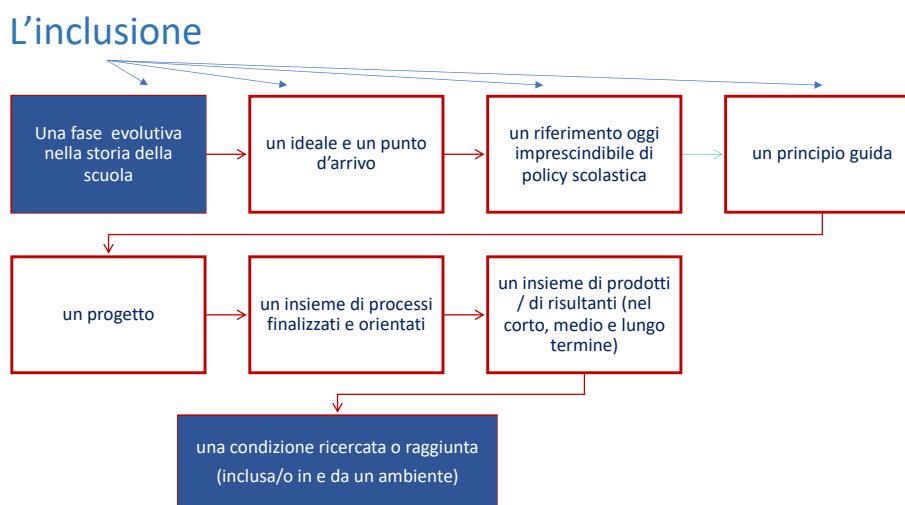




Pensando a questa lezione mi è venuto immediatamente alla mente il titolo «Se una notte d'inverno un viaggiatore» del racconto di Calvino (1979). In quel libro l'autore con la maestria che lo caratterizza dimostra dalla prospettiva del lettore come ogni narrazione sia unica per ognuno e come nasca in presenza di altre, in rapporto e per confronto ad altre.

Da qui l'analogia con il viaggio nell'inclusione scolastica svizzera, nazionale e dei cantoni, per coglierne le narrazioni, certo soggettive, per, laddove ciò è possibile, anche rapportarle fra di loro. I miei «appunti di viaggio» sono annotazioni di un metaforico viaggio nelle realtà dei dati di una scuola svizzera che dichiara e sottocrive formalmente la volontà di promuovere ambienti scolastici sempre meno separativi e organizzazioni scolastiche efficaci: 26 Stati. 26 realtà distinte?



L'inclusione: una condizione ricercata e/o raggiunta e anche molto altro.

Talvolta fra chi discute di processi e di prodotti, si dichiara utopico l'ideale sulla base delle difficoltà di processo... Si discute della pertinenza di un'ideologia sulla base del riscontro empirico magari anche dimenticando che l'evidenza non precede ma deriva da un principio, da un'idea, da un sogno o da una volontà: *l'essere umano non può volare (è evidente) ma di fatto... vola (ed è altrettanto evidente)!*

L'inclusione scolastica:

- concerne la capacità della scuola (fra fautori, scettici e detrattori) di occuparsi di una educazione e di una istruzione di qualità in luoghi il più possibile comuni e ampiamente accessibili a tutti.

Tale ideale è oggi alla base di una serie di attese e dichiarazioni d'intenti (cfr.: (1989) *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia*; (1994) *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO) in cui 90 Stati s'impegnano a includere le attenzioni speciali in contesti regolari in modo adeguato e vantaggioso per le classi e per tutti gli allievi e le allieve. ; (2006) *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*; (2016) Approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità da parte dell'Assemblea federale; (2015) Raccomandazioni delle Nazioni Unite all'Amministrazione federale svizzera per una migliore attuazione della Convenzione sui Diritti dell'infanzia (ONU-UNICEF,1989)

La scuola inclusiva:
è una scuola «naturalmente inclusiva»

Una scuola che esprime nei fatti l'impegno di educare e formare tutti gli allievi e tutte le allieve in ambienti scolastici comuni e usuali, competenti e capaci.

Il caso esemplare dell'infanzia
con disabilità

2

Lo studio dell'evoluzione dei luoghi dell'educazione delle persone con disabilità consente di tracciare in sintesi il percorso che oggi porta a parlare di inclusione e a distinguere i termini di integrazione e di inclusione.

L'infanzia con disabilità: una carta tornasole dell'evoluzione della scuola e delle società.

Le principali fasi dell'evoluzione dei luoghi dell'educazione nel tempo



7

Fase 1 -Ghettizzazione: la prima fase (anche nel caso della Scuola obbligatoria e gratuita) concerne una scuola per pochi e certamente non per le persone con disabilità : posizioni eugenistiche e darwinistiche sull'evoluzione del genere umano caratterizzano la visione della persona "anormale". Posizioni che riemergono con dispregio (sterminio o sterilizzazione) durante il regime nazista.

È dal dibattito del XIX secolo sull'educabilità o l'ineducabilità dell'infanzia «anormale», fino ad allora ritenuta ineducabile -grazie al sopravvento del postulato dell'educabilità di tutti – che prende avvio il processo evolutivo dei luoghi dell'educazione di e per «tutti» (Itard,1807; Seguin, 1846; ...)

La Fase 2- Segregazione - Pari condizioni non coincidono con pari opportunità.

Differenziazioni strutturali interne alla scuola (filieri diverse) sono ritenute funzionali all'insegnamento: differenziazioni di genere (separazione fra "maschi" e "femmine") di età (differenziare gli allievi per età cronologica),... . Una scelta anche opinabile probabilmente basata su riflessioni di varia natura, ma non necessariamente scientifiche, che diventa principio costitutivo quasi indiscusso di classi e filiere scolastiche (non è richiesta o ricercata un'evidenza empirica).

Fine del novecento: con il postulato dell'educabilità di tutti, si identificano due ulteriori tipi di allievi: (1) quelli che hanno abilità che permettono loro di adattarsi al sistema educativo principale del momento; (2) quelli per i quali occorre predisporre condizioni diverse (sordi, ciechi, disabilità intellettive, ... allogliotti, ...).

Questa posizione veicola l'idea secondo cui *gruppi omogenei favoriscono l'apprendimento e la didattica* a cui è ancorata la cultura separativa. Questa situazione se da un lato favorisce lo sviluppo delle pedagogie specializzate dall'altro incentiva la segregazione (segregare: letteralmente sortire

dal gregge) con tutto quello che ciò comporta in termini di interazione, considerazione e cittadinanza.

La necessità di luoghi speciali non fa però l'unanimità delle politiche scolastiche: negli anni settanta vi sono Stati che rifiutano la segregazione a vantaggio di scelte volutamente integrative. (Cfr.: Nirje, 1969, Il principio di normalizzazione; Legge 517/1977 che per la prima volta in Italia sancisce l'integrazione nella scuola elementare e media (in precedenza -legge 118/1971- solo nella scuola elementare) di bambini e ragazzi con disabilità.

Storicamente parlando in questa fase siamo in presenza di due posizioni ideologiche distinte e contrapposte che danno origine a due culture parallele e coesistenti:

- una cultura della specializzazione delle pedagogie e dei luoghi
- una cultura integrativa.

Queste due culture generano i presupposti per lo sviluppo di interventi di qualità a più livelli:

1-Lo sviluppo di conoscenze e competenze nuove (nascono le pedagogie specializzate e l'educazione speciale)

2- Lo sviluppo della capacità dei luoghi "normali/usuali" di accogliere anche gli allievi con disabilità.

Tale bipolarità alimenta forme innovative di pensiero e nuove iniziative, fra cui approcci «ibridi» formalmente separativi (sulla carta) ma tendenzialmente integrativi di fatto (è il caso del Ticino).

Fase 3-Integrazione Si sviluppa negli anni '70 come principio pedagogico (ben presentato da Nirje, 1969, che dichiara che è «normale essere diversi» e ne fa il concetto base del suo principio di normalizzazione che non è rendere normale il diverso (per esempio demutizzare il sordo impedendogli di comunicare con le mani: cosa non rara nella prima metà del secolo scorso) ma normalizzare la diversità (accettare che la lingua dei segni sia una lingua pari alle altre).

Negli anni si osservano:

- (1) una presenza sempre meno eccezionale nella scuola di tutti e di tutte di allievi e allieve con taluni tipi di disabilità e/o caratteristiche socioculturali e/o linguistiche distintive;
- (2) l'introduzione di misure di pedagogia speciale rafforzate;
- (3) la possibilità di un adattamento differenziato del piano di studio in una, due o più materie.

In questo periodo in generale: prende forma e forza la corrente dei diritti umani e delle pari opportunità delle persone con disabilità (Universal Design) e l'incontro fra speciale e normale.

Fase 4 -Inclusione Passaggio dalla negoziabilità alla norma (top-down): l'inclusione degli allievi con disabilità e più in generale con bisogni educativi speciali non è più vista come un'eccezione negoziabile, ma come un **indicatore cruciale della qualità dei sistemi** di educazione e formazione. Questi sviluppi si confrontano con sistemi scolastici di fatto chiaramente distinti fra loro per forma e tradizione e per la loro propensione al ripensarsi in termini coerenti con la prospettiva inclusiva.

In questi anni

2023/25 - Sperimentazione per il superamento dei livelli alla scuola media

Dal 2008 - introduzione di classi inclusive e del Servizio pedagogico per l'integrazione.

Dagli anni '90: incremento della presenza e del riconoscimento di molteplici tratti di eterogeneità interni alle classi; crescente sensibilità all'insieme dei Bisogni educativi speciali.

1979 - Introduzione sperimentale del sostegno pedagogico (1981: rapporto conclusivo e inizio generalizzazione)

1975 Si istituisce il Servizio ortopedagogico itinerante cantonale

1975 - Il Parlamento approva importanti modifiche della Legge della Scuola sulla scolarizzazione dei «bambini bisognosi di educazione speciale». istituzione dell'Ufficio dell'educazione speciale

1974 Prima sperimentazione di organizzazione in classi speciali nel Mendrisiotto 5 classi speciali

1974 - Il Ticino:

- (1) istituisce la scuola media unica;
- (2) circoscrive i provvedimenti di scolarizzazione speciale ad allievi e allieve con un riconoscimento dell'A.I.;
- (3) discute nuove risorse di sede (servizi specializzati) per problematiche scolastiche non associate ad un riconoscimento A.I.

1967 - nasce l'atgabbes a sostegno del principio dell'integrazione sociale e scolastica delle persone con disabilità

Seconda metà degli anni sessanta: alcuni comuni introducono accanto alle «classi regolari» le «classi parallele o specializzate» comunali: classi a effettivo ridotto con programma adattato.

1964 - (svolta significativa) entra in vigore a livello federale l'Assicurazione invalidità. Istituzione dell'ispettorato cantonale delle Scuole speciali.

1886 - primo istituto specializzato del Cantone: Sant Eugenio di Locarno

mm-06.12.2023

ADDENDUM ALLA LEZIONE

–“Si potrebbe partire da Stefano Franscini (1796-1857), figura cardine della scuola pubblica ticinese, padre di Camillo –“giovane affetto da gravi turbe mentali”- (Maccacci, 2022), direttamente impegnato per l'assistenza alle persone con disabilità¹, ma il primo istituto specializzato del Cantone è il Sant Eugenio di Locarno (1886). Un istituto voluto e gestito dalle suore dell'ordine di Ingenbohl per accompagnare e educare dei –“poverini che la natura matrigna volle privare dell'udito e della favella”- (Tamburini, 1898). Sia questo istituto che quelli che sorgeranno negli anni successivi possono contare su contributi cantonali molto esigui e non tali da sostituirsi alla divina provvidenza (la filantropia e il personale ecclesiastico) per dare forma e continuità alla propria opera (cfr. Biondi e al., 1978; Mazzoni, 2003). Solo grazie all'entrata in vigore a livello federale dell'Assicurazione Invalidità (1964) si assiste ad una svolta significativa nelle risorse rivolte all'educazione delle persone con disabilità (Mainardi e Martinoni, 2020).” (In: Mainardi, 2022 b, p.8).

La legge federale (Legge AI) attraverso il principio dei diritti assicurativi, riconosce ai soggetti definiti «invalidi», il diritto individuale a prestazioni educative, riabilitative, mediche e sociali finanziate. Questo diritto non prevede alcuna misura di intervento diretto ma sostiene le iniziative dei cantoni e delle fondazioni coprendo l'eccedenza dei costi di scolarizzazione e di terapia per gli alunni con disabilità.

1964 - Nasce l'ispettorato cantonale delle scuole speciali.

La distinzione tra l'ente finanziatore (la Confederazione) e l'ente esecutore (i singoli cantoni) crea una dinamica virtuosa che favorisce lo sviluppo dell'innovazione e della qualità nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni e dei cantoni. Il meccanismo delle sovvenzioni stimola gli interventi di (ri)educazione e

¹ Coadiuvato in questo anche dalla Società Demopedeutica da lui fondata nel 1837.

riabilitazione e la specializzazione delle competenze, e sostiene e incoraggia in modo generalizzato sul piano federale la formazione e la realizzazione di progetti e di strutture cantonali specializzate e separativi.

Reazioni in Ticino: familiari, professionisti e «amici» entrambi particolarmente reattivi e determinati sostengono con gran vigore il principio dell'integrazione sociale e scolastica delle persone con disabilità pur sapendo che l'A.I. prevede di finanziare unicamente l'organizzazione e il funzionamento di strutture distinte e specifiche da quelle regolari (Martinoni, 2007, pp. 20-22).

Seconda metà degli anni Sessanta: alcuni comuni più abbienti introducono accanto alle regolari le «classi parallele o specializzate comunali» : classi a effettivo ridotto con programma adattato.

Nel 1975 il parlamento del cantone Ticino a conclusione di un acceso dibattito in merito alla scolarizzazione dei bambini bisognosi di educazione speciale approva alcune importanti modifiche della Legge della Scuola (*Scuola ticinese*, DPE, dicembre, anno, N°32, III serie III, pp.1-2 e 7):

-" Da anni il Dipartimento della pubblica educazione, i docenti interessati e l'Associazione ticinese di genitori e amici di bambini bisognosi di educazione speciale erano impegnati in una ricerca - a tratti polemica e irruente - volta a definire con precisione i bisogni dei bambini e delle famiglie e le possibili soluzioni."

I nuovi articoli: *-"pur nella loro apparente semplicità, indicano al Cantone un compito notevole, realizzabile solo in base a chiare scelte prioritarie sul piano politico. Si tratta infatti in primo luogo di assicurare a tutti il diritto alla scuola e all'educazione: è un diritto che non può più essere riservato ai soli ragazzi normodotati, lasciando che per gli altri, i ciechi, i sordi, i debili, i «diversi», provvedano qua e là enti privati o pubblici, mettendo i genitori nella situazione di mendicare come un favore, quello che è -e era- un loro diritto."* (Scuola ticinese, ibidem, pag.2).

Contemporaneamente (seconda metà degli anni Settanta) il Cantone:

1. opta per la scuola media unica (Ciclo secondario 1 strutturalmente non separativo nel suo insieme) con 53 voti favorevoli, 9 contrari e 3 astenuti. La riforma ha inizio con l'istituzione di due scuole medie nel settembre del 1976.
2. circoscrive i provvedimenti di scolarizzazione speciale di regola ad allievi e allieve con un riconoscimento dell'A.I. o assimilabili :«In Ticino, a testimonianza di una cultura diffusa giunta fino ai giorni nostri, l'opzione integrativa va ben oltre i confini della scuola: l'art.11 della Legge cantonale sull'integrazione sociale e professionale delle persone invalide del 1979 (l'analoga legge federale è del 2006) recita: *-"Nella scelta dei provvedimenti deve essere data la precedenza a quelli che più favoriscono l'integrazione dell'invalide nella società, (...)"*» (Mainardi, 2022b, p.9).
3. discute nuove risorse di sede (servizi specializzati) per problematiche scolastiche non associate ad un riconoscimento A.I. ma alla presenza di disturbi d'apprendimento o di altri fattori o condizioni che mettono taluni allievi a forte rischio di insuccesso scolastico.

1975-Nasce il Servizio Ortopedagogico Itinerante Cantonale (SOIC), oggi Servizio dell'Educazione Precoce Speciale.

1979/80 : Introduzione del sostegno pedagogico in due circondari di scuola elementare (VIII: parte del Luganese; VI: parte del Locarnese) e in dieci sedi di scuola media. L'iniziativa è il risultato di una serie di studi promossi dal DPE (oggi DECS) fin dal 1976 per riuscire a prendere in considerazione dall'interno il problema del disadattamento con soluzioni strutturalmente e formalmente non separative (scuola materna, elementare e media).

La sperimentazione del servizio di sostegno pedagogico è decisa dal Consiglio di Stato il 16 agosto 1979 (*Scuola ticinese* anno VIII serie III N° 75,pp. 1-2 e 28. Si veda anche N° 89 e N° 93).

È del 1981 il *Rapporto conclusivo* relativo alla verifica della sperimentazione del servizio di sostegno (Ufficio studi e ricerche, agosto 1981, USR 81.07). Segue la progressiva generalizzazione del servizio in tutti i circondari delle scuole comunali e in tutte le sedi di Scuola media.

Grazie anche al sostegno pedagogico crescono e si “normalizzano” fino a divenire sistematiche e “normali” le integrazioni in ambienti usuali di allievi con deficit sensoriali o motori non associati a disabilità intellettive.

Dagli anni Novanta si assiste ad un incremento dei tratti di eterogeneità interni alle classi e una crescente sensibilità dell’opinione pubblica e della scuola nel riconoscere la varietà dei Bisogni educative speciali.

La *Nuova perequazione finanziaria* (2008), il successivo *Concordato sulla pedagogia speciale* (2011) e il concetto di Bisogno Educativo Speciale (o particolare) aprono a nuove forme di attenzioni speciali.

La Legge cantonale della pedagogia speciale (LPS, 2011) dichiara che l’educazione speciale nella forma separativa della classe speciale è un provvedimento di pedagogia speciale come altri e si situa su un asse di continuità comprensivo di misure più o meno massicce per: “ (a) *garantire il diritto all’educazione e alla formazione dei bambini e dei giovani che presentano bisogni educativi particolari; (b) privilegiare e sostenere l’integrazione degli stessi nella scuola regolare e nel mondo del lavoro* “ (LPS, 2011, art.1).

In Ticino (art 7 della LPS) i provvedimenti riconosciuti sono:

- (1) l’educazione precoce speciale, comprendente la consulenza, il sostegno e l’accompagnamento delle famiglie;
- (2) la logopedia e la psicomotricità;
- (3) gli accompagnamenti e i mezzi necessari per sostenere l’integrazione nella scuola;
- (4) la scolarizzazione speciale;
- (5) gli interventi educativi in strutture diurne o con internato svolti in istituti di pedagogia speciale.
- (6)

Inizio anni 2000: si istituisce la figura dell’Operatore del sostegno specializzato (oggi Operatore pedagogico per l’integrazione) responsabile delle attenzioni speciali in ambienti scolastici usuali <per residenza e per età> grazie a misure rafforzate o di adattamento del programma; si realizzano le classi inclusive (2012) formalmente separative ma strutturalmente integrate al mainstream.

2023-2025 Sperimentazione per il superamento dei livelli nella scuola media.

FINE DELL’ADDENDUM

In Svizzera oggi



- I. Tutti i sistemi educativi e formativi dei singoli Cantoni prevedono i seguenti sbocchi:
 - Maturità specializzata (MS);
 - Maturità professionale (MP);
 - Attestato federale di capacità (AFC);
 - Certificato federale di formazione pratica (CFP).
- II. Il piano di studio di riferimento per i Cantoni presenta tre varianti analoghe ma distinte.
- III. Il numero di filiere scolastiche interne alla scuola dell'obbligo può variare in modo significativo da Cantone a Cantone
- IV. La durata della scuola obbligatoria varia da 9 a 11 anni.
- V. Il concetto di misure rafforzate è presente e applicato in tutti i Cantoni.
- VI. Il concetto di adattamento del programma (Piano di studio adattato) è presente e applicato in ogni Cantone.
- VII. La qualità dell'insegnamento è regolarmente monitorata a livello intercantonale e nazionale. La Confederazione e i Cantoni si fanno carico congiuntamente di tale monitoraggio.

Fonte:
 CDPE-IDES (2022) *Structures scolaire cantonales en Suisse et dans la principauté du Liechtenstein*. Etat année scolaire 2022/2023
 CSRE (2023) *Rapporto sul sistema educativo svizzero*. Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa

9

Note:

- Numero delle filiere (comprensivo delle filiere “separative speciali” e delle altre definibili “regolari”) presenti nei diversi sistemi cantonali: da 6 a 13 (nostra estrapolazione -con riserva- dai dati CDPE 2022/23).
- Il monitoraggio della qualità dell'istruzione scolastica a livello nazionale e cantonale beneficia di indicatori specifici: Prove cantonali (Scuola a tutto campo per il monitoraggio Ticinese); Prove nazionali Harnos CDPE per CH -Prove europee (Indagine OCSE PISA per EU dal 2000: Programma per la Valutazione internazionale dell'allievo attorno ai 15 anni).

L'indicatore quantitativo

A-Percentuale di ragazze e ragazzi in età scolastica che accede alla scuola dell'obbligo

Allievi in età di scuola dell'obbligo in CH (2021/2022)	Effettivi	Tasso	Maschi in %	Femmine in %	Svizzeri in %	Stranieri in %
	987'664	100%	51.4	48.6	72.5	27.5

B-Collocamento fuori dal flusso principale e (D) disaggregazioni

Allievi separati dal flusso principale	29'928	3.03%	66.25	33.75	51.42	48.58
<i>Di cui in classi speciali</i>	11'354	1.15%	59.99	40.01	35.45	64.55
<i>Di cui in classi speciali di una Scuola speciale / Istituto specializzato</i>	18'574	1.88%	70.07	29.93	61.18	38.82

Fonte: Ufficio federale di statistica.

Nota: Valore medio delle disaggregazioni all'interno delle filiere separative speciali (genere e nazionalità) rispetto alla media nazionale : genere: maschi + 14.85 % ; nazionalità: stranieri + 21.08 %.

B-Collocamento in classi speciali: le filiere nel dettaglio

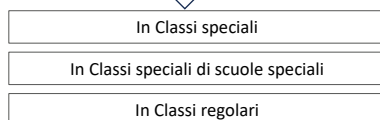
	Effettivi	Tasso	Maschi in %	Femmine in %	Svizzeri in %	Stranieri in %
In classi speciali (2021/2022)	11'354	1.15%	59.99	40.01	35.45	64.55
<i>In classi d'introduzione</i>	2'458	0.25%	61.47	38.53	51.30	48.70
<i>In classi d'integrazione per allievi alloggiati</i>	2'897	0.28%	55.12	44.88	5.94	94.06
<i>In altre classi speciali</i>	5'873	0.59%	63.07	36.97	44.13	55.87
In classi speciali di una Scuola speciale / Istituto specializzato	18'574	1.88%	70.07	29.93	61.18	38.82

Fonte: Ufficio federale di statistica.

C- Tasso percentuale di allievi/studenti con Misure di pedagogia speciale rafforzate (MPS) o con Piano di studio adattato

il 4.2 % della popol.scolastica riceve delle MR

il 4.7 % beneficia di un Piano di Studioa Adattato in 1 o più materie



15 varianti osservate a livello dei cantoni*

Dai dati è possibile desumere che circa il 50% delle MR e il 50% dei PSA sono proposti in classi regolari

*UFS. Kronenberg (2021)

mm-06.12.2023

12

Un dato difficile da attribuire e interpretare a livello svizzero. Sembra di poter affermare che la classe speciale (che di per sé è una misura di pedagogia speciale) non esclude l'aggiunta di MR e/o di un Piano di studio adattato ma cogliere una tendenza nella forma è arduo ... le 15 varianti raccolte nei cantoni (UFS Kronenberg 2021) riflettono tutte le possibilità combinatorie:

1. MR Misure di pedagogia speciale rafforzate
2. PSA (1-2) Piano di studio adattato in una o due materie
3. PSA (3) Piano di studio adattato in tre o più materie

Grado di accessibilità delle attenzioni speciali ai bisogni educativi speciali in quanto tali - dati UFS 2021/2022

Modello di rilevamento sulle varianti (15 diverse possibilità) di scolarizzazione della scuola dell'obbligo in CH. Dati: UST. Kronenberg (2021)

Classe	Tipo	Misura	Piano di studio	%	Classe	Tipo	Misura	Piano di studio	%	Classe	Tipo	Misura	Piano di studio	%
Classi regolari	1	NMS	PSR	93,72	Classi speciali, parte della scuola regolare	7	NMS	PRS	0,44	Classi speciali in scuola speciale	13	MR	PSR	0,22
	2	NMS	PSA (1-2)	1,20		8	NMS	PSA (1-2)	0,14		14	MR	PSA (1-2)	0,28
	3	NMS	PSA (≥3)	0,48		9	NMS	PSA (≥3)	0,33		15	MR	PSA (≥3)	1,45
	4	MR	PSR	0,78		10	MR	PSR	0,02					
	5	MR	PSA (1-2)	0,30		11	MR	PSA (1-2)	0,01					
	6	MR	PSA (≥3)	0,50		12	MR	PSA (≥3)	0,14					

1. NMS Nessuna misura o misura semplice
2. MR Misure di pedagogia speciale rafforzate
3. PSR Piano di studio regolare
4. PSA (1-2) Piano di studio adattato in una o due materie
5. PSA (3) Piano di studio adattato in tre o più materie

Adattamento del programma d'insegnamento
4.7 % della popolazione scolastica

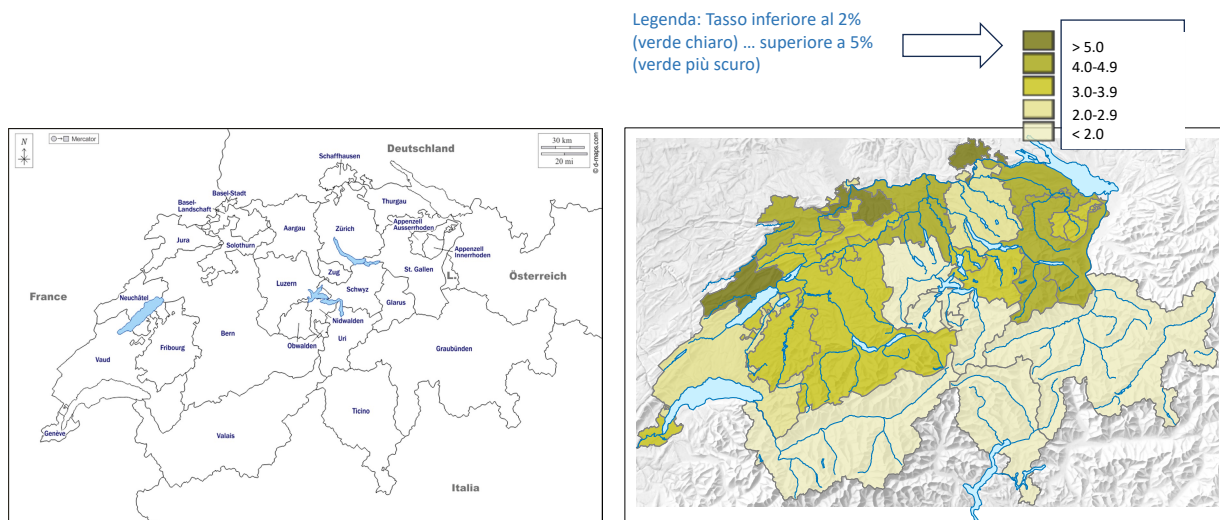
Misura rafforzata di pedagogia speciale:
4.2 % della popolazione scolastica

mm-06.12.2023 -Lectio Magistralis

13

Complemento alla lezione

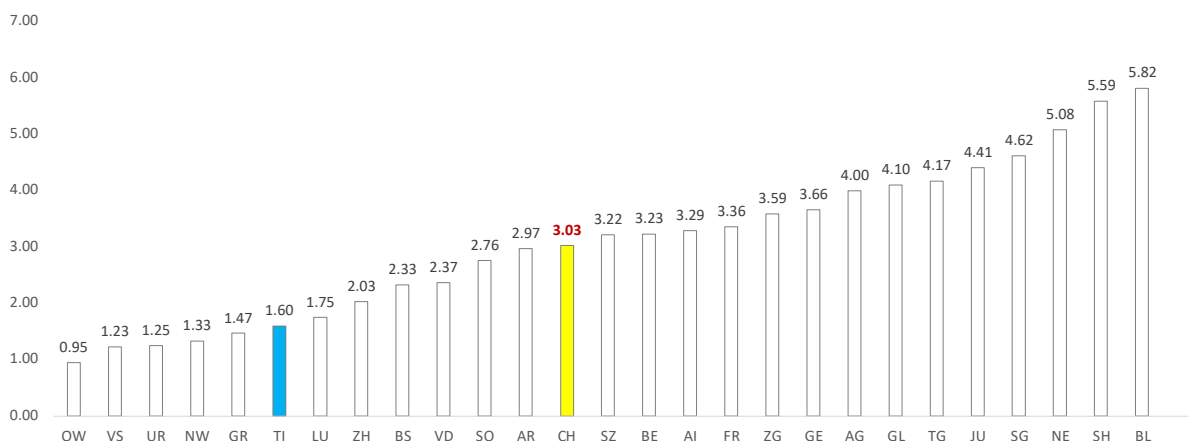
Nella Svizzera dei Cantoni



mm-06.12.2023

14

Tasso percentuale di separazione per singolo Cantone (anno scolastico 2021/2022)



mm-06.12.2023

15

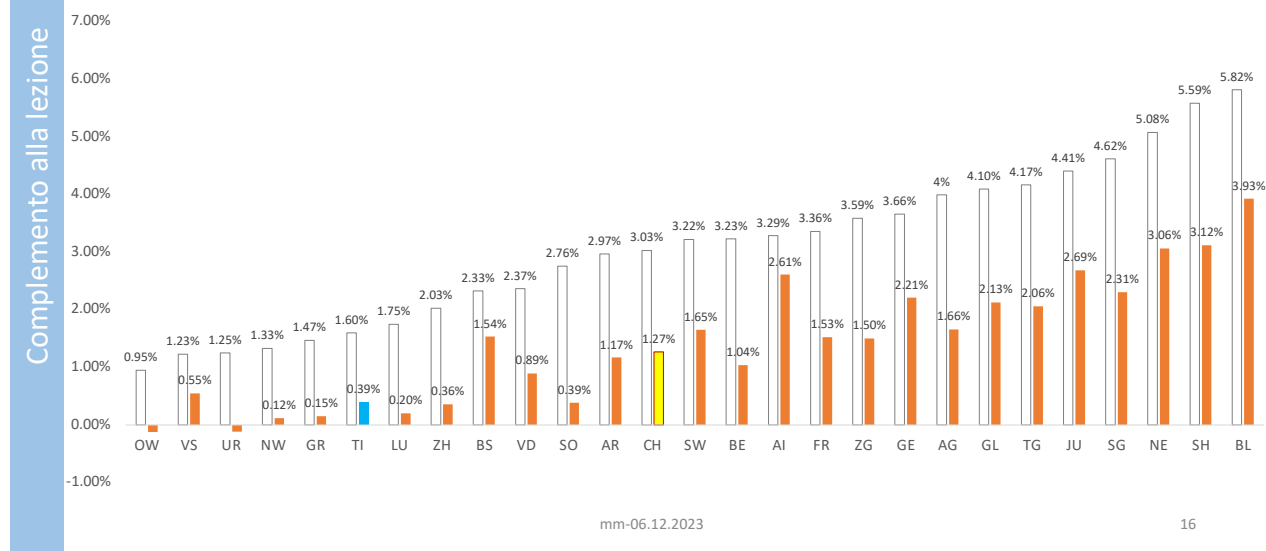
La media CH rimanda a dati che variano da 0.95% a 5.82%, quasi 5 punti percentuali di differenza dal cantone con meno soluzioni separative (OW) a quello che lo è di più (BL): da -2.08% a + 2.79% dal dato Medio; Delta 4.87 %. È evidente che ad essere separati sono allievi con caratteristiche anche molto diverse fra loro da cantone a cantone (realtà solo analoghe fra loro, non assimilabili).

Non volendo né potendo concludere che gli allievi differiscono in modo così significativo da cantone a cantone è evidente che la questione rimanda a questioni di altra natura (Bless, 2004, Gremion, 2012) alcune delle quali analizzate altrove anche dal sottoscritto (Mainardi 2021).

Qualsiasi soluzione osservabile considera le caratteristiche del sistema e quelle degli attori (allievi, docenti e altre figure portatrici di interesse).

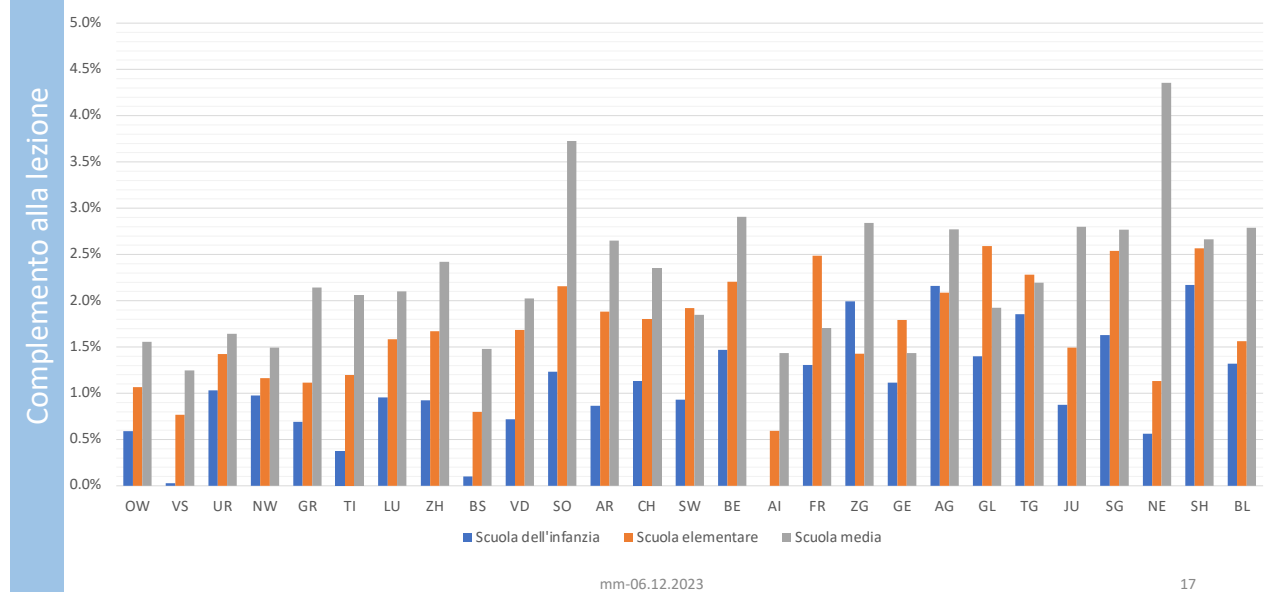
La separazione così come osservata sembra rispondere a problematiche diverse relative alle capacità del sistema nel fare fronte internamente a determinati aspetti della scolarità (ripartizione dei compiti su aspetti specifici).

... di cui in classi separate non affiliate alla scuola speciale (dati 2020/21)



Nota: Restano dubbi sull'attendibilità dei dati! ricavati sommando il tasso di separazione iscritti scuola speciale nella SI + idem nella SE + idem nella Scuola media dedotto dal tasso di separazione complessivo. Abbiamo anche risultati negativi di difficile interpretazione (?!). Anche in questo caso è evidente che ad essere separati sono allievi con caratteristiche anche molto diverse da cantone a cantone (realtà solo analoghe fra loro e non assimilabili).

Tasso percentuale in classe speciale per ciclo nei singoli Cantoni (anno scolastico 2020/2021)



Legenda : Classi speciali affiliate alla scuola pubblica ordinaria escluse quelle facenti capo a delle istituzioni di scuola speciale.

Tasso di separazione e peculiarità cantionali.

Analizzando l'eventuale correlazione con le principali caratteristiche dei Cantoni (**70 ambiti distinti**)* e il tasso di separazione non si osservano relazioni chiaramente significative.

Ambiti principalmente ritenuti nei confronti intercantionali* (15 ambiti principali e 70 voci distinte): Popolazione e caratteristiche demografiche- Lingua principale – Appartenenza religiosa prevalente- superficie totale e destinazione- lavoro e reddito-Economia- Agricoltura-costruzioni e abitazioni- Turismo - Mobilità e trasporti – Sicurezza sociale – Salute – Grado di formazione – quote di voto dei partiti % in elezioni del Cons Nazion.- Reati della popolazione.

*Fonte: Panoramiche cantionali 2021 / Letzter Stand:17.3.2021 / Export date:17.3.2021 Atlante statistico della Svizzera / Svizzera / Cantoni / 1.1.1997 © UST, ThemaKart – Neuchâtel 2021.

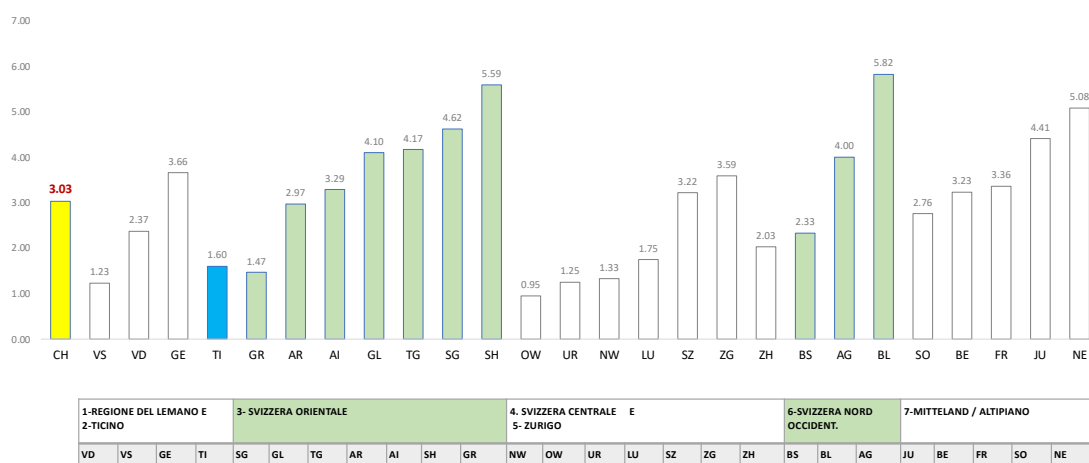
Si osservano correlazioni significative fra il tasso di separazione e:

- la regione morfologica prevalente (Alpi, Giura; Altipiano); (correlazione moderata)
- L'appartenenza religiosa prevalente (cattolica, evangelica, nessuna appartenenza religiosa); (correlazione moderata)
- la superficie attribuita prevalente (insediamento, boscata, agricola, improduttiva); (correlazione moderata)
- le quote di voto % dei partiti (elezioni del Consiglio Nazionale) (correlazione molto alta).

Non sono le regioni statistiche a presentare delle correlazioni con il tasso di separazione ma le regioni morfologiche che solo in un caso coincidono con le prime (Altipiano). L'arco alpino ha il tasso medio più basso delle altre regioni morfologiche.

Almeno nel caso della scuola non sarebbe da interrogarsi sulla pertinenza del riferimento statistico a regioni amministrative così poco rappresentative?

Tasso di separazione e Regioni dell'amministrazione federale



*Regioni statistiche / admin.ch

mm-06.12.2023

19

In ogni regione statistica i tassi di separazione dei Cantoni che la costituiscono variano in modo marcato. La regione statistica meno disomogenea è l'altipiano. Non si osserva una tendenza regionale (a differenza delle regioni morfologiche).

Tasso di separazione e peculiarità delle strutture scolastiche cantionali*

Nell'analisi dell'eventuale correlazione con le principali caratteristiche delle strutture scolastiche dei Cantoni interessanti i risultati relativi a:

- Piano di studio di riferimento
- Misure Rafforzate
- Piano di studio adattato
- Differenziazione separativa delle filiere regolari
- Storico del tasso separativo dal 1993 a oggi

* CDPE-IDES (2022) Structures scolaire cantonales en Suisse et dans la principauté du Liechtenstein. Etat année scolaire 2022/2023). Per alcune delle voci esaminate (13) il rapporto di corrispondenza fra le diverse strutture cantonali non è immediato né tanto meno di facile lettura.

mm-06.12.2023

20

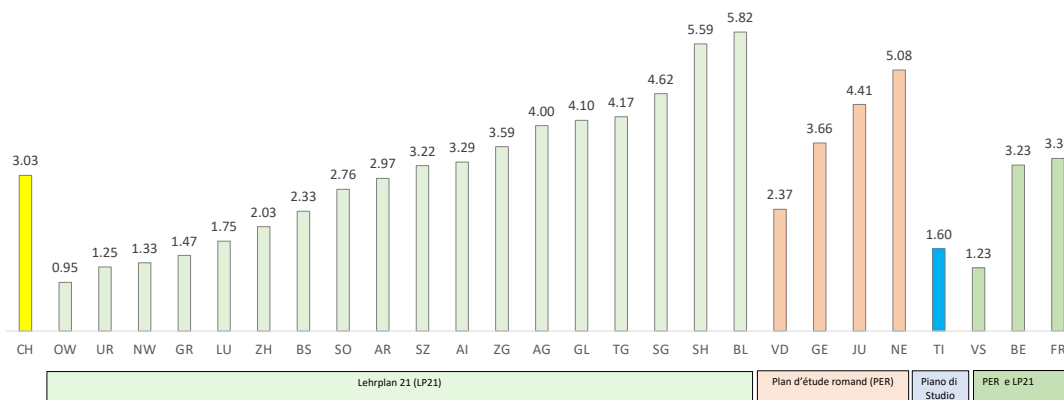
Nel merito delle peculiarità dei sistemi scolastici abbiamo considerato 13 voci considerate (nostra estrapolazione con riserva dai dati presenti in *CDPE-IDES (2022) Structures scolaire cantonales en Suisse et dans la principauté du Liechtenstein. Etat année scolaire 2022/2023*). Per alcune di queste il rapporto di corrispondenza fra strutture non è immediato né tanto meno di facile lettura.

Per differenziazione strutturale delle filiere regolari si intende la distinzione di filiere all'interno del mainstream (sotto greggi?).

Domanda: *in cosa la separazione (una suddivisione in sottogruppi della popolazione del mainstream) differisce dalla segregazione?*

Tasso separativo e Piano di studio (nessuna correlazione).

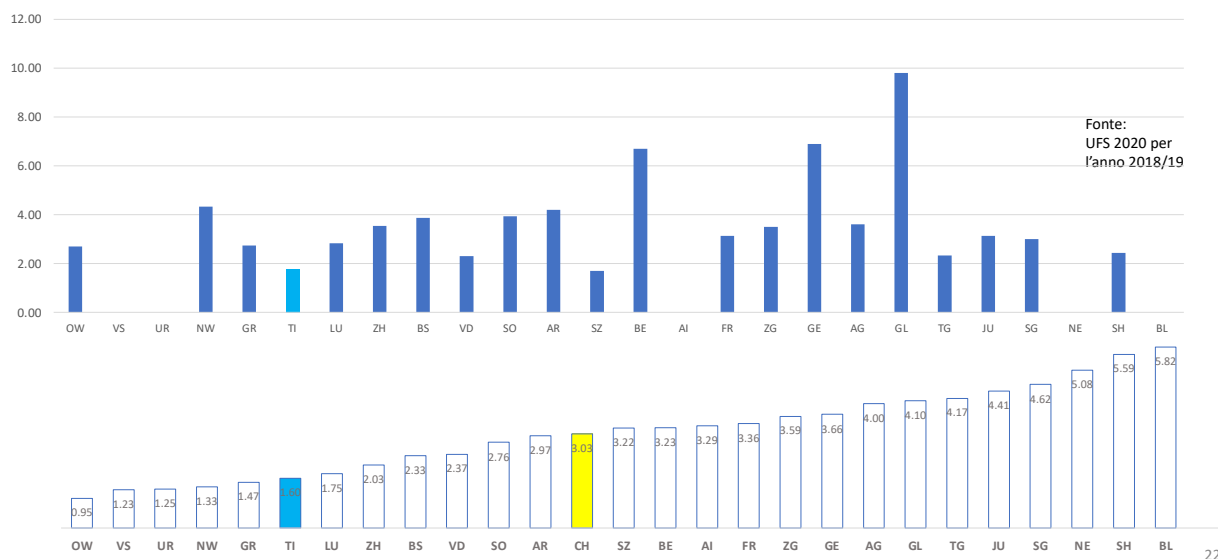
Piano di studio presente nei Cantoni



mm-06.12.2023

21

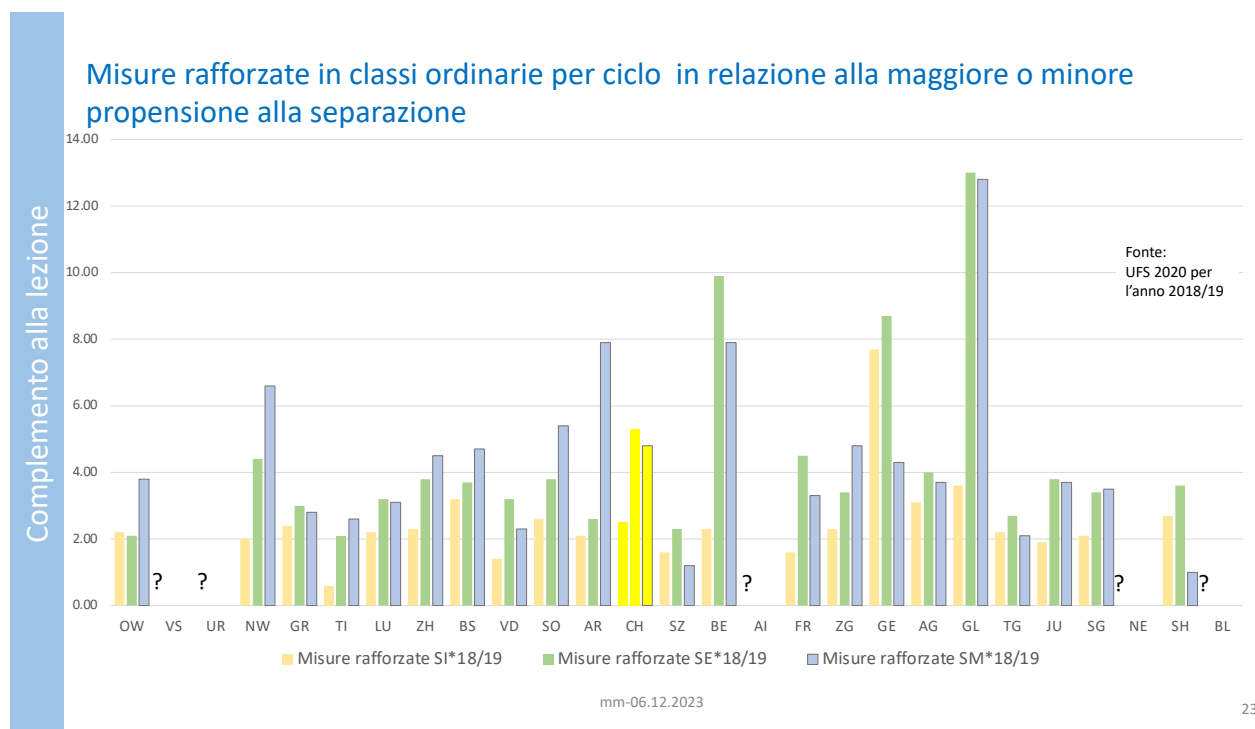
Misure rafforzate di pedagogia speciale in classi ordinarie



Nota: non tutti i cantoni hanno fornito dati (ultimo dato 2018/19)

Osservazioni: Intuitivamente l'incremento delle MR parrebbe dover essere inversamente proporzionale al tasso di separazione (possibile alternativa alla separazione) ma così non è. Dai dati non si evince un'evoluzione inversamente proporzionale fra MR e tasso di separazione a livello nazionale. La separazione e le misure rafforzate sono implementate in maniera tendenzialmente indipendente.

Misure rafforzate in classi ordinarie per ciclo in relazione alla maggiore o minore propensione alla separazione



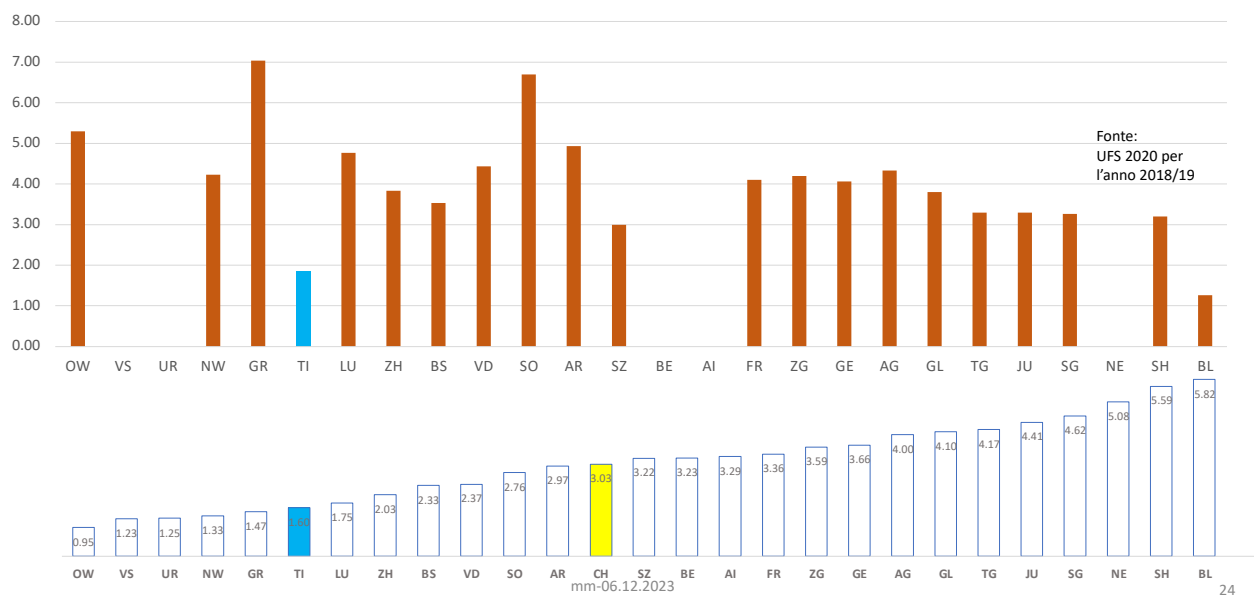
Nota: Non tutti i cantoni hanno fornito dati (ultimo dato 2018/19)

Osservazioni: intuitivamente l'incremento delle MR parrebbe dover essere inversamente proporzionale al tasso di separazione ma questo non è necessariamente il caso.

Constatazioni:

1. Il tasso di separazione e le misure rafforzate sono nel complesso utilizzate in maniera piuttosto indipendente fra loro: la prima non decresce necessariamente con l'incremento della seconda.
2. Non c'è una tendenza a livello nazionale nell'applicare le misure rafforzate più in un settore che in un altro. SI (0.4% a 7.7%), SE (2.1-13%), Sec.I (1.2-12.8%)

Piano di studio adattato (classi ordinarie)

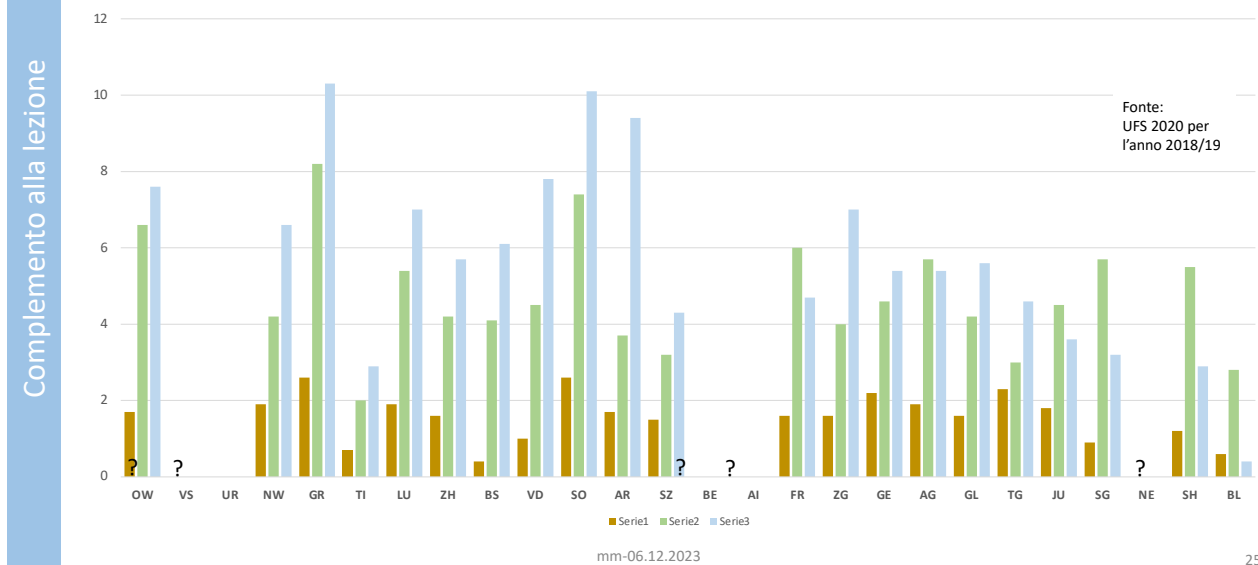


Per il PSA si può osservare (sulla destra sul grafico) che all'incremento del tasso di separazione si assiste ad una riduzione dell'adattamento del programma ma ugualmente che il tasso di adattamento del programma non aumenta necessariamente in corrispondenza con la riduzione del tasso separativo.

Sorge spontanea una domanda: *è possibile che la differenziazione in questo o quel cantone sia presente in seno alle classi senza che vi sia una dichiarazione dell'adattamento di programma che attesti la personalizzazione dell'insegnamento?*

In caso affermativo la differenziazione e la personalizzazione sarebbero da ritenere la norma e quindi non rilevanti per il dato PSA.

Piano di studio adattato in classi ordinarie per ciclo in relazione alla maggiore o minore propensione alla separazione (I ciclo SE; II ciclo SE; SEC I)



Nota: Non tutti i cantoni hanno fornito il dato. (ultimo dato 2018/19)

Adattamento del programma d'insegnamento nella SE I, nella SE II e nel Secondario I, dati dei cantoni per il 2018/19: SE I da 0.4 a 2.6%; SE II da 2 a 8.2%; Sec I da 0.4 a 10.3%.

Nell'ultima parte del grafico (da sinistra a destra) si osserva che in corrispondenza con l'incremento del tasso di separazione si assiste ad una riduzione dell'adattamento del programma.

Nella parte sinistra del grafico si osserva invece come l'adattamento del programma non sia necessariamente in relazione con l'intensità delle misure separative (nota: i dati sono di dubbia o difficile interpretazione in assenza di conferme qualitative che gli stessi riferiscono di realtà effettivamente comparabili).

Differenziazioni separative nei cicli regolari

Tipi di classi presenti nei cantoni :

nostra estrapolazione (con riserva) e nostra traduzione da *CDPE-IDES (2022) Structures scolaire cantonales en Suisse et dans la principauté du Liechtenstein. Etat année scolaire 2022/2023.*

1.	Ginnasio
2.	Livello Scuola di orientamento (requisiti estesi)
3.	Livello B (requisiti generali)
4.	Scuola primaria
5.	Scuola dell'infanzia
6.	Scuole speciali

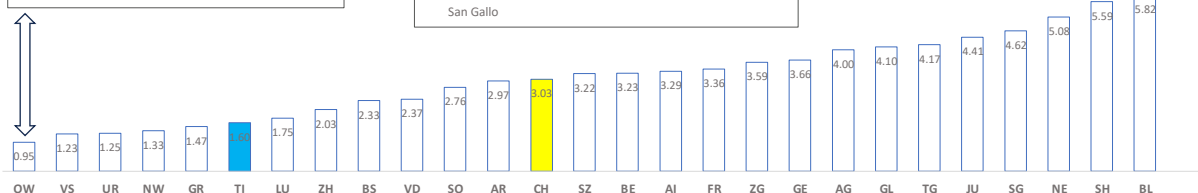
Obvaldo

1.	Scuola secondaria (requisiti estesi)
2.	Realschule (requisiti generali)
3.	Classe a effettivo ridotto
4.	Anno di inserimento scolastico
5.	Classe di introduzione
6.	Classe di integrazione (detta anche classe di tedesco).
7.	Scuola primaria
8.	Classe a effettivo ridotto
9.	Anno di inserimento
10.	Classe di introduzione
11.	Classe di integrazione (detta anche classe di tedesco).
12.	Scuola dell'infanzia
13.	Scuole speciali

San Gallo

1.	Scuola secondaria di grado P (requisiti proginnasiali)
2.	Scuola secondaria di grado E (requisiti estesi)
3.	Scuola secondaria di grado A (requisiti generali)
4.	Classe a effettivo ridotto
5.	Scuola primaria
6.	Classe a effettivo ridotto
7.	Classe introduttiva
8.	Scuola dell'infanzia
9.	Scuola speciale

Basilea Campagna



Tradizionalmente nei singoli Cantoni in Svizzera si possono osservare realtà scolastiche che presentano filiere differenziate e separative anche all'interno di uno stesso settore scolastico.

Ticino per analogia:

1. Scuola media
2. Scuola elementare
3. Unità scolastiche differenziate
4. Classe inclusiva
5. Scuola dell'infanzia
6. Classi a effettivo ridotto della scuola speciale

La differenziazione strutturale in filiere può essere intesa come un indicatore della credenza nei vantaggi o meno della costituzione di classi di apprendimento «omogenee» e permanentemente separati? Indice di correlazione "separare in filiere" e "tasso di segregazione":

Indice di correlazione= 0.58 sull'insieme (SI,SE; SEC I)

Indice di correlazione= 0.68 se riferito alla numerosità della varietà delle classi presente nel primario (SE).

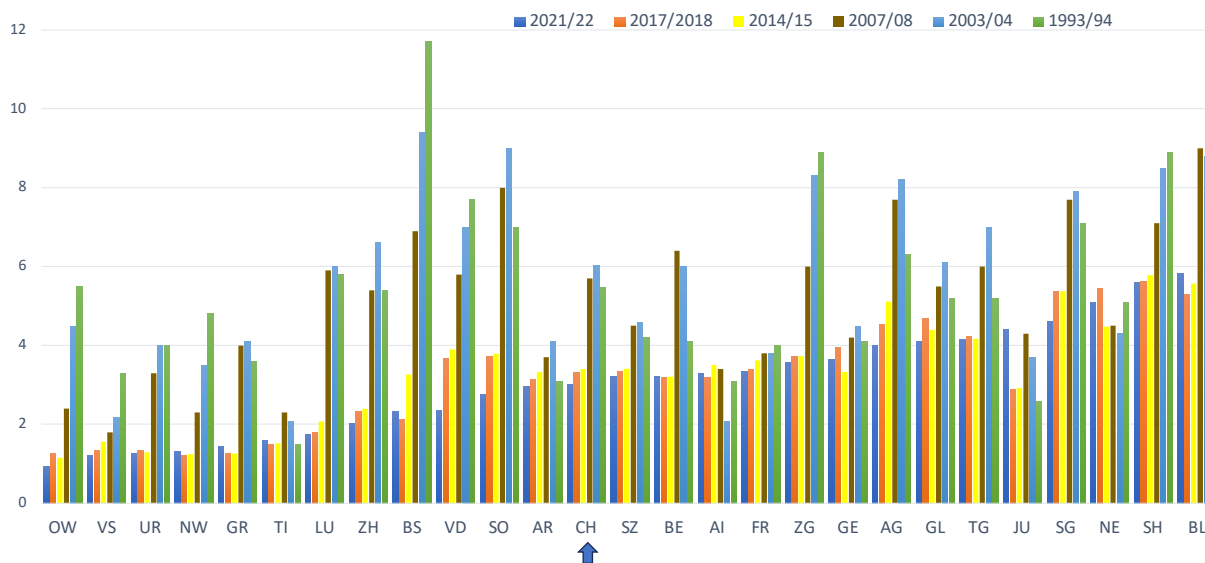
Domande:

Si tratta di forme « usuali » di scolarità in contrasto con un approccio inclusivo?

Si tratta di una forma di « resilienza rispetto all'innovazione inclusiva » che tende a salvaguardare il sistema vigente e le credenze/convinzioni sottese in merito ai vantaggi della separazione interna di una scuola (ri)chiamata in primo luogo ad attestare indicatori quantitativi di inclusività/accessibilità?

L'accessibilità degli ambienti scolastici come si rapporta alla regola della « soddisfazione criteriole » nel passaggio e nell'orientamento verso le filiere contemporaneamente esistenti?

1 Il tasso di separazione nel tempo (1993/94-2021/22) e il tornante del 2015



27

Sull'arco dei trent'anni considerati si osserva come alcuni cantoni abbiano mantenuto un tasso di separazione relativamente stabile mentre altri sono passati da più a meno separativi in modo spesso drastico con le sole eccezioni per il canton Jura e AI (con riserva poiché quest'ultimo presenta dati unificati con AR per il 1993). Il Ticino è in assoluto il cantone con un tasso sempre molto basso e costante nel tempo (1.4 % già nel 1981/82; punta massima 2.1% nel 2003/2004 e 1.5 % nel 2014/15)

Il 2014 è anno tornante per molti cantoni (visibile anche dalla media svizzera)

È l'anno delle Raccomandazioni delle Nazioni Unite all'Amministrazione federale svizzera per una migliore attuazione della Convenzione sui Diritti dell'infanzia (ONU-UNICEF,1989). Esso coincide con la volontà/necessità politica e amministrativa dei cantoni di rispondere positivamente alle sollecitazioni internazionali.

G1-Per alcuni cantoni l'impatto delle raccomandazioni ONU è quasi neutro (da 2007 a 2014) (TI; AI; AR; FR; GE; JU; NE; VS;

G2-Per altri ha comportato un intervento strutturale assolutamente marcato (BS; ZH; LU; ...OW; UR; NW; GR; VD; SO; BE; ZG)

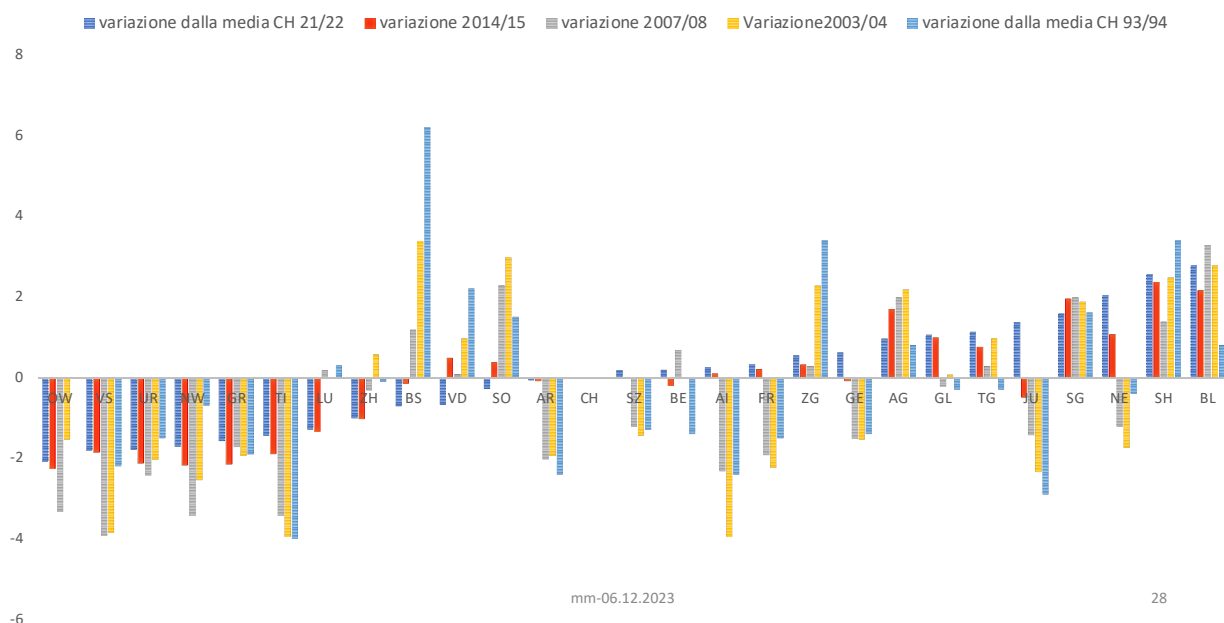
G3-Per altri avrebbe comportato un intervento assolutamente marcato tendere verso la media CH (GE; AG; TG; SG; SH; BL)

NOTA: Occorre prestare attenzione a quanto segnalato nel rapporto NESSE dell'Unione Europea per rendere attenti nell'interpretazione dei dati forniti dagli stati europei nella fattispecie. Questa osservazione potrebbe per analogia e in assenza di dati qualitativi interessare anche la trasparenza dei dati riportati dai cantoni?

- *"Mentre alcune scuole speciali hanno chiuso, è aumentato il numero di unità speciali annesse o integrate nelle scuole tradizionali, come le unità di supporto al comportamento. Le forme di esclusione potrebbero quindi essere diventate meno visibili"* - (NESSE report, 2012,p.20).

La coerenza e la pertinenza della cultura alla base delle scelte scolastiche dei cantoni si vede anche nella tendenza degli indicatori nel tempo anche per confronto all'evoluzione generale. Ci è sembrato interessante osservare lo scostamento dei tassi di separazione dei singoli cantoni dalla media nazionale nel tempo e provare a discutere alcuni dati osservati.

Scostamento dalla media CH nel tempo



Alcuni cantoni sono solidamente assestati in una posizione storicamente più o meno separativa rispetto alla media CH mentre alcuni cantoni hanno una storia meno lineare nel tempo. (Media CH per il: 21/22 è di 3.03% ; 2014/15 di 3.40% ; 2007/08 di 5.70% ; 2003/04 di 6.02% ; 1993/94 di 5.48%).

Possiamo distinguere 4 possibili Gruppi di tendenza:

- G1-stabilmente molto al di sotto della media CH (OW; VS; UR; NW; GR, TI). 6 Cantoni
- G2-alternativamente sopra e sotto la media in forma moderata (LU; ZH; SZ; BE; GE; GL, TG) 7 Cantoni
- G3-alternativamente sopra e sotto con punte marcate o molto marcate sopra: (BS;VD; FR; JU; NE; AI; AR; SO) 8 Cantoni
- G4- stabilmente moderatamente o marcatamente sopra la media CH (BL; SH; SG; AG; ZG) 5 Cantoni

I 6 cantoni con un tasso di separazione oggi più basso (oltre ad essere tutti cantoni dell'arco alpino) sono quelli che tradizionalmente si sono sempre distanziati (nel periodo considerato di 30 anni) verso il basso dalla media CH

Analogo discorso per quelli stabilmente più distanti verso l'alto.

La parte centrale presenta scostamenti significativamente alterni nel tempo (in + e in -)rispetto alla media CH.

Lo sviluppo dell'accessibilità (almeno per quanto concerne il dato quantitativo) ha terreno fertile laddove la scuola ha una storia di differenziazione interna alle classi e non fra classi.

Abbiamo voluto provare a capire se ci fosse una relazione fra l'evoluzione nel tempo dei tassi separativi e il dibattito interno a singoli cantoni. Per fare questo abbiamo ripreso la rassegna della stampa CH dal 26 giugno 2023 al 14 novembre 2023. La rassegna stampa riporta 25 articoli sull'inclusione scolastica dai seguenti cantoni:

G1-NW: 1 positivo rispetto alla scuola inclusiva (sondaggio sulle scuole inclusive)

G1-GR: 1 positivo (segnala aumento allievi nelle sc. speciali)

G1-Ti: 1 positivo (segnala stabilità)

G2- VS: 2 articoli: 1 ribadisce che il favore attuale verso la scuola inclusiva dipende dal fatto che i pionieri hanno preparato i docenti a una visione "humanistique sans naiveté" Darbelley (pres CIIP); 1 informa sull'introduzione di nuove misure per capire, accompagnare e integrare ragazzi autistici.

G2 -GE 4 articoli di cui 3 per presa a carico allievi autistici; 1 per segnalare l'inserimento «prossimo e sistematico» di allievi delle scuole speciali nelle classi regolari)

G2-ZH 3 articoli di cui 1 che invita a pensare a classi speciali per allievi che disturbano (comitato apartitico); 2 iniziativa popolare per introdurre in tutti i comuni delle classi speciali temporanee.

G3-VD 2 articoli di cui 1 che informa sull'incremento delle classi regionali di pedagogia specializzata in sedi ordinarie; 1 tagli alla prima infanzia pedagogia specializzata

G3-FR 4 articoli di cui: 3 relativi alla rivendicazione di più mezzi per BES; 1 autismo

G3-BS 6 articoli essenzialmente per un ritorno ad ambienti di recupero (Classi o gruppi) e all'insuccesso del modello (riforma del modello). L'iniziativa per la reintroduzione di classi di recupero è respinta - Si pensa ora a gruppi di recupero.

G4-SG 3 articoli di cui 1genitori - direzione scontro su carenza possibilità inclusive; 1 aumento allievi scuole speciali); 1 sentenza tribunale federale in favore della scelta delle autorità scolastiche di collocare un bambino con Sindrome di down in una scuola speciale.

G4-BL 1 articolo per l'integrazione di allievi alloglotti



Appunti di « viaggio » :

- non c'è una linea svizzera di sviluppo della scuola inclusiva
- esiste una sensibilità diffusa alle raccomandazioni dell'Organizzazione delle Nazioni Unite relative alle Convenzioni sui diritti del bambino e sulle persone con disabilità
- le misure speciali quali i Piani di Studio Adattati o le MR non sono necessariamente utilizzate per supplire al ricorso a classi speciali.
- la cultura della « separazione degli allievi e delle responsabilità » persiste ed è più o meno pregnante a livello dei Cantoni.
- organizzazioni scolastiche caratterizzate da una storia di cultura integrativa sembrerebbero facilitate nell'accogliere e agire la cultura inclusiva.

mm-06.12.2023

29

Autonomia dei cantoni-autorità in ambito scolastico.

La cultura della « separazione degli allievi e delle responsabilità » è più o meno pregnante a livello di singolo cantone. Laddove questa è più marcata essa incide in forma resiliente nei confronti della cultura inclusiva: si osserva una maggiore ricorso all'opzioni separativa in corrispondenza con l'incremento di filiere interne al mainstream.

Domanda: Fattori, detrattori e scettici rispetto all'assennatezza del progetto lo sono rispetto a "zone di comfort acquisite" (quindi più legati al momento presente del rapporto dell'innovazione al percorso storico del proprio sistema formativo) o per altre ragioni?



L'inclusione non è un processo neutro. Questo solleva questioni di definizione, di metodo e di principio.

La realtà svizzera può divenire una fucina di conoscenze e di evidenze empiriche fondate su basi e finalità comuni a condizione di:

- evitare di ridurre la reciproca conoscenza fra i cantoni a dati strutturali e quantitativi di «superficie» e poco concludenti a livello nazionale in assenza di riferimenti qualitativi che consentano di entrare nel merito delle analogie e delle differenze.
- puntare assieme verso un'evoluzione inclusiva delle scuole cantonali senza con questo voler negare il rispetto delle autonomie locali.
- esplorare gli attuali metodi e criteri di raccolta dei dati in una prospettiva di scambio e di confronto relativi alle buone pratiche e agli aspetti qualitativi degli elementi costitutivi del nucleo pedagogico degli ambienti scolastici (OCSE, 2014).

mm-06.12.2023

30

Un contributo a questi processi può essere dato da sistemi scolastici e università in dialogo stretto ma aperto fra loro, uniti nella ricerca di ambienti scolastici di qualità*.

*Nota : OCSE 2014 riconosce negli elementi sottoindicati e nelle relazioni che questi intrattengono fra di loro il nucleo pedagogico degli ambienti scolastici:

1. **I raggruppamenti / le separazioni degli allievi:** più del «quanto» si separano o si riuniscono gli allievi, importa sapere il :«come» si separa e si riunisce e «con quali risultati» sul corto, medio e lungo termine.
2. **I raggruppamenti / le separazioni dei professionisti:** «come» si separano o riuniscono i professionisti, con quali specificità e quali ruoli?
3. **La pianificazione delle forme di collocazione nel tempo degli apprendimenti:** « come » si collocano nel tempo gli apprendimenti? « come » si adattano i Piani di studio (PSA)
4. **Le scelte pedagogiche e didattiche e le pratiche di valutazione:** « quali » scelte didattiche si operano (anche sul piano delle valutazioni) ? « come « si introducono e finalizzano le misure rafforzate?

...come andrà a finire?

L'impegno di educare e formare tutti gli allievi e tutte le allieve in ambienti scolastici comuni, usuali e di qualità deve rimanere un principio guida della realizzazione scolastica del diritto all'educazione ... nulla giustificerebbe il contrario.

Bibliografia

- Balerna, C. (2009) *Gli obiettivi dell'integrazione scolastica in Ticino - Valutazione 30 anni dopo*. Tesi di master in insegnamento specializzato, Università di Friburgo-CH.
- Bergomi, G. (2023) *Le classi inclusive in Ticino*. Tesi Master of Arts in Pedagogia specializzata e didattica inclusiva, SUSPI/DFA.
- Biondi, F., Galoppi, M., Simona, F. (1978) *Dall'assistenza all'educazione speciale nel Ticino*. Tesi per l'ottenimento della licenza in scienze dell'educazione, Università di Ginevra.
- Bless, G., Mohr, K. (2007) Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen, in: Jürgen, W., Wember, F. (a cura), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*, vol. 2, Göttingen, 375-383.
- Bless, G. (2004) *Intégration scolaire: Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire Suisse*. In : Au seuil d'une école pour tous. CSPS Ed. 2004.
- Chiesa, S. (2023) *L'evoluzione della pedagogia speciale in Ticino*. Tesi Master of Arts in Pedagogia specializzata e didattica inclusiva, SUSPI/DFA.
- D'Alessio, S., Balerna, C., Mainardi, M. (2014) Il modello inclusivo: tra passato e futuro. *Scuola ticinese*, No 320: Anno XLIII,
- Gremion-Bucher, L. (2012) *Les coulisses de l'échec scolaire: étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Itard, J.M. (1807) *Rapports sur Victor de l'Aveyron* http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_aveyron/itard_victor_aveyron.pdf
- Mainardi M. (2023) Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative!. *Italian Journal of Special education for inclusion*. P.200-207
- Mainardi, M. (2022b) *L'educazione speciale in Ticino: una breve cronistoria. Verifiche : cultura, educazione società*. Anno 53, N° 03: Monografia . *Dall'integrazione all'inclusione. Un cammino ancora lungo* ; ottobre 2022, p.8-10.
- Mainardi, M.(2022a) *Inclusione a scuola. Verifiche : cultura, educazione società*. Anno 53, N° 03: Monografia . *Dall'integrazione all'inclusione. Un cammino ancora lungo* ; ottobre 2022, p.5-7.
- Mainardi, M. (2021) (Franc.) *L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices*. In: Ebersold, S. (ed.) *L'ACCESSIBILITE OU LA REINVENTION DE L'ECOLE*. Encyclopédie SCIENCES; ISTE éditions, Londre; p.83-101; 268 p. (Eng.) *Educational accessibility: a catalyst for innovative practices*. In: Ebersold S. (eds.) *ACCESSIBILITY OR REINVENTING EDUCATION*. Coll. SCIENCES; ISTE/Wiley éditions, London; p.63-80; 224 p.
- Mainardi, M., Martinoni, M. (2020) *L'école inclusive d'élèves en situation de handicap. Dictionnaire de politique sociale suisse. Woerterbuch der Schweizer Sozialpolitik*. Seismo Verlag Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen, Zürich.
- Marcacci, M. (2022) *Stefano Franscini*. In: *Dizionario storico della Svizzera (DSS)* Accademia svizzera di scienze umane e sociali (ASSU).
- Martinoni, M. (1990) *Présentation de la situation au Tessin*, in Raemy, D., Chassot, A., Roig, A.: *La pédagogie spécialisée dans la mouvance du temps*. SPC, Lucerna, pp.139-142.
- Martinoni, M. (2007) *Atgabbes 1967-2007*. In: *Bollettino atgabbes*. Primavera, pp. 20-22
- Mazzoni, A. (2003) *Evoluzione nell'educazione del bambino portatore di deficit in Ticino negli ultimi 100 anni*. In: *Atgabbes - associazione ticinese di genitori ed amici di bambini bisognosi di educazione speciale: Una storia speciale*. Atgabbes, Lugano, p.24-32).
- Mengoni, M. (2021) *Riconoscere i limiti, percorrere le soglie, favorire l'inclusione*. *Scuola Ticinese*, N°339, p. 25-30.
- Merzaghi, G. (1995) *1975 -1995: scuola ticinese come sei?* *Scuola Ticinese*, N° 203, p. 2 e 24.
- Nirje, B. (1969). *The normalization principle and its human management implications*. In R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Washington D.C., Presidents Committee on Mental Retardation.
- OCSE (2014), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices. La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Editions OCDE, Paris.
- Tamburini, A. (1898) *Una visita all'Istituto dei sordomuti di Locarno*. In *Risveglio*.
- Valsangiacomo, N. e Marcacci M.(2015) *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'ottocento ai giorni nostri*. Ed A.Dadò,Società demopedeutica. 342 p.