

I processi di inclusione scolastica in Canada

Alessio Covelli

Assegnista di Ricerca in Pedagogia, Didattica Speciale e Ricerca Educativa

dal mondo

Sommario

L'articolo presenta una sintesi delle principali caratteristiche del sistema educativo canadese in riferimento allo sviluppo dei processi di inclusione scolastica. Partendo da una breve introduzione al contesto storico, politico, sociale e culturale del Paese, sono approfondite le peculiarità dei diversi Stati (*provinces*) che compongono il Canada, cogliendo le principali differenze e gli elementi di trasversalità tra le diverse impostazioni dei sistemi educativi. Tali impostazioni risentono dell'ampia discrezionalità concessa dallo stato federale alle varie realtà territoriali e possono essere collocate in tre macro-categorie: stati in cui sta avvenendo un processo di transizione da sistemi non inclusivi a sistemi misti; stati caratterizzati da sistemi di istruzione misti; stati con sistemi di istruzione inclusivi.

Parole chiave

Canada, inclusione scolastica, confronto internazionale, MDH-PPH, approccio universale.

Il contesto storico, politico, sociale e culturale dell'inclusione scolastica in Canada

L'evoluzione dei processi di inclusione in Canada, al pari di altri Stati nazionali, ha subito un notevole impulso dalle rivendicazioni dei movimenti sociali e delle associazioni a favore dei diritti delle persone con disabilità negli anni Sessanta e Settanta. In questo periodo, al movimento di riconoscimento internazionale dei diritti delle persone con disabilità (confluito poi nel modello sociale per la disabilità) si associano le istanze volte alla deistituzionalizzazione, con particolare riferimento al campo psichiatrico. Tali istanze anche in Canada hanno favorito un

orientamento sociale e culturale verso «une intégration dans la communauté et, de ce fait, introduisant une dimension sociale dans un modèle d'intervention jusque-là, monopolisé par le modèle diagnostic curatif médical» (Fougeyrollas, 2002, p. 2).

La citazione di Fougeyrollas sintetizza la visione antropologica e culturale che ha condotto allo sviluppo del *Modèle de développement humain – Processus de production du handicap* (MDH-PPH). Il MDH-PPH può essere considerato come un modello concettuale che misura il grado di realizzazione delle abitudini di vita della persona nei suoi contesti di vita (Fougeyrollas, 2010).

Attraverso l'esplicitazione del legame tra la partecipazione della persona, le sue

abitudini di vita e i fattori ambientali, il MDH-PPH, pur con i limiti propri di uno strumento classificatorio, tenta di restituire una prospettiva esistenziale più ampia della persona in situazione di disabilità attraverso cui comprendere «l'impatto dell'ambiente di vita sulla partecipazione sociale delle persone che hanno delle incapacità» (Fougeyrollas e Charrier, 2014, p. 4).

La disabilità deriverebbe quindi dall'impossibilità della persona di realizzare le sue abitudini di vita a causa degli impedimenti derivanti dalle sue condizioni funzionali e delle limitazioni del suo ambiente di vita (Mura e Zurru, 2015, pp. 84-87). Tale impostazione affonda le sue radici nel legame tra i fenomeni di sviluppo umano e la disabilità, un concetto che riguarda i diritti umani e che — citando l'intervista realizzata dal sottoscritto a Patrick Fougeyrollas — considera l'inclusione come *approche universelle* (de Anna, 2016) e non la disabilità come problema individuale (Fougeyrollas e Charrier, 2014; Covelli, 2016).

In merito all'inclusione scolastica, nel 1970 è stato pubblicato il report *One Million Children* (Lazure e Roberts, 1970). Come suggerito dal titolo del report, in quel periodo in Canada erano circa un milione i bambini con una disabilità cognitiva o con disturbi comportamentali o di apprendimento che, di fatto, vivevano situazioni di segregazione e non potevano frequentare la scuola di tutti insieme ai loro pari. È interessante notare l'importanza di questo contributo anche da un punto di vista culturale: gli autori, infatti, hanno concentrato la loro attenzione anche sull'aspetto degli atteggiamenti e del riconoscimento dei bambini con disabilità da parte dei professionisti della cura.

Molti dei temi e dei risultati emersi dalla loro indagine sono ancora attuali e si avvicinano considerevolmente agli aspetti di criticità legati a rappresentazioni unidimensionali delle persone con disabilità, emersi da una

ricerca sulle rappresentazioni della disabilità in Italia, Francia, Canada e Malta (Covelli, 2016). Infatti, nel presentare un approfondimento sugli atteggiamenti dei professionisti e sulle etichette attribuite ai bambini, non solo veniva sostenuto come essi potessero influenzare negativamente l'esito dell'esperienza di un bambino in classe ma, nel report, veniva inoltre rimarcata la necessità che i bambini con disabilità venissero riconosciuti e «trattati» nella loro interezza di persona, senza essere «frammentati» in etichette e diagnosi. Veniva raccomandato anche di agire e di gestire le varie situazioni attraverso una molteplicità di prospettive e di analisi senza schiacciare la persona con disabilità su stereotipi basati esclusivamente sulle diagnosi mediche (Lazure e Roberts, 1970; Towle, 2015).

Sul piano politico-istituzionale, il Canada presenta un sistema scolastico misto nel quale si alternano esperienze di inclusione scolastica all'interno della scuola ordinaria a pratiche di separazione tra scuole ordinarie e scuole speciali. Tale alternanza ed eterogeneità del sistema scolastico canadese deriva da una precisa scelta politica che lascia ampi spazi di libertà ai singoli Stati (*provinces*) in merito alle politiche dell'istruzione. Infatti, l'educazione e l'istruzione rientrano nella giurisdizione territoriale e provinciale dei singoli Stati, così come variano da una giurisdizione all'altra le politiche, le relative modalità di attuazione e di finanziamento.

Lo stesso discorso è valido anche per la garanzia dei diritti all'inclusione scolastica degli studenti con bisogni educativi speciali (BES), che non è sancita da alcuna legge federale specifica (Towle, 2015). La *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, che costituisce la prima parte della Legge Costituzionale Canadese del 1992, fa riferimento in maniera generica al diritto di uguaglianza per tutte le persone nel riconoscimento e nell'esercizio dei propri diritti di cittadinanza:

Every individual is equal before and under the law and has the right to the equal protection and equal benefit of the law without discrimination and, in particular, without discrimination based on race, national or ethnic origin, colour, religion, sex, age or mental or physical disability. Subsection (1) does not preclude any law, program or activity that has as its object the amelioration of conditions of disadvantaged individuals or groups including those that are disadvantaged because of race, national or ethnic origin, colour, religion, sex, age or mental or physical disability. (Articolo 15)

Anche se tale impostazione può essere condivisibile in merito alla volontà del governo federale di rispettare le specificità politiche, culturali e territoriali dei singoli Stati, d'altro canto presenta degli elementi di criticità, poiché, nel lasciare ampia discrezionalità sulle politiche di istruzione e di inclusione alle amministrazioni locali, non consente di favorire un'inclusione scolastica sistematica all'interno dell'ampio territorio nazionale. In altre parole, questa impostazione si traduce nel problema di una definizione e di un'attuazione condivisa di educazione inclusiva e, in tal senso, il concetto di inclusione e le definizioni di «special educational needs» sono diverse a seconda dei territori, anche all'interno dello stesso Stato, come per esempio accade in Québec: «Bien que la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec incite l'école québécoise à mettre en place "une école adaptée à tous ses élèves" (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999), les écoles québécoises offrent des pratiques inclusives très inégales» (Rousseau et al., 2009, p. 35; Rousseau, Lafortune e Bélanger, 2006).

Come racconta Lucia de Anna, il Canada è stato considerato negli anni Novanta uno dei paesi all'avanguardia nelle discussioni sui temi dell'inclusione durante i lavori dell'OCDE-CERI a Parigi nel progetto «Una vita attiva per gli adolescenti handicappati».

Il riferimento è in particolare alla scuola (de Anna, 1992, pp. 71-94), puntando l'attenzione sulle strategie volte a favorire una maggiore partecipazione nelle attività della classe ordinaria e sugli adeguamenti necessari per l'integrazione nella scuola secondaria (ibidem, p. 79).

La sensibilità del governo canadese sul riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità è stata anche manifestata attraverso i riferimenti alla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, della quale il Canada è stato tra i primi firmatari (2007), ratificandola nel 2010. Nonostante ciò, le definizioni di inclusione espresse dai vari Stati canadesi presentano differenze concettuali e istituzionali molto ampie che si ripercuotono considerevolmente anche sulle relative modalità di attuazione delle politiche considerate inclusive.

Towle (2015, pp. 20-22) descrive tre interpretazioni differenti di educazione cosiddetta «inclusiva» che è possibile riscontrare nei vari sistemi di istruzione. La prima tipologia di inclusione scolastica corrisponde alla nostra impostazione, ovvero lo studente partecipa a tutte le attività della classe. La seconda interpretazione vede lo studente alternare attività in classe con tutti ad attività al di fuori. Nel terzo caso, invece, gli studenti con disabilità sono raggruppati tutti insieme in classi separate all'interno della scuola ordinaria. Quindi, a parità di diagnosi, le modalità di sostegno ad alunni con disabilità variano molto da un territorio a un altro.

È possibile assistere quindi a una realtà scolastica molto eterogenea che rispecchia in parte le differenti impostazioni politiche, istituzionali e organizzative presenti anche negli Stati dell'Unione Europea, sintetizzate nei tre approcci definiti dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Meijer, Soriano e Watkins, 2003). Anche in Canada, infatti, è possibile trovare «approcci

multidirezionali» in cui gli studenti con disabilità sono in classi separate nella scuola ordinaria, oppure sistemi in transizione verso approcci inclusivi nei quali gli studenti alternano attività con il gruppo classe e attività individuali al di fuori, oppure approcci unidirezionali basati su un'impostazione realmente inclusiva che consente agli studenti con BES di essere sempre in aula con i loro compagni e di partecipare a tutte le attività della classe nell'ambito di un ordinamento in cui l'inclusione è sistematica.

Le impostazioni delle politiche inclusive nei diversi Stati canadesi

Le differenze tra i diversi Stati si traducono in situazioni eterogenee all'interno del territorio nazionale canadese che possono essere sintetizzate in tre macrocategorie:

1. Stati in cui sta avvenendo un processo di transizione da sistemi non inclusivi a sistemi misti;
2. Stati caratterizzati da sistemi di istruzione misti;
3. Stati in cui il sistema di istruzione è inclusivo.

Nella prima categoria possiamo annoverare la Nova Scotia nella quale è stata introdotta in tempi piuttosto recenti una filosofia inclusiva sul piano legislativo. Tuttavia l'impostazione inclusiva espressa a livello politico e legislativo dalle istituzioni locali non ha trovato ancora un'effettiva realizzazione, dando luogo a quella discrepanza tra politiche e prassi alla quale è stato fatto riferimento nel precedente paragrafo. Così nella pratica permane una forte separazione tra studenti con disabilità e il gruppo dei pari. La scarsa coerenza tra la filosofia inclusiva espressa nelle politiche e le prassi scolastiche caratterizzate ancora da un

elevato grado di separazione tra alunni a sviluppo tipico e alunni con disabilità deriva anche dalle raccomandazioni del Ministero dell'Educazione che, di fatto, non obbligano le scuole ad adottare un sistema inclusivo, ma le invitano solamente a creare maggiori opportunità di apprendimento per gli studenti con BES, anche attraverso classi «inclusive», ove è appropriato, e condotte da insegnanti altamente specializzati.

Nella Nova Scotia la programmazione destinata agli alunni con disabilità prevede tre tipologie di percorsi che variano a seconda delle difficoltà manifestate dagli alunni. I *Modified Prescribed Courses* sono rivolti ad alunni che manifestano un basso livello di difficoltà di apprendimento e mantengono un curriculum standard con piccole variazioni; gli *Alternate programs* si configurano invece come una programmazione alternativa svolta al di fuori della classe regolare; il *Functional curriculum* è invece rivolto a persone con disabilità complesse e consiste in una combinazione tra curriculum scolastico e programmi di sviluppo personale, vita indipendente e sviluppo «funzionale». In questo caso gli studenti non ricevono i crediti delle high school.

L'impostazione basata sui sistemi misti è quella più diffusa tra i vari Stati canadesi. Tale impostazione caratterizza gli stati più popolosi tra cui Alberta, Ontario, Québec e British Columbia, oltre che territori più piccoli e meno popolati come Prince Edward Island. Tuttavia non si tratta di un modello unico poiché all'interno dei singoli Stati sono presenti alcune differenze. Ad esempio la legislazione del Québec prevede che l'inclusione degli alunni debba essere realizzata nelle classi ordinarie, salvo i casi in cui gli educatori ritengano che un percorso nelle classi speciali sia più appropriato, oppure se si ritiene che l'inclusione dell'alunno con disabilità possa ledere il diritto all'istruzione

degli altri studenti. Tale discrezionalità da parte degli operatori nel poter indirizzare un alunno con bisogni educativi speciali verso un percorso speciale, piuttosto che nel sistema ordinario a seconda delle sue difficoltà e delle esigenze individuate, rappresenta un punto di criticità dell'inclusione scolastica in Canada. Questa possibilità prende il nome di *Option-Out* (Towle, 2015).

Pur con alcune differenze legate alle specificità delle singole realtà territoriali, questa opzione consente sostanzialmente a una scuola di cambiare il piano educativo dell'alunno e assegnarlo a un'altra classe o scuola per bisogni educativi speciali se si ritiene di aver tentato diverse opzioni per includere uno studente con disabilità in aula senza successo. Come scrive Towle (ibidem), finché sono disponibili opzioni per i programmi alternativi e aule speciali, il personale della scuola può proporre di inserire gli studenti con disabilità in questi percorsi, soprattutto quando un educatore ritiene inadeguato il sostegno fornito e che esista altrove un migliore supporto. Ciò limita quindi considerevolmente il diffondersi di una scuola realmente inclusiva.

In Québec, i Centres Locales de Services Communautaires (CLSC) sono responsabili dell'individuazione dei supporti sanitari e sociali, compresi i servizi di intervento precoce per i bambini con disabilità in età scolare. Invece il sistema di istruzione dell'Ontario non prevede nell'Education Act che gli alunni con disabilità debbano essere inclusi automaticamente nelle classi ordinarie, mantenendo quindi la possibilità di essere inseriti direttamente in contesti speciali. Nello Stato di Prince Edward Island tutti gli alunni seguono percorsi inclusivi a eccezione dei bambini con autismo.

Un esempio di Stato «inclusivo» sul piano dell'istruzione è il New Brunswick. In questo caso, mutuando le definizioni della

European Agency for Development Special Needs Education, si può parlare di *approccio unidirezionale*, vale a dire di un'impostazione istituzionale e legislativa nell'ambito della quale le politiche educative e le prassi tendono a includere tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario (*mainstream*) (Meijer, Soriano e Watkins, 2003). In tale fattispecie è dunque previsto l'accesso universale al curricolo per tutti gli alunni in un ambiente di apprendimento comune con i coetanei e nel loro quartiere; il piano di apprendimento personalizzato — che potremmo far corrispondere al nostro Piano Educativo Individualizzato — è sviluppato per rispondere alle diverse specificità (fisiche, sensoriali, cognitive, sociali, emotive, ecc). Gli studenti che rientrano in queste categorie sono considerati come *exceptional*. Questa denominazione indica che lo studente segue una programmazione educativa speciale. Quest'ultima risponde alla discrezionalità del consiglio scolastico.

Dispositivi di supporto-sostegno per l'inclusione scolastica

Non potendo per ragioni di brevità approfondire in maniera dettagliata e a seconda delle molteplici politiche territoriali in materia di istruzione tutte le peculiarità dei dispositivi a supporto dell'inclusione scolastica, in questo paragrafo procederemo a una breve descrizione dei principali supporti umani e materiali previsti per sostenere e accompagnare gli studenti con disabilità e le loro famiglie nei percorsi educativi e formativi.

Tutti gli Stati, anche se con modalità organizzative che possono variare sensibilmente da una realtà a un'altra, prevedono servizi di supporto e orientamento alle famiglie, essenziali per il coordinamento dei vari Ministeri che si occupano del processo educativo inclusivo (*Health and Community Services, Education*

and Early Childhood Development, Human Resources and Employment, Justice). I processi di inclusione scolastica e sociale sono supportati dagli *Educational Support Team* (EST). Si tratta di équipes di sostegno alla realizzazione di percorsi educativi inclusivi e sono generalmente composti dal *Resource Teacher*, il *Guidance Teacher*, il *School Intervention / Behaviour Mentors* e altre figure come l'Assistente Educativo, i *Literacy* e i *Numeracy Teachers*. Il ruolo e le finalità dell'EST sono sostanzialmente di supportare l'insegnante curricolare attraverso il coaching, il co-teaching, la co-progettazione degli interventi educativi e le attività di consulenze specifiche.

Nelle situazioni di elevata complessità sono previste anche forme di sostegno individuale all'alunno con BES attraverso specifici incarichi. Il lavoro di équipes svolto dall'EST si basa sulla condivisione di strategie unitarie per l'inclusione scolastica e si focalizza sulla cooperazione tra i vari attori, l'individuazione di strategie di supporto tra i pari, il problem-solving rispetto a determinati elementi di criticità che ostacolano i processi di inclusione scolastica e sociale, anche mediante il monitoraggio delle pratiche al fine del successo dei processi di insegnamento-apprendimento degli alunni con BES.

Una delle figure principali che compongono l'EST è il *Resource Teacher*, il quale ha il compito di guidare l'équipe verso l'effettiva gestione complessiva delle iniziative inclusive. Si tratta solitamente di un insegnante esperto e competente in grado di fornire una guida e un orientamento ai diversi attori e, in particolare, di aiutare gli insegnanti di classe a costruire le competenze per l'utilizzo di strategie pedagogiche e didattiche differenziate in aula al fine di rispondere ai vari BES che caratterizzano l'eterogeneità del gruppo classe. Il suo ruolo è quindi incentrato sul sostegno attraverso la collaborazione con i colleghi curricolari e il lavoro con gli alunni

svolto in maniera individuale o in piccoli gruppi, dentro e fuori la classe.

Un altro elemento di importanza legato al suo ruolo deriva dalla pianificazione e dall'organizzazione dei percorsi educativi e del materiale didattico. Inoltre è chiamato a pianificare, organizzare e gestire le attività dei *Teacher Assistant*. Il suo ruolo prevede anche la gestione della formazione delle varie figure professionali scolastiche attraverso la preparazione di seminari, attività di formazione e orientamento per gli insegnanti curricolari e il team scolastico. Infine, come nel caso dei nostri insegnanti specializzati, svolge anche una funzione di mediazione delle relazioni tra docenti, alunno, famiglia, specialisti e operatori socio-sanitari per la costruzione del percorso educativo inclusivo e il progetto di vita.

La figura del *Resource Teacher* è quella che più si avvicina al ruolo e al profilo dell'Insegnante specializzato per le attività di sostegno in Italia e non deve essere confuso con il *Teaching Assistant*. Quest'ultimo, infatti, ricopre un ruolo di supporto agli insegnanti curricolari nei compiti assegnati alla classe al fine di sincronizzare le attività didattiche (contribuisce all'impostazione della programmazione e alla gestione delle attività di classe con particolare riferimento ad attività quali mostre d'arte, scientifiche, spettacoli, ecc.). Si occupa anche di pianificare, impostare e organizzare i diversi supporti didattici, distribuendo il materiale didattico di approfondimento e aiutando gli alunni nell'apprendimento sotto la guida e la direzione degli insegnanti, organizzando presentazioni, discussioni, giochi di ruolo, illustrazioni e racconti delle attività svolte dagli alunni, rielaborazione delle esperienze, ecc.

La figura del *Teaching Assistant* corrisponde in buona sostanza a quella di un tutor e/o di un facilitatore dei processi di apprendimento degli alunni attraverso atti-

vità individuali o in piccoli gruppi, che ha il compito di assisterli nei compiti assegnati per comprendere e rafforzare i concetti oggetto di apprendimento presentati dagli insegnanti curricolari. In tal senso provvede anche alla raccolta e alla valutazione dei compiti a casa, al calcolo, alla registrazione e al monitoraggio dei risultati conseguiti dagli studenti. Infine, si occupa anche di formare e guidare gli alunni nell'utilizzo e nella manipolazione di varie attrezzature e dei materiali anche al fine di evitare lesioni e danni.

Guardando invece alla programmazione e alla relativa documentazione specifica per gli alunni con BES, i documenti più importanti per la definizione del progetto educativo, formativo e di vita dell'alunno sono l'*Individual Education Plan* (IEP) e il *Transition Planning* (TP). L'IEP riporta la descrizione del programma di educazione speciale e/o dei servizi richiesti da un particolare studente in relazione ai suoi BES. Al suo interno sono individuate le aspettative di apprendimento che sono modificate o alternative rispetto al curriculum standard, insieme ai servizi di educazione speciale necessari per assistere lo studente nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. La sua applicazione è responsabilità del Dirigente scolastico che ha il compito di informare le famiglie sulla programmazione e sui diritti dei loro figli.

Tuttavia, anche in questo caso, l'applicazione di tale piano varia a seconda delle differenti giurisdizioni territoriali: in British Columbia, Alberta, Manitoba, Ontario, Québec, Nova Scotia, Prince Edward Island, Newfoundland, Nunavut, Northwest Territories e Yukon è prevista una certificazione preliminare dell'alunno con BES al fine di determinare i suoi punti di forza e redigere in un secondo momento un IEP coerente con quanto emerso in sede di certificazione (Towle, 2015). La legislazione del Saskatchewan non menziona una valutazione formale dell'alunno

con BES ma fa riferimento all'opportunità di condurre un'analisi olistica dei suoi bisogni in relazione alle attività di classe. Nei territori del New Brunswick, invece, un alunno può ricevere i servizi propri dell'IEP anche se non vi è l'identificazione dei bisogni attraverso una valutazione formale. Tuttavia è previsto che siano fornite delle informazioni formali o informali al Resource Teacher o al Servizio Studenti della scuola attraverso una valutazione dell'alunno (ibidem). L'aspetto trasversale comune a tutti gli Stati canadesi è che l'IEP dovrebbe essere uno strumento che consenta alle scuole di progettare e implementare la programmazione dell'educazione speciale per soddisfare le esigenze individuali a partire dai punti di forza degli studenti.

Il TP corrisponde invece alla pianificazione della transizione dell'alunno con BES dalla comunità scolastica alla più vasta comunità sociale. Tale transizione, a seconda delle diverse politiche e impostazioni istituzionali e organizzative, può variare da uno Stato all'altro, ma generalmente la permanenza dello studente nelle High School non può superare il limite di età dei 20-22 anni. Come già espresso a proposito dell'IEP, anche per il TP le politiche variano da uno Stato all'altro. Con tutti i limiti di una sintesi che non può restituire a pieno le peculiarità dei singoli territori, possiamo individuare tre tipologie di approcci nel TP:

- politica interministeriale (ad esempio, il Ministero dell'Educazione, sport e svago, il Ministero della Famiglia, e/o il Ministero della Sanità e dei Servizi Sociali) basata su protocolli di intesa tra i diversi dipartimenti dell'amministrazione pubblica (Québec, British Columbia e Manitoba);
- politica del Ministero dell'Educazione nella quale il TP è parte integrante dell'IEP (Alberta, Ontario, New Brunswick, Nova Scotia, Prince Edward Islands e Northwest Territories);

– assenza di una politica e di una legislazione specifica ma raccomandazioni e linee guida sui programmi individualizzati e di transizione dalla scuola alla comunità sociale (Yukon, Nunavut, Newfoundland e Labrador).

L'elemento comune che caratterizza le politiche e le raccomandazioni espresse dai vari Stati è che il TP rappresenta il punto di connessione tra il percorso scolastico e il progetto di vita della persona con disabilità e, in tal senso, tutti gli attori coinvolti hanno il dovere di seguire il TP al fine di garantire risultati positivi per gli studenti con disabilità, come ad esempio alloggi a prezzi accessibili e potenziali opportunità di lavoro per favorire la loro autonomia nella realtà sociale e assicurare il percorso più sicuro e sostenibile per la realizzazione del loro progetto di vita.

Riflessioni sulla transizione a un modello di educazione inclusiva dei sistemi educativi canadesi

La generalizzazione dei punti di criticità di un sistema così eterogeneo come quello canadese potrebbe incappare nel rischio di non fornire un quadro realistico al lettore. Considerando i limiti di tale generalizzazione, insieme alle esigenze di sintesi, il nostro intento è di fornire alcune prospettive relative alle realtà dei singoli Stati canadesi attraverso ricerche condotte nei vari contesti.

In una ricerca sulle percezioni delle disabilità intellettive condotta in Ontario da Burge et al. (2008) è emersa la mancanza di risorse «speciali» a supporto degli insegnanti, i quali hanno manifestato un senso di inadeguatezza e di impreparazione per l'insegnamento agli studenti con disabilità intellettiva (Towle, 2015). Anche sul piano culturale, l'opinione pubblica è risultata spaccata sull'efficacia di

un approccio inclusivo per gli alunni con disabilità intellettive rispetto a un'impostazione basata sulla frequenza di percorsi speciali. Gli autori rimarcano l'importanza del ruolo degli organi dirigenziali dell'educazione e del personale scolastico nel supportare l'inclusione scolastica anche sul piano culturale e della sensibilizzazione dell'opinione pubblica, mostrando i benefici derivanti dalla condivisione del percorso scolastico comune da parte di tutti gli alunni, con BES e non.

L'aspetto della sensibilizzazione dei vari attori rispetto alla gestione dei processi di inclusione è evidenziato anche da un'altra ricerca focalizzata sulle percezioni delle famiglie di studenti con disabilità nel Québec (Rousseau et al., 2009). In questo caso la sensibilizzazione viene intesa come uno strumento per costruire un intervento condiviso e collaborativo tra tutti gli attori. Se infatti, da un punto di vista politico-istituzionale, le leggi e le raccomandazioni puntano su un modello di intervento condiviso e di sistema tra i vari attori, tra i punti di criticità emersi anche da altri contributi (Towle, 2015) si riscontra nelle prassi una scarsa collaborazione tra i vari attori che partecipano al processo di inclusione (EST – *educational assistants, occupational therapists, and resource teachers*).

Le ricerche manifestano anche la necessità di una maggiore formazione rivolta ai docenti e al personale scolastico per creare le competenze diffuse e la fiducia necessarie ad affrontare le diverse situazioni di insegnamento-apprendimento nelle varie classi. Nelle situazioni in cui si è ancora in una fase non avanzata della transizione verso sistemi pienamente inclusivi, la formazione degli insegnanti risulta inadeguata. Le famiglie del Québec rilevano la necessità di apportare sostanziali modifiche sia al curriculum, sia alle modalità di insegnamento come, ad esempio, la trasformazione dei materiali di studio, delle strategie didattiche e pedagogiche,

delle modalità di insegnamento attraverso il supporto della tecnologia. Emergerebbe, dai discorsi delle famiglie, che tali cambiamenti siano facilitati in alcune realtà dalla presenza di professionisti e insegnanti specializzati itineranti che fanno parte di servizi offerti da alcuni organismi locali (Rousseau et al., 2009).

È stato osservato che le competenze nel campo dell'educazione inclusiva sono ristrette a una parte esigua del personale scolastico. Inoltre, in molti casi, si assiste a una categorizzazione e a una valutazione standardizzata degli alunni con BES sulla base degli aspetti patologici che non favorisce il reale riconoscimento delle loro specificità e dei loro bisogni educativi. Infine, molte famiglie provenienti da territori e realtà differenti lamentano una scarsità di supporti e di informazioni sulle possibilità e le modalità di inclusione dei propri figli con bisogni educativi speciali sia all'interno, sia all'esterno della scuola (Towle, 2015).

In conclusione, com'è possibile osservare dai risultati delle varie ricerche prese in esame, tra gli aspetti di criticità emersi è possibile riscontrare alcuni punti di contatto con la realtà italiana, specialmente per quanto concerne le dinamiche di collaborazione e condivisione degli interventi volti ad assicurare percorsi educativi e progetti di vita inclusivi a livello di sistema. Un altro punto che in un certo senso avvicina la realtà canadese a quelle di molti Paesi europei riguarda la

transizione verso sistemi realmente inclusivi e la difficoltà di interpretare l'inclusione nella prassi in termini di accesso universale alle istituzioni scolastiche e di partecipazione a tutte le attività previste dalle scuole per gli alunni a sviluppo tipico. Si tratta di un aspetto che in un modo o nell'altro interessa tutti quei Paesi che hanno trasformato o stanno conducendo i loro sistemi di istruzione verso politiche e organizzazioni inclusive.

Il nostro intento non è di comparare queste realtà né tantomeno di ridurre o appiattare contesti e situazioni molto differenti tra loro. Si tratta piuttosto di riflettere, a partire dal confronto internazionale, su come si sono realizzati i cambiamenti sul piano dello sviluppo dei processi di inclusione, nel coinvolgimento dei vari attori che intervengono in tali processi e nell'analisi delle competenze che vengono messe in campo, in un confronto che può limitarsi solo ai Paesi europei, ma che deve arrivare a estendersi in una dimensione planetaria (de Anna, 2014). Riconoscendo quindi le molteplici peculiarità delle diverse realtà nazionali anche a livello di singoli territori, si intende ribadire l'importanza di rafforzare la cooperazione internazionale per costruire, a livello europeo ed extraeuropeo, linguaggi basati su significati comuni in relazione ai processi di inclusione (de Anna e Covelli, 2016) e giungere realmente a un'effettiva attuazione di tali processi secondo un approccio universale.

School inclusion processes in Canada

Abstract

This article is a summary of the main features of the Canadian education system in relation to the development of school inclusion processes. Starting with a brief reference to the historical, political, cultural and social context of this country, the characteristics of the different institutional set-ups of the different states (provinces) that make up Canada are explained. The main differences and transverse elements between the various educational systems, which are influenced by the wide discretion granted by the federal state to the various regions, are identified. These set-ups can be placed into three main categories: states in which a process of transition from non-inclusive systems to mixed systems is taking place; states characterised by mixed educational systems; states in which there is an inclusive educational system, characterised by inclusive schools.

Keywords

Canada, School Inclusion, international comparison, MDH-PPH, universal approach.

Autore per corrispondenza

Alessio Covelli
 Università degli Studi di Roma «Foro Italico»
 Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute
 P.zza Lauro De Bosis, 15
 00135 Roma
 E-mail: a.covelli@uniroma4.it

Bibliografia

- British Columbia, Special Education Services (2013), *A Manual of Policies, Procedures and Guidelines*, Victoria, Ministry of Education.
- Burge P., Ouellette-Kuntz H., Box H. e Hutchinson N. (2008), *A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: Public perceptions*, «Canadian Journal of Educational Administration and Policy», vol. 87, pp. 1-22.
- Constitution Act – Government of Canada (1992), *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, <http://laws.justice.gc.ca/eng/Const/page-15.html>
- Covelli A. (2016), *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*, Roma, Aracne.
- de Anna L. (2016), *Prefazione*. In A. Covelli, *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*, Roma, Aracne.
- de Anna L. (2014), *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- de Anna L. (1992), *Integrazione scolastica*, Roma, LED.
- de Anna L. e Covelli A. (2016), *La Pedagogia Speciale nelle istituzioni internazionali*. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia Speciale. Le origini lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, pp. 636-654.
- Froese-Germain B., Riel R. e McGahey B. (2012), *Class size and student diversity: Two sides of the same coin*, «Teacher Voice, Canadian Teachers' Federation», https://ia600200.us.archive.org/20/items/ERIC_ED532564/ERIC_ED532564.pdf
- Fougeyrollas P. (2010), *Le funambule, le fil et la toile: Transformations réciproques du sens du handicap*, Laval, Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas P. (2002), *L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: Enjeux sociopolitiques et contributions*

- québécoises, «Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé», vol. 4, n. 2, pp. 1-24.
- Fougeyrollas P. e Charrier F. (2014), *Modello del Processo di produzione della disabilità*, «EMC – Medicina Riabilitativa», vol. 21, n. 1, pp. 1-8.
- Lazure D. e Roberts C. (1970), *One million children: A national study of canadian children with emotional and learning disorders (Celdic report)*, «American Journal of Orthopsychiatry», vol. 41, n. 4, pp. 688-689.
- McGhie-Richmond D., Irvine A., Loreman T., Cizman J.L. e Lupart J. (2013), *Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada*, «Canadian Journal of Education», vol. 36, n. 1, pp. 195-239.
- Meijer C., Soriano V. e Watkins A. (a cura di) (2003), *Special needs education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education & Eurydice, trad. it. *L'integrazione dei disabili in Europa*, «I quaderni di Eurydice», n. 23, 2003.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999), *Une école adaptée à tous ses élèves: Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mura A. e Zurru A.L. (2015), *Disabilità: Modelli interpretativi e processi inclusivi*. In L. de Anna, P. Gaspari e A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 76-89.
- Roberts C.A. e Lazure M.D. (1970), *One Million Children: A national study of Canadian children with emotional and learning disorder*, Toronto, Crainford.
- Rousseau N., Dionne C., Vézina C. e Drouin C. (2009), *L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: Perceptions des parents québécois*, «Revue Canadienne de l'Éducation», vol. 32, n. 1, pp. 34-59.
- Rousseau N., Lafortune L. e Bélanger S. (2006), *La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps: Un regard canadien*. In J.P. Doudin e L. Lafortune (a cura di), *Intervention auprès d'élèves en difficulté: Quelle formation pour les enseignants?*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 11-29.
- Thompson S.A., Lyons W. e Timmons V. (2014), *Inclusive education policy: What the leadership of Canadian teacher associations has to say about it*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 19, n. 2, pp. 121-140.
- Towle H. (2015), *Disability and inclusion in Canadian education: Policy, procedure, and practice*, Ottawa, CCPA.