

Le politiche e le didattiche inclusive nel mondo

Lucia de Anna

Docente ordinario di Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa, Delegato del Rettore per la Disabilità, Università degli Studi di Roma «Foro Italico»

monografia

Sommario

La Conferenza di Salamanca (1994) segna un momento importante di apertura a un dibattito sull'educazione inclusiva nel mondo che condurrà verso la Convenzione delle Nazioni Unite (2006), affermando i diritti delle persone con disabilità e concentrando l'attenzione sulle politiche educative. Sono stati scelti tre Paesi — Brasile, Senegal e Taiwan — che, in tempi e maniere differenti, stanno organizzando una scuola inclusiva, attuando i principi della Convenzione nelle politiche e nelle didattiche. La dimensione inclusiva si sta sviluppando attraverso trasformazioni delle istituzioni e scuole speciali verso una scuola ordinaria, che affronti le problematiche di tutti gli alunni, tenendo conto delle diversità e specificità di ciascuno, promuovendo forme di alternanza e di reciproca collaborazione, per creare rapporti tra pari, in cui l'apprendimento e le conoscenze siano accessibili a tutti (in senso pedagogico e didattico), al fine di superare pregiudizi e stereotipi, per abolire forme di emarginazione, attraverso un'educazione che possa raggiungere tutti per costruire una società inclusiva.

Introduzione

La Conferenza di Salamanca nel 1994 segna un momento importante di apertura a uno sguardo nel mondo sui temi dell'inclusione. Alla Conferenza parteciparono 92 governi e 25 organizzazioni internazionali. Il dibattito centrato sul cambiamento dei sistemi scolastici per venire incontro ai bisogni educativi speciali ha messo in evidenza, nell'art. 2 della Dichiarazione finale, la necessità che i programmi siano concepiti in modo tale da rispettare la grande diversità di interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento proprie di ciascun alunno; inoltre nell'art. 3 si afferma che occorre fare in modo che, nell'ambito di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti divenga capace di rispondere alle esigenze educative speciali

nelle scuole normali; l'educazione assume così «il principale elemento di umanizzazione e anche il più efficace e duraturo mezzo di sviluppo e di cambiamento sociale» (Mura, 2012, p. 96).

Durante la discussione l'attenzione sull'educazione per tutti cercava di soddisfare le esigenze di una vasta popolazione che presentava gravi problematiche derivanti da molteplici cause di difficoltà di apprendimento, povertà e malnutrizione, situazioni di guerre e post-belliche, sofferenze fisiche ed emotive; per questi motivi l'assunzione del termine «bisogni educativi speciali» acquisiva un significato molto più ampio rispetto a quello attribuito dai Paesi europei, soprattutto anglosassoni, che avevano coniato il termine *special educational needs* nel Rapporto Warnock del 1978 (de Anna, 1998; 2007).

Erano rappresentati Paesi provenienti dal Sud America, dall'Africa, dall'Asia, Paesi dell'Unione europea e altri che stavano per aderirvi e, ancora, Paesi dell'OCSE, come ad esempio gli Stati Uniti e il Canada. Si discuteva sulle diversità per cercare di trovare dei punti di riferimento comuni per rispondere a tutti questi particolari bisogni attraverso l'educazione, un'educazione senza esclusioni.

Da quegli anni il lavoro delle Nazioni Unite, e in particolare quello dell'UNESCO, si è continuato a sviluppare su questi temi, collaborando per far penetrare sempre di più in tutti i Paesi questa dimensione inclusiva dell'educazione; tali azioni sono poi confluite nella Dichiarazione sui diritti delle persone con disabilità del 2006 e in atti successivi (UNESCO, 2008; 2009; AA.VV., 2014).

Tale Dichiarazione è stata discussa e approvata nella legislazione di molti Paesi, tra cui Brasile, Senegal e Taiwan, che prenderemo in considerazione per descrivere «le politiche e le didattiche inclusive». I tre Paesi presentano caratteristiche culturali e geografiche molto differenti, ma sono stati scelti in funzione del loro comune impegno di trasformazione verso un'educazione inclusiva; storie diverse che nascono da situazioni di criticità per l'eterogeneità della popolazione, da flussi di emigrazione e immigrazione, dalla presenza di più etnie, da situazioni di disabilità talvolta esasperate da forme di pregiudizi o credenze, da situazioni di svantaggio socio-culturale e povertà. Tutto ciò ci aiuta a capire che la diversità può appartenere a ciascuno di noi, in funzione anche dei contesti e delle situazioni in cui ci possiamo trovare.

Le esperienze del Brasile

Il Governo brasiliano firma la Convenzione il 30 marzo 2007 a New York e la rende applicativa con Decreto n. 186/2008.

Il Ministero dell'Educazione del Brasile aveva già iniziato nel corso dei primi anni del secondo millennio a prestare maggiore attenzione agli aspetti formativi degli educatori, con una serie di decreti e note tecniche, occupandosi dei temi dell'accessibilità (Decreto 5.296/2004), intesa in senso ampio, anche pedagogico, con riferimento alle persone con *deficiência*, riprendendo la Convenzione del Guatemala sull'eliminazione di forme di discriminazione e quella di Montréal, sottoscrivendo a São Paulo nel 2001 i principi secondo cui «il disegno inclusivo sia incorporato nel curriculum di tutti i programmi di educazione».

La Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) promuove lo sviluppo di un sistema di pieno accesso alla scolarizzazione nel rispetto delle differenze, con politiche trasversali, con direttive curriculari nazionali e con un'attenzione particolare alla formazione degli *educadores*, distribuendo materiale didattico pedagogico, sollecitando l'utilizzo delle tecnologie educative per la riuscita dell'apprendimento e il superamento degli ostacoli. Il Ministero ha predisposto «le principali azioni e programmi per il 2012-2015».¹

Il cammino verso l'inclusione è iniziato, la realtà è però molto più complessa e variegata: esistono ancora scuole speciali, ma possiamo incontrare forme miste di integrazione tra classi ordinarie e classi specializzate, oppure aule di sostegno per svolgere determinate attività; esistono anche esperienze in cui la scuola progetta trasformazioni curriculari con tutti gli alunni nella classe ordinaria, in cui insieme si apprende dalla diversità, imparando modalità nuove di comunicazione e di relazione, contribuendo così all'appren-

¹ A tal proposito si vedano i documenti di orientamento del Governo Federale del Ministero dell'educazione sul «Programa incluir-acessibilidade na educação».

dimento in un rapporto di reciprocità e alla conoscenza dei diversi stili di apprendimento (Edler Carvalho, 2008).

Il Brasile è un Paese molto vasto, formato da diversi Stati, e le realtà sono molto differenti anche nel medesimo Stato; la popolazione si è andata nel tempo trasformando da quella indigena iniziale, alla quale vengono garantiti diritti e pari opportunità (essendo ormai in minoranza). Ha conosciuto la schiavitù delle persone provenienti dall'Africa, sopportando varie dominazioni e lotte per il riconoscimento della cittadinanza per tutti. È una storia lunga e complessa, le cui testimonianze vengono espresse e conservate nel Museu Afro Brasil, Instituição da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, nel parco di Ibirapuera.²

In questi ultimi anni il cammino verso l'inclusione è tra le priorità del Governo, soprattutto nei confronti dell'educazione e della formazione nella scuola e all'università. È stato prodotto un video sull'inclusione (30 agosto 2011) sul sito del Governo che mette in evidenza come viene fatta l'inclusione, il significato che le viene attribuito, il rapporto che si costruisce con le famiglie e il tipo di intervento didattico da parte degli insegnanti, la collaborazione con i compagni, il lavoro in classe. L'azione si svolge in classe ma anche in attività esterne alla scuola insieme ai compagni, oppure in attività sportive in palestra, e vengono rappresentate varie interviste fatte ai diversi attori, dagli insegnanti alle famiglie ad altri operatori. Le attività riprese in differenti luoghi del Brasile, da Belo Horizonte a Rio Branco a Brasilia e altrove, mettono in evidenza i valori e il significato che viene attribuito a questi nuovi processi, quello di vivere in un mondo giusto, che sviluppa l'autostima, dando dignità a tutti,

mettendo tutti nelle condizioni di manifestare le proprie potenzialità e vedendo le trasformazioni attraverso il fare e lo stare con gli altri, scoprendo e apprendendo insieme come fare, dimostrando anche, come dicono i genitori nelle interviste, di poter manifestare la propria felicità. Viene messa in evidenza l'importanza degli spazi senza barriere e dei materiali didattici innovativi. Le esperienze vengono vissute non solo a scuola, ma anche all'università.³

L'impegno delle Università brasiliane sulla formazione e sulla ricerca nel cammino verso l'inclusione è molto elevato; ad esempio, presso l'Università di Rio de Janeiro si è costituito il GIEI (Gruppo Interdisciplinare in Educazione e Inclusione) con l'obiettivo di promuovere attività di ricerca, formazione e scambio in una prospettiva interdisciplinare e internazionale in relazione alle politiche e alle pratiche di inclusione sociale e scolastica delle persone a rischio di esclusione sociale e per contribuire all'individuazione di buone pratiche che siano di stimolo per l'accesso, la permanenza e il successo di tutta la popolazione nelle diverse sfere sociali.

Esistono molte reti di ricerca, come il RIESDIS (Rete sociale sulla Disabilità), che si estendono ai Paesi dell'America Latina comprendendo, oltre al Brasile, l'Argentina, il Cile, il Messico.

L'*Observatório Nacional de Educação Especial* (ONEESP) è stato costituito da un gruppo di ricercatori con la finalità di costituire una rete nazionale di ricerca sulle politiche e le pratiche rivolte all'inclusione scolastica nella realtà brasiliana.

Presso l'Università di S. Carlos con cadenza biennale si svolge il *Congresso Brasileiro de*

² <http://museuafrobrasil.org.br> (ultimo accesso: 18/06/15).

³ http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=1521:documentario-da-educacao-especial-30-08-2011&filter_mediaType=4&Itemid=444 (ultimo accesso: 18/06/15).

Educação Especial e l'*Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial*, con la partecipazione di migliaia di persone (esperti universitari, insegnanti, dirigenti, responsabili del Ministero e del Governo, operatori di servizi), articolato in sedute plenarie, simposi, tavole rotonde, minicorsi, presentazione di poster, ecc., al fine di promuovere un Forum dei differenti professionisti della comunità accademica e professionisti impegnati sulle pratiche educative per uno scambio sui diversi modi di pensare e di divulgare le esperienze, valorizzare e conoscere la produzione dell'area dell'educazione speciale a livello nazionale, disseminare le pratiche anche attraverso i trasferimenti tecnologici, svolgere formazione continua.

Durante il VI Congresso brasiliano di Educazione speciale e IX Incontro nazionale dei ricercatori di Educazione speciale, tenutosi a S. Carlos dal 1° al 4 novembre 2014, sono state affrontate le politiche e le pratiche di inclusione scolastica nei diversi gradi di istruzione fino all'università, la formazione degli insegnanti, le ricerche sulle specifiche disabilità, anche affrontando le problematiche educative dei superdotati. Sono state evidenziate le criticità dei cambiamenti verso una scuola inclusiva che tenga conto di tutte le diversità, proponendo strategie didattiche che possano cambiare il sistema educativo aperto a tutti.

Le esperienze in Senegal

Il Senegal è un Paese complesso, pieno di contraddizioni tra i provvedimenti legislativi e la realtà, con forti sperequazioni soprattutto tra zone rurali e città.

Le politiche di adeguamento strutturale, attuate in Senegal in molti anni, hanno generato una nuova forma di depauperamento che ricade su numerosi strati della popolazione

senegalese. Secondo alcuni studi realizzati nel febbraio 2005 sulla promozione e la protezione delle persone con disabilità, in Senegal più del 47% delle famiglie vive nella povertà e il 33% sotto la soglia di povertà. Tali inchieste sulla povertà sono state seguite da un lungo dibattito in merito alla loro attuazione (Baglioni, 2004).

Nonostante la Costituzione senegalese garantisca a tutti i cittadini libertà culturali, religiose, civili e politiche, il diritto all'educazione, al lavoro, alla salute, ecc., la povertà si traduce in carenze proprio nei campi dell'educazione, della salute, del lavoro, ecc.

Una grande parte della popolazione senegalese non ha accesso ai servizi sociali di base e un numero importante di persone con disabilità soffre di una forte emarginazione in tutti i settori della vita, in gran parte a causa di credenze, rappresentazioni e atteggiamenti verso di loro. In un'indagine senegalese sulle famiglie (*Enquete Sénégalaise Après des Menage – ESAM*), la disabilità viene vista come un'incapacità fisica o mentale (può trattarsi di un handicap dei membri superiori e/o inferiori, di una sordità, di un'altra malattia fisica o mentale), si pensa che possa rendere incapace la persona e impedirle di condurre normalmente un'attività o un percorso scolastico. Sono ancora radicati dei principi che si ispirano alla Dichiarazione delle persone con disabilità, proclamata dall'assemblea generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite il 9 dicembre 1975, nonostante si siano avviati i processi di applicazione della Convenzione dei diritti delle persone con disabilità del 2006, sottoscritta e ratificata il 7 settembre 2010.

La concezione corrente è ancora legata ai limiti. Il modo di chiamare e di dire rivela in effetti tutto un immaginario, un insieme di credenze e di rappresentazioni sulla disabilità, connesse a un deficit, una mancanza, un'incapacità. A questo proposito i termini

della lingua wolof utilizzati per designare le persone con disabilità sono rivelatori: *laago* (qualcuno a cui manca qualcosa o che è fuori norma), *lafañ* (qualcuno che è diminuito, invalido), *doyadi*, *matadi* (difettoso), ecc.

In Senegal, la disabilità può essere assimilata a una punizione divina, o è opera di forze esterne, come i Djinns o stregoni; la gravidanza è spesso oggetto di protezione, e un bambino che nasce con delle deformazioni o caratteristiche particolari fa spesso pensare al mancato rispetto dei riti vietati da parte della madre. Un tale bambino suscita delle domande sul suo statuto di essere umano e la famiglia spesso chiama un guaritore che dovrà verificare, attraverso incantesimi e pratiche mistiche, se realmente il bambino sia un essere umano o no.

Tuttavia esistono anche altre visioni delle persone con disabilità. Ad esempio l'islam, la religione più condivisa in Senegal, percepisce la disabilità come un dono e una prova imposta da Dio per mettere alla prova la fede del credente; ciò implica un legame sociale basato sulla solidarietà e l'aiuto positivo della comunità, in cui la persona non è considerata un capro espiatorio o un fardello. La rete di solidarietà intorno alle persone con disabilità può essere molto forte, ma nello stesso tempo queste vengono considerate come bisognose di assistenza, mancanti di qualcosa, e si riscontrano ancora molti casi di abbandono a causa delle difficoltà quotidiane che molte famiglie vivono in Senegal. Una tale situazione di vulnerabilità le espone spesso alla violenza e al maltrattamento.

Le rappresentazioni negative sulle persone con disabilità suscitano nella popolazione reazioni e atteggiamenti che hanno conseguenze gravi e drammatiche. Per una persona con disabilità è difficile sposarsi e avere una famiglia, soprattutto per le donne. Le donne con disabilità sono rifiutate perché «portano disgrazie»: un

uomo che vuole sposare una donna disabile è visto negativamente, si pensa che questa donna gli darà dei bambini disabili e che la sua vita sarà segnata dalla sfortuna.

Sul piano economico, le persone con disabilità vivono prevalentemente in uno stato di mendicizia. Le loro probabilità di essere impegnate negli uffici pubblici sono molto limitate, anche se il Governo senegalese afferma di riservare loro una percentuale del 15% di reclutamento nella funzione pubblica.

Nel complesso, tale modo di designare le persone con disabilità conduce alla sottostima e alla negazione delle loro capacità e potenzialità, conducendo a un'esclusione dalla vita attiva.⁴

Il problema dell'educazione è quindi molto importante. L'educazione per tutti affermata nelle dichiarazioni di Jomtien nel 1990 e di Salamanca nel 1994 non ha ancora condotto a una politica educativa integrata. Esistono ancora le scuole speciali per bambini ciechi, sordi, con disabilità motorie e mentali, ecc. In alcune zone non sono sufficienti ad accogliere tutti e viene negato l'accesso a una quota.

Il 6 luglio 2010, anche in applicazione della Convenzione, è stata approvata dal Parlamento senegalese una legge quadro di orientamento sociale (Loi d'orientation sociale n. 2010-15, J.O. n. 6553 du 30 Octobre 2010), relativa alla promozione e alla protezione dei diritti delle persone con disabilità, per creare una politica pubblica in loro favore. L'art. 17 dichiara che la Commissione dipartimentale dell'educazione designa le scuole e i servizi che devono fornire l'educazione e creare le misure di accoglienza, rivolgendosi sia alle

⁴ Tali affermazioni rielaborate dall'autrice sono state tratte dall'intervento di Khadiatou Diallo durante il Seminario del Dottorato internazionale «Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione» tenutosi presso l'Università «Foro Italo» nel mese di maggio 2011.

istituzioni speciali che alle scuole ordinarie per rispondere ai bisogni del bambino e dell'adolescente.

Sono tuttavia ancora carenti i dispositivi applicativi per sviluppare l'integrazione delle persone con disabilità nella società senegalese, anche se l'obiettivo principale di questa legge è di garantire l'uguaglianza delle possibilità delle persone con disabilità contro ogni forma di discriminazione.

L'educazione negli ambienti inclusivi potrebbe condurre a quel cambiamento sociale necessario a modificare soprattutto le rappresentazioni sopra descritte.

La pressione delle Associazioni delle persone con disabilità rivolta alle Istituzioni è molto forte e sta producendo un cambiamento nella percezione secondo la quale le persone con disabilità non possono eseguire le stesse attività delle persone valide, incidendo anche nelle decisioni delle autorità politiche. Indubbiamente la carenza di educazione riduce la possibilità di manifestare e di valorizzare le loro potenzialità, contribuendo alla loro esclusione e autoesclusione della vita sociale attiva.

Per questi motivi oggi le scuole speciali stanno lavorando con le scuole ordinarie per permettere ad alcuni alunni capaci di apprendere di transitare nelle scuole ordinarie. Alcuni insegnanti specializzati vengono mobilitati per seguire il percorso di questi alunni così scolarizzati seguendo un'agenda definita. È questa una prima forma di inclusione che parte dallo speciale verso la scuola ordinaria e che viene ad esempio praticata nel Centro verbo-tonale di Dakar che lavora con bambini sordo-muti e l'Institut d'Education et de Formation des Jeunes Aveugles (INEFJA) di Thiès per i ciechi.

Un'altra forma di inclusione si traduce nella creazione di scuole pilota inclusive (sono più di dieci a Dakar), dove gli alunni in situazione di disabilità sono direttamente

scolarizzati, soprattutto nei casi di disabilità motorie.⁵

Le esperienze a Taiwan

Abbiamo voluto prendere in considerazione anche le esperienze di Taiwan, un contesto che ha una coerenza nonostante la tragedia della sua storia, le profonde differenze etniche e sociali, intorno alla cultura dominante di origine cinese, ma con una fiera identità nazionale che resiste alle sfide della globalizzazione.

Questa dimensione culturale si presenta complessa soprattutto per quanto riguarda l'educazione, nel rapporto particolare legato alla tradizione confuciana, ma anche al sincretismo religioso, all'aspirazione secolare alla democrazia e ai legami storici e culturali con l'Occidente.

Nel Paese si parla quasi esclusivamente cinese e l'inglese viene poco usato, ma grazie alla collaborazione della Professoressa Lin Kuei Mei dell'Università Nazionale dell'Educazione di Taipei (NTUE) siamo potute entrare in contatto con studenti, docenti dell'Università e con gli insegnanti e gli alunni nelle scuole, focalizzando l'attenzione soprattutto sulle scuole dell'infanzia e primarie.

Il MOE (Ministero dell'Educazione) fornisce a livello nazionale e locale gli orientamenti generali del sistema educativo e dell'educazione inclusiva. Le ricerche condotte dalla prof.ssa Gaetanina Villanella durante uno stage di tre mesi per il Dottorato internazionale «Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione» dell'Università «Foro Italico» si sono svolte nel 2009 soprattutto presso

⁵ Le informazioni relative a queste esperienze sono state trasmesse in una nota (gennaio 2015) da parte di Tine Tidiane, che ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca presso l'Università di Roma «Foro Italico» e oggi è Professore all'Università di Dakar.

l'Università di Taipei e la regione Y-Lan e Hualien. L'Università si occupa della formazione degli insegnanti e degli insegnanti specializzati mantenendo un rapporto di continua interazione con le scuole stesse e con le famiglie. Esiste un laboratorio adeguatamente attrezzato ispirato al metodo di Maria Montessori coordinato dalla prof.ssa Lin Kuei Mei.

La questione dell'integrazione scolastica e dell'inclusione è accompagnata dalla nascita di ideali di attenzione alla democrazia presenti nelle politiche educative nazionali e nell'offerta formativa del Paese, al di là della coesistenza di strutture speciali e scuole ordinarie. La ricerca delle soluzioni rivolte all'inclusione si configura come una libertà di scelta, trovando uno spazio all'interno della scuola comune attraverso dispositivi specifici e attività, coinvolgendo le famiglie nelle proposte di cambiamento, calibrando le risorse verso quella che a Taiwan si definisce «inclusione totale». L'impegno pedagogico degli insegnanti è proiettato verso sempre nuove proposte sperimentali in interazione con gli alunni attraverso forme di creatività e conoscenza di sé e della propria corporeità.

Il sistema educativo per le persone con disabilità si presenta molto variegato, si articola nelle diverse soluzioni con tempi differenziati e sono previsti piani educativi individualizzati:

1. scuole speciali che riguardano tutte le tipologie di disabilità organizzate secondo la loro specificità (Villanella, 2011);
2. scuole comuni con: a) classi speciali con alunni con disabilità fisica e mentale; b) classi per alunni particolarmente dotati (ibidem, pp. 177-181). Nella categoria (a) rientrano le classi di autosufficienza, le *resource classes*, la guida e l'assistenza itinerante, la *bedside education*, le classi regolari; la categoria (b) comprende le *resource classes* per studenti dotati, classi

per talenti artistici, classi per altri talenti speciali.

Tali organizzazioni sono difficili da comprendere se non si vive direttamente l'esperienza, il clima di collaborazione che si instaura, la disponibilità e flessibilità nel perseguire non solo lo sviluppo degli apprendimenti, ma anche l'interazione tra le diverse impostazioni, attraverso una cultura che rispetta la persona e viene incontro ai bisogni educativi di ciascuno, in un clima di collaborazione per costruire una società inclusiva nell'attenzione reciproca dell'alterità.

Bibliografia

- AA.VV. (2014), *L'éducation inclusive: une formation à inventer*, Actes du Colloque International UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013, Paris, IPE-UNESCO.
- Baglioni E. (2004), *La lotta alla povertà in Senegal: Analisi delle politiche di intervento nazionali ed internazionali*, «Africa», vol. 59, nn. 3-4, pp. 285-315.
- Corps H. e Ceralli G. (2013), *Seminar on Inclusive Education, Toward a shared vision*, Dakar, Directorate for Development Cooperation of the Ministry of Foreign Affairs of Luxembourg.
- de Anna L. (1998), *Pedagogia Speciale*, Milano, Guerini.
- de Anna L. (2007), *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'Università*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 75-84.
- Eidler Carvalho R. (2008), *Escola inclusiva*, Porto Alegre, Mediação.
- Mendes E.G. e Cabral L.S.A. (2013), *Observatório Nacional de Educação Especial: perspectivas dos gestores de escolas municipais brasileiras*, Atas do III Congresso Internacional «Educação Inclusiva e Equidade», Almada, pp. 2062-2087.
- Mura A. (2012), *Pedagogia Speciale*, Milano, FrancoAngeli.
- UNESCO (2008), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO.

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion Education*, Paris, UNESCO.

Villanella G. (2011), *Quando l'Occidente incontra l'Oriente. Culture, educazione inclusiva e pro-*

cessi d'integrazione scolastica a Taiwan, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Roma «Foro Italico».

Abstract

The Salamanca World Conference (1994) was a very important moment, which opened the debate on inclusive education in the world. The next step was the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), which enshrines the rights of persons with disabilities, focusing on education policies. In this article we are going to consider three countries, Brazil, Senegal and Taiwan, which, at different times and in different ways, are experiencing inclusive schools, translating the principles of the United Nations Convention into policies and education practices. The inclusive dimension is developing through the transition of institutions and special schools to mainstream schools that address the needs of all students, taking into account the differences and specificities of everyone. Such schools encourage models of alternation and mutual cooperation in order to build relationships between peers and to make learning and knowledge accessible for all (from a pedagogical and didactic perspective). The goal is the overcoming of prejudices and stereotypes and the abolition of every form of exclusion by means of education capable of reaching everyone in order to build an inclusive society.