli approcci di attuazione delle politiche, caratterizzati da maggiore negoziazione e coinvolgimento da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, degli studenti, dei decisori nel settore delle politiche educative locali e regionali, tra gli altri (OCSE, 2020).

È evidente che la comunicazione è un canale importante sia per trasmettere messaggi sia per raccogliere feedback. È anche essenziale per favorire l'accordo tra gli stakeholder, ottenere il sostegno pubblico e promuovere la titolarità delle politiche (OCSE, 2020).

L'UNESCO (2017a) ribadisce che i dirigenti, a tutti i livelli, devono creare le condizioni per mettere in discussione prassi educative non inclusive, discriminatorie e inique. Ciò permette loro di "costruire il consenso e l'impegno per mettere in pratica i valori universali dell'inclusione e dell'equità" (pag. 26).

A livello locale, l'Agenzia osserva che una comunità di apprendimento collaborativo è la chiave per aumentare il successo scolastico. Il miglioramento della scuola dovrebbe essere guidato dall'impegno dell'intera comunità scolastica teso a trovare un modo migliore, e alla portata di tutti, di vivere, lavorare e apprendere insieme. Le azioni in tal senso comprendono la creazione di partenariati, la collaborazione e l'impegno in attività condivise per conseguire uno sviluppo sostenibile (Agenzia Europea, 2018e).



Una strategia per aumentare la partecipazione a un insegnamento inclusivo di qualità nella prima infanzia e sostenere le famiglie in condizioni di svantaggio.

La ricerca mostra che per i bambini che beneficiano di servizi di insegnamento e assistenza nella prima infanzia (ECEC) vi sono vantaggi evidenti in termini di sviluppo generale e, più specificamente, di prestazioni accademiche. Questo risultato è particolarmente pertinente per gli studenti svantaggiati (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020) in quanto migliora la loro inclusione sociale e le opportunità di vita nel lungo periodo. Tuttavia, investire in un'offerta educativa di questo tipo è utile soltanto se i servizi sono di alta qualità, accessibili, a costi sostenibili e inclusivi (Consiglio dell'Unione europea, 2019). Inoltre, l'offerta educativa deve "far parte di un pacchetto integrato di misure strategiche



basate sui diritti dell'infanzia, per migliorare i risultati dei bambini e spezzare i circoli viziosi intergenerazionali dello svantaggio sociale" (ibidem, pag. 1).

Per quanto riguarda il sostegno alla famiglia, i servizi ECEC sono spesso il primo contatto diretto con i genitori e, per questo motivo, possono costituire una buona base per un approccio integrato ai servizi, come la consulenza ai genitori in situazioni di disagio.

Il pilastro europeo dei diritti sociali (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, Commissione europea, 2017) stabilisce una serie di principi guida per valutare la politica sociale. Tra essi figura il principio 11 sull'assistenza all'infanzia e il sostegno ai minori, che riconosce l'importanza dell'ECEC per migliorare i risultati dei bambini più avanti nella vita, il diritto all'educazione e cura a costi sostenibili e di buona qualità, nonché il diritto di ogni bambino di essere protetto dalla povertà. Afferma inoltre il diritto dei bambini provenienti da contesti svantaggiati a "misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità" che garantiscano loro l'accesso a un adeguato sostegno sociale e alle opportunità della vita (ibidem, pag. 19). Il principio n. 9 sottolinea il diritto a un equilibrio positivo tra attività professionale e vita familiare per "i genitori e le persone con responsabilità di assistenza", che prevede anche "congedo appropriato, modalità di lavoro flessibili e accesso a servizi di assistenza" (ibidem, pag. 17).

La partecipazione all'ECEC in tutta l'UE è aumentata negli ultimi anni grazie a una combinazione di fattori che comprendono gli investimenti nell'aumento dei posti di assistenza all'infanzia, una più ampia condivisione delle informazioni relative all'offerta educativa disponibile, un'offerta di ECEC resa più accessibile e, in alcuni casi, l'obbligatorietà della partecipazione all'ECEC.



Una strategia per sostenere tutti gli studenti nei momenti di transizione tra le diverse fasi dell'istruzione - e in particolare nel passaggio alla vita adulta - attraverso l'istruzione e la formazione professionale, ulteriori percorsi di istruzione e l'istruzione universitaria, la vita indipendente e l'occupazione.

La transizione tra i livelli di istruzione richiede un coordinamento per assicurare che l'erogazione dell'istruzione prosegua senza intoppi. I bambini provenienti da contesti svantaggiati affrontano sfide aggiuntive nella transizione dall'insegnamento nella prima infanzia alla scuola. In questi casi, i paesi possono rispondere offrendo un sostegno linguistico e misure finanziarie per sostenere la partecipazione (UNESCO, 2020). Tuttavia, la transizione tra l'istruzione secondaria e post-secondaria, e l'integrazione nella società è spesso più difficile (Moriña, 2017).

L'Agenzia ha osservato che un processo problematico di transizione nell'età adulta è una delle definizioni di fallimento scolastico. Ha suggerito che i fattori influenti a livello scolastico includono l'organizzazione scolastica e prassi quali la promozione di una spinta a migliorare per contrastare la scarsa fiducia in sé stessi e l'autostima, l'eliminazione delle barriere all'apprendimento nonché approcci per aumentare la motivazione e l'impegno (Agenzia Europea, 2019b).



La ricerca suggerisce che assegnare gli studenti - soprattutto in tenera età - a percorsi professionali di livello inferiore può aumentare le disuguaglianze educative e influenzare negativamente i livelli del successo scolastico e impedisce ad alcuni studenti di progredire verso l'istruzione universitaria senza ottenere qualifiche aggiuntive (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020).

La Commissione europea (2017a) suggerisce che i paesi dovrebbero elaborare diversi percorsi didattici finalizzati alla certificazione e promuovere percorsi di apprendimento flessibili. In tal modo sarà offerta a tutte le tipologie di discenti la possibilità di ottenere qualifiche riconosciute per conseguire un'occupabilità significativa e realizzare lo sviluppo personale. Ciò è positivo anche se vi è permeabilità tra i diversi percorsi (ad esempio accademici e professionali) per fornire maggiore flessibilità e facilitare la scelta degli studenti.

Infine, l'Agenzia ha notato che programmi di transizione di alta qualità offerti nella scuola secondaria possono aumentare la probabilità che le persone con disabilità vengano impiegate, in particolare se questi programmi sono incentrati sulla comunità (Agenzia Europea, 2018d). Essere educati in un contesto educativo inclusivo può altresì influenzare il tipo di occupazione cui le persone con disabilità possono accedere. Gli studenti hanno l'opportunità di ottenere più qualifiche accademiche e professionali, il che determina con ogni probabilità un accesso a una gamma più ampia di opportunità di impiego.



Strutture e processi per facilitare la cooperazione tra scuole, genitori e membri della comunità per sostenere lo sviluppo inclusivo della scuola e migliorare il progresso degli studenti.

Il coinvolgimento della famiglia nel processo educativo è fondamentale. Tuttavia, come nota l'UNESCO (2017a), la fiducia dei genitori può essere scarsa e può essere necessario lavorare per sviluppare le loro capacità e costruire reti.

L'Ufficio internazionale per l'educazione dell'UNESCO (2016) evidenzia alcuni punti chiave da considerare quando si lavora con le famiglie:

- le famiglie e le comunità hanno il diritto di essere coinvolte e possono offrire una serie di contributi, soprattutto perché conoscono i loro bambini meglio dei professionisti;
- costruire il coinvolgimento della famiglia e della comunità è un processo graduale basato sulla fiducia. Sono necessari sforzi eccezionali per favorire il coinvolgimento dei gruppi emarginati;
- le famiglie e i gruppi della comunità possono talvolta assumere un ruolo di primo piano come attivisti per un'educazione inclusiva;
- i diritti delle famiglie al coinvolgimento possono essere integrati nella legislazione o nel sistema di governance scolastica;



- le comunità possono anche essere coinvolte efficacemente nella governance delle scuole o del sistema educativo nel suo complesso;
- le scuole possono fungere da risorsa per la comunità offrendo servizi o diventando la base per altre agenzie (pag. 32).

Oltre alla famiglia, la cooperazione con la comunità locale aiuta le scuole ad arricchire le esperienze e i risultati dell'apprendimento e a sostenere meglio i giovani nello sviluppo delle competenze di cui hanno bisogno. Questo può includere la cooperazione con i servizi locali, le organizzazioni della comunità, le imprese, altre scuole, collegi e università (Commissione europea, 2017b). Stabilire partenariati con altri professionisti (ad esempio, nei settori della sanità, dell'assistenza sociale, delle organizzazioni del terzo settore) può sostenere ulteriormente il rafforzamento delle capacità e allargare le competenze delle comunità scolastiche per soddisfare una gamma più ampia di esigenze diverse, potenziando al contempo il curriculum e migliorando la qualità dell'offerta educativa per tutti gli studenti.



Un sistema per la raccolta di dati/informazioni che:

- **fornisca un feedback per orientare il miglioramento continuo in tutto il sistema (ad esempio, il monitoraggio dell'accesso all'istruzione formale e informale, la partecipazione, l'apprendimento e l'accreditamento);**
- **sostenga i decisori a tutti i livelli per identificare i "segnali" che indicano il bisogno di un'azione urgente per quanto riguarda le scuole che necessitano di ulteriore sostegno.**

Da una prospettiva politica, l'accesso a dati validi e affidabili come base di conoscenze per l'elaborazione di politiche in materia di educazione inclusiva a livello regionale, nazionale e internazionale è essenziale (Agenzia Europea, 2014b).

Nel sottolineare la necessità di rinnovare l'attenzione sul monitoraggio da una prospettiva di equità, l'obiettivo di sviluppo sostenibile n. 4 nota che i dati devono essere affidabili, tempestivi e disaggregati. Tale priorità all'equità richiede inoltre una maggiore capacità di analizzare i dati sulla partecipazione e sul rendimento scolastico a tutti i livelli (UNESCO, 2017b). Inoltre, presentare i dati in modo accessibile e facile da usare ne migliora l'uso da parte di tutti gli stakeholder, contribuendo al miglioramento continuo.

L'Agenzia osserva che l'accesso a qualsiasi forma di istruzione è una questione di equità, che funge da prerequisito per tutti gli altri temi (Agenzia Europea, 2020). L'Agenzia fornisce definizioni concordate per sostenere la raccolta di dati sugli studenti che non rientrano in una forma di istruzione riconosciuta, anche al di fuori della scuola. Nel suo rapporto (ibidem) riconosce anche che alcuni studenti saranno invisibili, in quanto non saranno identificati da alcun dato o sistema di monitoraggio e non saranno rappresentati in alcun database. Sottolinea inoltre che, anche se la cifra relativa a questi studenti può essere molto bassa, i paesi dovrebbero riconoscerne l'esistenza e considerare metodi di raccolta dati diversi per fare in modo che siano più visibili.



Il *Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione* (UNESCO, 2020) definisce due obiettivi principali della raccolta dei dati in relazione all'inclusione:

in primo luogo, i dati possono mettere in evidenza eventuali divari nelle opportunità e nei risultati nell'ambito dell'istruzione tra i gruppi di studenti. Sono in grado di individuare coloro che rischiano di rimanere indietro e le barriere all'inclusione. In secondo luogo, sulla base dei dati relativi a chi è rimasto indietro e perché, i governi possono sviluppare politiche basate su un approccio scientifico e monitorare la loro attuazione (pag. 65).

Una sfida importante in quest'area di lavoro riguarda il fatto che, mentre la raccolta dei dati relativi all'inclusione deve concentrarsi sui diritti dell'intera popolazione di studenti, i dati a livello di sistema devono esaminare specificamente quei gruppi di studenti che potrebbero essere a rischio di marginalizzazione o di esclusione, o di essere al di sotto degli obiettivi (Ainscow et al., 2016).

Se da un lato è possibile reperire informazioni statistiche in ambiti come la frequenza degli studenti, il comportamento e il progresso, dall'altro si stanno sviluppando sempre più sistemi per tracciare gli studenti e fornire informazioni sul valore aggiunto dato dalla scuola. Se è vero che le indagini condotte tra gli stakeholder, ecc. possono fornire dati qualitativi, Ainscow et al. affermano che:

... le informazioni statistiche da sole ci dicono molto poco. Tali dati prendono forma quando gli "addetti ai lavori" iniziano a esaminarli e a collaborare facendosi delle domande sul loro significato e portando le loro esperienze e conoscenze dettagliate nel processo di interpretazione (ibidem, pag. 29).

È importante che i dati riflettano una visione ampia dell'istruzione, andando oltre la misurazione dei risultati a scopo di confronto e misurando ciò che è veramente importante nell'istruzione inclusiva a livello scolastico, locale, regionale, nazionale e persino internazionale.



Una strategia per sviluppare l'offerta educativa specialistica al fine di sostenere tutti gli studenti e aumentare la capacità delle scuole ordinarie, descrivendo in dettaglio il lavoro intersettoriale e lo sviluppo professionale per tutto il personale.

Nell'ambito dell'impegno per un'educazione inclusiva, i dirigenti devono esprimere chiaramente in che modo le competenze e le risorse dell'offerta educativa specialistica sono in grado di sostenere il passaggio a un sistema più inclusivo, pur continuando a garantire un supporto di qualità agli studenti provenienti da gruppi potenzialmente vulnerabili.



Considerando questo dilemma, l'Ufficio internazionale per l'educazione dell'UNESCO (2016) nota che è utile tenere presente la distinzione tra bisogni, diritti e opportunità:

Tutti i bambini hanno dei bisogni (ad esempio, di ricevere un insegnamento adeguato), ma hanno anche il diritto di partecipare pienamente a un'istituzione sociale comune (una scuola ordinaria locale) che offra loro una serie di opportunità. Troppo spesso i genitori sono costretti a scegliere tra assicurarsi che i bisogni dei loro bambini siano soddisfatti (il che a volte comporta l'inserimento in una scuola speciale) e fare in modo che abbiano gli stessi diritti e opportunità degli altri bambini (il che, secondo la Dichiarazione di Salamanca, implica l'inserimento in una scuola ordinaria) (pag. 35).

L'UNESCO sottolinea che l'obiettivo dovrebbe essere quello di creare un sistema in cui non sia più necessario operare scelte di questo tipo.

Durante il periodo di transizione, l'offerta educativa specialistica può assumere un ruolo importante quale centro risorsa per sostenere le scuole ordinarie (UNESCO, 2017a). Tali centri dovrebbero sostenere le scuole affinché:

- sviluppino la loro capacità di soddisfare esigenze più diverse degli studenti;
- sviluppino le competenze dei dirigenti scolastici locali e degli insegnanti al fine di rafforzare la collaborazione con altri professionisti, per garantire un sostegno di qualità elevata a tutti gli studenti.



Una strategia per sviluppare e sostenere i direttori scolastici che lavorano con gli altri per creare un'etica della scuola inclusiva ed equa caratterizzata da relazioni solide, aspettative elevate, approcci proattivi e preventivi, organizzazione flessibile e una continuità flessibile del sostegno per intervenire nei casi in cui gli studenti sono a rischio di fallimento ed esclusione.

Una dirigenza scolastica efficace ha un impatto positivo sui risultati degli studenti, sulla qualità dell'insegnamento e sulla motivazione del personale (Commissione europea, 2017b). L'Agenzia suggerisce che i dirigenti:

... si assumono la responsabilità per tutti gli studenti e li valorizzano. Lavorano per garantire la piena partecipazione e l'impegno degli studenti impostando una direzione chiara, occupandosi dello sviluppo del personale e di altri stakeholder e utilizzando tutte le prove, le esperienze e le competenze disponibili per creare e sostenere in modo collaborativo la comunità di apprendimento e fornire sostegno a tutti per ottenere i migliori risultati possibili (Agenzia Europea, 2019c, pag. 10).

Inoltre, sottolinea il ruolo dei dirigenti scolastici nell'affrontare le disuguaglianze e nel costruire una comunità nell'ambito di una cultura in cui la diversità è apprezzata.



Il lavoro dei dirigenti per migliorare il sistema può includere la creazione di opportunità che consentono al personale scolastico di:

- assumere ruoli aggiuntivi rispetto all'insegnamento in classe (ad esempio, ruoli di coordinamento o di dirigenza; sostegno ai colleghi, compreso l'orientamento, lo sviluppo professionale, il coinvolgimento nello sviluppo della scuola) e lavorare ad altri livelli del sistema (ad esempio, attività nell'ambito di progetti, attività extracurricolari, cooperazione con partner esterni);
- essere coinvolti nello sviluppo del sistema educativo (ad esempio, valutazione della scuola, dialogo con la politica, sviluppo di politiche);
- impegnarsi in reti da scuola a scuola per condividere competenze e risorse didattiche, diffondere l'innovazione o sostenere lo sviluppo della scuola (Commissione europea, 2018).

L'Agencia riassume le azioni chiave necessarie per migliorare il successo degli studenti (Agenzie Europea, 2018e):

- **creare una cultura rivolta all'aumento del successo scolastico.** Ciò richiede che i dirigenti sviluppino un'etica della scuola inclusiva, caratterizzata da relazioni positive e un'attenzione al benessere degli studenti. Il personale e gli altri stakeholder si impegnano nella ricerca e mantengono aspettative elevate nei confronti di tutti gli studenti;
- **eliminare i limiti dell'apprendimento.** Ciò richiede che i dirigenti sviluppino in modo collaborativo un curriculum autentico che sostiene l'accesso di tutti gli studenti ad opportunità di apprendimento significative attraverso una pedagogia inclusiva e un utilizzo della valutazione rivolto principalmente all'apprendimento;
- **sviluppare un sistema di sostegno reciproco.** Questa azione riconosce il ruolo importante dei dirigenti nell'abilitare il sostegno, rivolto sia agli studenti sia agli insegnanti, affinché tutti abbiano la possibilità di fare progressi all'interno della comunità di apprendimento. I dirigenti riconoscono anche le proprie esigenze di sostegno e si assicurano che esse siano soddisfatte, ad esempio attraverso il lavoro in rete e lo sviluppo professionale collaborativo;
- **dedicarsi alla crescita di tutti gli studenti.** A tale scopo, si ritiene che ascoltare gli studenti sia fondamentale. I dirigenti incoraggiano gli insegnanti e le altre figure a rispondere in modi che incoraggiano lo sviluppo di una spinta a migliorare al fine di sostenere il successo;
- **condividere la leadership.** I dirigenti che lavorano a diversi livelli del sistema - dimensione scolastica, locale, regionale e nazionale - coinvolgono tutti gli stakeholder nello sviluppo di una visione inclusiva e garantiscono l'impegno dei colleghi e della comunità più ampia nell'ambito scolastico;
- **concentrarsi su ciò che conta.** Le scuole monitorano i progressi, la partecipazione e l'impegno degli studenti e valutano la politica e la prassi. I dirigenti garantiscono che le informazioni siano utilizzate per migliorare ulteriormente, mettendo gli studenti al centro;



- **ottenere di più, insieme.** I dirigenti sono fondamentali per la collaborazione con i colleghi e gli specialisti della scuola e per la cooperazione con altre scuole, organizzazioni e con i servizi di sostegno. Riconoscono il ruolo importante delle famiglie e di altri membri della comunità locale nello sviluppo inclusivo della scuola.



Un quadro di orientamento per sviluppare ambienti di apprendimento e di insegnamento in cui le voci dei discenti siano ascoltate e i loro diritti soddisfatti attraverso approcci all'apprendimento e al sostegno personalizzati.

La Commissione europea (2017a) definisce l'aspirazione per gli ambienti di insegnamento e apprendimento. Suggerisce che gli Stati membri dovrebbero:

... incoraggiare gli approcci a sostegno dei discenti nell'ambito dell'istruzione e della formazione, anche mediante la raccolta di osservazioni formulate dagli studenti sulle loro esperienze di apprendimento, unitamente a disposizioni in materia di inclusività ed equità che cerchino di compensare le diverse posizioni di partenza, ovvero disposizioni che vadano oltre l'uguaglianza di opportunità per garantire l'inclusione nella diversità e i progressi verso l'equità (pag. 2).

Quando gli studenti vengono ascoltati e viene consentito loro di avere una certa influenza sulla loro vita, gli insegnanti e gli studenti diventano co-creatori nel processo di insegnamento e apprendimento. Studenti, insegnanti, genitori e comunità collaborano per sostenere il progresso verso obiettivi condivisi (OCSE, 2019).

È fondamentale notare che l'apprendimento e il sostegno personalizzati non possono essere raggiunti integrando mentalità e prassi educative speciali (ad esempio, risposte di gruppo individualizzate o differenziate) negli ambienti tradizionali (UNESCO, 2017a). Le scuole devono allontanarsi dall'idea di rispondere alle difficoltà "interne" al bambino cercando di inserire gli studenti nel sistema esistente. Invece, dovrebbero concentrarsi sul cambiamento delle strutture e dei processi scolastici.

L'apprendimento personalizzato estende ciò che è a disposizione di tutti nella classe, applicando i principi del design universale per l'apprendimento, al fine di considerare tutti gli studenti e tenere conto dell'ambiente di apprendimento e di insegnamento. Invece di attuare una progettazione per la maggior parte della classe e poi differenziare per alcuni, gli insegnanti dovrebbero disporre di una gamma di strategie da usare in modo flessibile in modo che gli studenti non debbano avere difficoltà o fallire prima di poter accedere al sostegno.

Gli studenti con esigenze di sostegno più complesse possono avere bisogno di risorse supplementari e di un contributo da parte di specialisti. Tuttavia, la forma più importante di sostegno può provenire dalle risorse che sono a disposizione di ogni scuola, ossia studenti che sostengono altri studenti, insegnanti che sostengono insegnanti, i genitori come partner nell'istruzione dei loro figli e le comunità come soggetti che sostengono le scuole e gli altri centri di apprendimento (Ufficio internazionale per l'educazione dell'UNESCO, 2016).



OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Affinché un cambiamento educativo sia efficace è necessario riconoscere che l'attuazione è importante quanto la progettazione della politica stessa. Si tratta di un aspetto fondamentale nelle politiche che raggiungono con successo le scuole e le classi (OCSE, 2020).

I principi guida basati su un approccio scientifico presentati in questo rapporto si concentrano pertanto sia sullo sviluppo sia sull'attuazione delle politiche e sono in linea con le priorità dei paesi membri dell'Agenzia. È evidente che i sistemi educativi variano da paese a paese. Sono sistemi dinamici e multilivello con una complessità aggiuntiva che deriva da differenze culturali, sociali, religiose e altre specificità legate al contesto (ad esempio, differenze nelle strutture di governance centralizzate o più decentrate). Pertanto, come sottolineano Loreman, Forlin e Sharma (2014), non esistono "soluzioni rapide" per quanto riguarda gli indicatori rilevanti a livello internazionale. Nel lungo periodo, i paesi potrebbero potenzialmente utilizzare i principi guida esposti in questo documento per sviluppare tali indicatori, che potrebbero a loro volta guidare la raccolta e l'interpretazione dei dati qualitativi e quantitativi all'interno di un quadro di garanzia della qualità e di responsabilità pertinente ai contesti specifici dei paesi.

Se tutti gli elementi citati in precedenza sono presenti, allora tutti i livelli del sistema educativo dovrebbero lavorare insieme per diventare più equi, efficaci ed efficienti nel valorizzare la diversità degli alunni e nell'aumentare il successo di **tutti** gli studenti e degli stakeholder del sistema.



FONTI

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Istruzione per tutti: bisogni educativi speciali ed educazione inclusiva a Malta. Allegato 2: Rapporto sulle ricerche documentali]*. Odense, Danimarca

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [L'educazione inclusiva in Europa: dalla teoria alla prassi. Conferenza internazionale, 18 novembre 2013. Riflessioni dei ricercatori]*. Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2015a. *Posizione dell'Agenzia sui sistemi educativi inclusivi*. Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (ultimo accesso luglio 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Incoraggiare gli insegnanti a promuovere l'educazione inclusiva. Rassegna della letteratura]*. (A. Kefallinou, a cura di). Odense, Danimarca.

www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Insegnamento inclusivo nella prima infanzia: un'analisi di 32 esempi europei]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné e M. Kyriazopoulou, a cura di). Odense, Danimarca.

www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Finanziamenti per l'educazione inclusiva: mappatura dei sistemi nazionali per l'educazione inclusiva]*. (S. Ebersold, a cura di). Odense, Danimarca.

www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Aumentare il successo di tutti gli studenti nell'educazione inclusiva: Rassegna della letteratura]*. (A. Kefallinou, a cura di). Odense, Danimarca.

www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (ultimo accesso ottobre 2021)



Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Aumentare il successo di tutti gli studenti: una risorsa a sostegno dell'autovalutazione]*. (V.J. Donnelly e A. Kefallinou, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentramento nei sistemi educativi – Rapporto del seminario]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir e A. Watkins, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Rassegna e analisi delle politiche nazionali: rapporto metodologico – revisione 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano e A. Watkins, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Quadro di analisi per la mappatura delle politiche scolastiche inclusive]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold e G. Squires, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (ultimo accesso luglio 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Politiche di finanziamento per i sistemi educativi inclusivi: leve di sostegno per ridurre la disparità nell'istruzione]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir e A. Watkins, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2018d. *Elementi di prova del legame tra educazione inclusiva e inclusione sociale: Rapporto sommario finale*. (S. Symeonidou, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Azioni chiave per aumentare il successo scolastico: una guida per insegnanti e dirigenti]*. (V. Donnelly e A. Kefallinou, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (ultimo accesso ottobre 2021)



Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [L'aggiornamento professionale degli insegnanti per l'inclusione scolastica: rassegna della letteratura]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou e A. Watkins, a cura di). Odense, Danimarca.

www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [La prevenzione dell'insuccesso scolastico: una rassegna della letteratura]*. (G. Squires e A. Kefallinou, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [La leadership scolastica inclusiva: indagine sulle politiche in tutta Europa]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly e M. Turner-Cmuchal, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione Inclusiva, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Fuori dalla scuola e fuori dai dati? Studenti fuori dal sistema di istruzione nelle Statistiche sull'educazione inclusiva (EASIE) – Documento di lavoro concettuale]*. (A. Watkins e A. Lenárt, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Quadro di rilevazione dello stato di attuazione delle politiche di integrazione scolastica: un'esplorazione dei problemi e delle opportunità per lo sviluppo di indicatori di rilevazione statistica]*. (S. Ebersold e A. Watkins, a cura di). Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (ultimo accesso ottobre 2021)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012. *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (ultimo accesso ottobre 2021)

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge [Verso sistemi scolastici auto-miglioranti: lezioni da una sfida urbana]*. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. e Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities [Le scuole primarie rispondono alla diversità: barriere e possibilità]*. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (ultimo accesso luglio 2021)



Alves, I. Pinto, P.C. e Pinto., T.J., 2020. “Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges” [Sviluppare l’educazione inclusiva in Portogallo: evidenze e criticità] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. “Intersectionality: A pathway towards inclusive education?” [Intersezionalità: un percorso verso l’educazione inclusiva?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [Governare sistemi educativi complessi. fiducia ed educazione]*. Presentazione alla conferenza dell’OCSE “Governing Complex Education Systems Conference”, L’Aia, 7 dicembre 2015

Comitato sui diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Commento generale n. 4, articolo 24: diritto all’educazione inclusiva]*, 2 settembre 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (ultimo accesso luglio 2021)

Commissario per i diritti dell’uomo del Consiglio d’Europa, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Combattere la segregazione scolastica in Europa attraverso l’educazione inclusiva]*. Documento di sintesi. Strasburgo: Consiglio d’Europa. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65 (ultimo accesso luglio 2021)

Commissione europea, 2017a. *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull’inclusione nella diversità al fine di conseguire un’istruzione di qualità per tutti*. 2017/C 62/02

Commissione europea, 2017b. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Sviluppo scolastico ed eccellenza nell’insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*. SWD (2017) 165 final

Commissione europea, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education [Docenti e dirigenti scolastici nelle scuole considerate come organizzazioni finalizzate all’apprendimento. Principi guida per lo sviluppo delle politiche nell’educazione scolastica]*. Bruxelles: DG Istruzione, gioventù, sport e cultura, Scuole e multilinguismo

Commissione europea, 2020. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell’istruzione entro il 2025*. COM (2020) 625 final

Commissione europea, 2021. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Strategia dell’UE sui diritti dei minori*. COM (2021) 142 final

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020. *Equità nell’istruzione scolastica in Europa; Strutture, politiche e rendimento degli studenti*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea



Consiglio dei diritti umani, 2019 *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Responsabilizzare i bambini con disabilità affinché possano beneficiare dei loro diritti umani, anche attraverso un'educazione inclusiva]*. Rapporto dell'Alto Commissario delle Nazioni Unite per i diritti dell'uomo, 40^a sessione del Consiglio dei diritti dell'uomo, Assemblea generale delle Nazioni Unite

Consiglio dell'Unione europea, 2019. *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. 2019/C 189/02. Bruxelles: Consiglio dell'Unione europea.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (ultimo accesso luglio 2021)

Consiglio dell'Unione europea, 2020. *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*. 2020/C 193/04. Bruxelles: Consiglio dell'Unione europea.

eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (ultimo accesso luglio 2021)

Consiglio dell'Unione europea, 2021. *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. 6289/1/21 REV 119, febbraio 2021

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [Decentramento: una panoramica delle tendenze internazionali]*. Presentazione al seminario tematico dell'Agenzia europea sul decentramento nei sistemi educativi, Reykjavík, 27 ottobre 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [L'accesso all'istruzione in Europa: un quadro e un'agenda per il cambiamento del sistema]*. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention [Verso un approccio differenziato, olistico e sistematico al coinvolgimento dei genitori in Europa per la prevenzione dell'abbandono scolastico precoce]*. Parigi: Commissione europea, Urbact, Prevent

Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres [Marchi di qualità e indicatori strutturali per l'inclusione sociale nelle scuole - l'inclusione di sistemi relazionali per il coinvolgimento dei genitori e centri sociali "one-stop shop"]*. Presentazione invitata al "Schools Policy Group" della Commissione europea, Rue Joseph II, Bruxelles, 4–5 giugno 2015

Ebersold, S. e Meijer, C., 2016. "Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends" [Finanziare l'educazione inclusiva: sfide politiche, problemi e tendenze], in A. Watkins e C. Meijer (a cura di), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, volume 8. Bingley: Emerald



Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. e Meijer, C., 2019. “Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers” [Finanziare l’educazione inclusiva per ridurre le disparità nell’istruzione: tendenze, problemi e fattori trainanti], in M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas e A.J. Artiles (a cura di), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Londra: Sage

Loireman, T., Forlin, C. e Sharma, U., 2014. “Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature” [Misurare gli indicatori dell’educazione inclusiva: una rassegna sistematica della letteratura], in C. Forlin e T. Loireman (a cura di), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive [Prospettive internazionali sull’educazione inclusiva]*. Vol. 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. e Lindqvist, G., 2019. “Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden” [Contestualizzare l’educazione inclusiva nella politica educativa: il caso della Svezia] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Moriña, A., 2017. “Inclusive education in higher education: challenges and opportunities” [Educazione inclusiva nell’istruzione superiore: sfide e opportunità] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. “From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities” [Dal rapporto Warnock (1978) a una Commissione quadro per l’istruzione: un nuovo approccio contemporaneo al processo decisionale delle politiche educative per gli alunni con bisogni educativi speciali/disabilità] *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/educ.2019.00072 (ultimo accesso luglio 2021)

OCSE, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Il costo elevato del basso rendimento scolastico: l’impatto economico a lungo termine del miglioramento dei risultati del programma PISA]*. Parigi: OECD Publishing

OCSE, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Competenze universali: la posta in gioco per i paesi]*. Parigi: OECD Publishing

OCSE, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Studenti a basso rendimento: perché rimangono indietro e come aiutarli ad avere successo]*. PISA. Parigi: OECD Publishing

OCSE, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Il futuro dell’istruzione e delle competenze 2030: quadro concettuale di apprendimento. Agenzia dello studente per il 2030]*.

oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (ultimo accesso luglio 2021)

OCSE, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Prospettive di politica educativa n. 9. Un quadro di attuazione per un cambiamento efficace nelle scuole]*. Parigi: OECD Publishing

Organizzazione delle Nazioni Unite, 1989. *Convention on the Rights of the Child [Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza]*, 20 novembre 1989



Organizzazione delle Nazioni Unite, 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Convenzione sui diritti delle persone con disabilità]*

Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, Commissione europea, 2017. *Pilastro europeo dei diritti sociali*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

UNESCO, 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Dichiarazione di Incheon e quadro d'azione per l'attuazione dell'obiettivo di sviluppo sostenibile n. 4]*. Parigi: UNESCO.

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (ultimo accesso luglio 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Una guida per garantire l'inclusione e l'equità nell'istruzione]*. Parigi: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Alla scoperta dell'obiettivo di sviluppo sostenibile n. 4: Istruzione 2030 – Una guida]*. Parigi: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2020. Inclusione ed educazione: tutti significa tutti]*. Parigi: UNESCO

UNESCO, comitato direttivo OSS-Educazione 2030, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Dichiarazione di sostegno. Responsabilità e il diritto all'istruzione]*. Parigi: UNESCO

UNESCO, Ufficio internazionale per l'educazione, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Raggiungere tutti gli studenti: un pacchetto di risorse per sostenere l'educazione inclusiva]*. Ginevra: UNESCO, Ufficio internazionale per l'educazione. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (ultimo accesso luglio 2021)

UNESCO, Ufficio internazionale per l'educazione, 2019. *Inclusive Curriculum [Curricolo inclusivo]*. Ginevra: UNESCO, Ufficio internazionale per l'educazione. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (ultimo accesso luglio 2021)

Unione europea, 2012. *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*. 2012/C 326/02

Viennet, R. e Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Attuazione della politica educativa: una rassegna della letteratura e il quadro proposto]*. OECD Education Working Papers, n. 162. Parigi: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. "Inclusive education: Global priority, collective responsibility" [Educazione inclusiva: priorità globale, responsabilità collettiva] *Prospects*, 49, 97–101.

doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (ultimo accesso luglio 2021)

Segreteria:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Ufficio di Bruxelles:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



IT

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples