

Italian Journal of Special Education for Inclusion

IX

n. 2

2021



Pensa
MULTIMEDIA

Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno IX | n. 2 | dicembre 2021

La rivista è consultabile in rete sul sito <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> e www.sipesjournal.it

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

Editore

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

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

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di **DICEMBRE 2021**

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

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

PROCEDURA DI REFERAGGIO

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

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

DIRETTORE RESPONSABILE

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

COMITATO SCIENTIFICO

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

BOARD

Fabio Bocci (Università Roma Tre) **Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)
Roberta Caldin (Università di Bologna) **Maria Antonella Galanti** (Università di Pisa)
Lucio Cottini (Università di Udine) **Catia Giaconi** (Università di Macerata)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano) **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)

COMITATO DI REDAZIONE

Gianluca Amatori (Università Europea di Roma) **Patrizia Oliva** (Università di Catanzaro)
Nicole Bianquin (Università di Bergamo) **Stefania Pinnelli** (Università del Salento)
Heidrun Demo (Università di Bolzano) **Francesca Salis** (Università di Macerata)
Andrea Fiorucci (Università del Salento) **Alessandra Straniero** (Università della Calabria)
Valeria Friso (Università di Bologna) **Arianna Taddei** (Università di Macerata)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova) **Umberto Zona** (Università Roma Tre)
Ines Guerini (Università Roma Tre) **Antioco Luigi Zurru** (Università di Cagliari)
Angela Magnanini (Università Foro Italico di Roma)

- 6 **Editoriale**
Luigi d'Alonzo
- 8 **Introduzione**
Stefania Pinnelli, Elisabetta Ghedin, Valeria Friso

ARTICOLI

- 10 **ILARIA TATULLI, ANTONELLO MURA**
Donne pioniere dell'educazione speciale. Laura Dewey Bridgman e le insegnanti dell'Istituto Perkins di Boston • Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston
- 20 **MIRCA MONTANARI, GIORGIA RUZZANTE**
La cooperazione sociale in Italia: storia e prospettive inclusive • Social cooperation in Italy: history and inclusive perspectives
- 27 **NICOLE BIANQUIN, SERENELLA BESIO**
Orchestrare azioni di sistema per il progetto di vita della persona con disabilità: prefigurazioni professionali del *case manager* • Managing system actions aimed at the life project for persons with disabilities: professional prefigurations for the case manager
- 35 **SIMONE VISENTIN, GIULIA DAINESI**
Cooperative sociali e servizi per la disabilità: costruire partecipazione e generare connessioni per comunità più inclusive • Social Cooperatives and services for people with disabilities: building participation and generating connections for more inclusive communities
- 44 **ARIANNA TADDEI**
Associazionismo familiare e disabilità: ruoli, motivazioni e finalità. Una *Scoping Review* • Associazionismo familiare e disabilità: ruoli, motivazioni e finalità. Una *Scoping Review*
- 49 **INES GUERINI**
Impairment intellettivo e (nuove) forme di residenzialità in Italia. Buone pratiche verso l'inclusione • Impairment intellettivo e (nuove) forme di residenzialità in Italia. Buone pratiche verso l'inclusione
- 61 **NOEMI DEL BIANCO, ILARIA D'ANGELO, SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI**
Dall'Università al mondo del lavoro. Il tirocinio come snodo per l'inclusione lavorativa e sociale • From university to the world of work world. Traineeship as a gateway to employment and social inclusion
- 69 **MICHELA GALDIERI, MAURIZIO SIBILIO**
La funzione inclusiva del *social network* nel progetto educativo di CAA • The inclusive function of the social network in the AAC educational project
- 77 **STEFANIA PINNELLI, M. CHIARA RUGGIERI**
Il Museo come vettore di inclusione e partecipazione: l'accessibilità nel Museo Archeologico di Taranto • The Museum as a vector of inclusion and participation: accessibility in the Archaeological Museum of Taranto
- 94 **BORTOLOTTI ELENA, PAOLETTI GISELLA**
Disabilità intellettiva e accessibilità culturale. Una proposta per facilitare l'accesso alle informazioni in ambito museale • Intellectual disability and cultural accessibility. A proposal to facilitate access to information in museums
- 105 **MANUELA VALENTINI, MATTEO MARINELLI**
Sport, attività fisica, disabilità in età evolutiva: una systematic review • Sport and physical activity for preadolescents /adolescents with disability: a systematic review
- 113 **EMANUELA ZAPPALÀ**
L'inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico • Workplace inclusion of young and eldest with Autism Spectrum Disorder: an ecological-sistemical approach
- 121 **CLAUDIO PIGNALBERI**
Giovani, Anziani e Territorio. Promuovere pratiche di apprendimento intergenerazionale come "vettori" di benessere e inclusione sociale • Youth, Elderly and Territory. Promoting intergenerational learning practices as a "vector" of well-being and social inclusion
- 131 **MOIRA SANNIPOLI**
L'educativa domiciliare come opportunità inclusive • Home education and family services as an inclusive opportunity

- 139 **NATASCIA CURTO, CECILIA MARIA MARCHISIO**
Systemic actions for inclusive processes in implementation of CRPD: involving social professionals as change agent • Systemic actions for inclusive processes in the implementation of CRPD: involving social professionals as agents of change
- 146 **NATALIA BARRACO MASTRANGELO**
Riflessioni sulla formazione del personale penitenziario uruguayano in ottica di cura ed etica professionale • Reflexiones sobre la formación del personal penitenciario uruguayo en clave de cuidado y ética
- 153 **ALESSIA CINOTTI**
Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future • Autonomy and communication assistant and socio-pedagogical educator: a purely terminological issue? Schools, inclusive processes and future challenges
- 162 **ANNA MONAUNI**
L'educatore a scuola come facilitatore di processi inclusivi nella prospettiva della differenziazione didattica • The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction

RECENSIONI

- 168 **CRISTINA GAGGIOLI**
Maria Ranieri, Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti, Carocci Faber, Roma, 2020, pp. 171



«L'elemento primordiale nell'esistenza dell'uomo con l'uomo non è la semplice "cura", ma una relazione essenziale» (Buber, 1983, p. 86).

Così si esprime Martin Buber parlando della relazione. Egli sostiene, se ci riferiamo al rapporto insegnante-allievo, che tale incontro non si sostanzia con un semplice "avere cura" perché l'adulto può interessarsi del soggetto, può attivarsi per aiutare l'educando a crescere bene, ma se tale rapporto non diviene una relazione "essenziale" rischia di rimanere ad un livello di reciprocità molto scarso e chiuso all'altro. Sembra una contraddizione, ma non lo è: se l'insegnante che si prende cura del bambino, agisce e si attiva per educare senza credere veramente che l'altro, l'educando, possa in questo incontro di cuori, rendere reciprocità, restituire valori, completare l'altro con la sua esistenza, con la sua presenza ed i suoi bisogni, non si creerà quella relazione essenziale perno decisivo di una vera relazione educativa aperta all'educando e al suo essere presente nel mondo. Nella relazione vera, quella aperta all'anima dell'educando, consapevole dell'importanza dell'incontro reciproco, quella essenziale per Buber, si genera ciò che lui chiama fenomeno nuovo: «Uno stato che rende l'altro presente non nella sola immaginazione e neppure nel solo sentimento individuale, ma nel profondo della propria natura, in misura tale che il mistero del proprio essere si sperimenta nel mistero dell'altro» (Buber, 1983, p. 86) e dentro questo fenomeno nuovo si realizza l'educazione.

La relazione insegnante-allievo è il perno che muove ogni cosa a scuola, in essa il rapporto tra insegnamento e apprendimento si connotano di significati etici e professionali fondamentali. L'alunno è a scuola per imparare, per apprendere, ma ciò può avvenire solamente se egli è messo al centro. Opportunamente nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si sottolinea chiaramente che: «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi».

Ciò significa che non può esserci vero apprendimento senza educazione, non si può accendere la scintilla che promuove nell'allievo motivazione a fare se non esiste relazione, se non si crea prima un contesto ambientale ed umano ricco di sguardi affettivi, colmi di accettazione reciproca, traboccanti di stima.

In tutto il mondo le ricerche (d'Alonzo, 2020) da tempo sollecitano gli insegnanti a prendere coscienza del valore della relazione insegnante-allievo considerata decisiva per lo sviluppo e la maturazione degli allievi. Anche in situazioni formative che non funzionano, in istituzioni che operano male, la presenza di un docente intenzionalmente predisposto ad accogliere i bisogni degli allievi e valido sul piano umano e professionale fa la differenza: nonostante il contesto deprivato tale docente riesce con la sua azione ed il suo spirito a diventare una vera benedizione per i suoi allievi, dimostrando così come la capacità relazionale travalichi il ruolo della scuola stessa.

Il richiamo alla costruzione di un contesto ambientale ricco di umanità e, quindi, umanizzante (e del quale, abbiamo detto, la relazione diviene sfondo, orizzonte e pratica di senso), ci porta al tema del presente numero curato dalle colleghe Stefania Pinnelli, Elisabetta Ghedin e Valeria Friso. Si tratta di un numero monografico, esito di una call intitolata *I vettori dei processi inclusivi: territori, reti e connessioni*, che chiude il 2021 e, con esso, il nono anno di vita dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*.



Non entriamo nel merito, lasciando all'introduzione delle curatrici il compito di avviare lettori e lettrici ai vari contributi. Evidenziamo solo la ricchezza e la poliedricità degli sguardi delle autrici e degli autori degli articoli che, dopo il consueto iter di referaggio, sono approdati nel volume; ricchezza e poliedricità che testimoniano ancora una volta la vivacità della nostra comunità scientifica e la sua propensione ad esplorare con competenza ambiti di studio e di ricerca che richiedono da un lato solide basi costituite dal corpus teorico-applicativo della Pedagogia Speciale e, dall'altro, la capacità di abitare con competenza i contesti reali, ossia quelli della quotidianità, che con le loro complessità richiamano all'impegno fattivo, mediato dall'azione ragionata.

Riferimenti bibliografici

Buber M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici.
d'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.



I vettori dei processi inclusivi: territori, reti e connessioni

La call di questo numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* ha inteso sottolineare l'importanza delle connessioni tra territori e reti nella costruzione del processo inclusivo. La cultura dell'inclusione, infatti, richiede azioni di cambiamento condiviso e partecipato i cui vettori sono l'insieme dei servizi alla persona che, posti accanto alla scuola e nella medesima direzione di essa, consentano di procedere verso la promozione dello sviluppo umano, avendo a cuore il bene comune in una prospettiva di lifelong learning.

La stessa Agenda 2030, adottata il 25 settembre 2015 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, ha riaffermato l'impegno della comunità globale nel promuovere efficaci partenariati pubblici, pubblico-privati e della società civile che si basano sull'esperienza e sulle strategie per valorizzare le risorse dei suoi membri. Il modello di sviluppo proposto dall'Agenda vede nei processi collaborativi, condivisi e partecipati la base operativa per la creazione di strutture e accordi progettuali. In pratica, collaborazione, fiducia e connessione devono crescere lentamente, dal basso, attraverso iniziative concrete realizzate congiuntamente. In questa linea, l'idea di "innovazione dal basso" sta attirando sempre più attenzione. Esiste un crescente interesse per il modo in cui i cittadini sviluppano il potenziale per contribuire a, o addirittura guidare, la transizione verso società più sostenibili e giuste, trasformando modelli di produzione quotidiana, scambio e consumo di beni e servizi e questo potenziale è presente a livello globale di comunità. Alcuni lavori (Belda-Miquel et al., 2020) rivelano non solo l'ampio potenziale di trasformazione delle innovazioni dal basso, ma anche la rilevanza delle politiche pubbliche per sostenerle, ad es. il caso delle cooperative sociali. Il tutto a partire da una ricorrenza che si celebra quest'anno e che rappresenta un elemento fondamentale del valore delle connessioni che si sono create, promosse e mantenute in questi 20 anni dal 1991 momento dell'istituzione delle Cooperative Sociali italiane con la L. 381. Le iniziative volte a porre una crescente enfasi sulle reti intra e interistituzionali di professionisti e organizzazioni fanno parte del panorama politico da almeno due decenni. Soprattutto a partire dalla metà degli anni '80 del secolo scorso, molte organizzazioni educative si sono affrettate a formare o ad aderire a reti, o sono state fortemente incoraggiate a farlo. Oggi, queste forme organizzative sono considerate "un nuovo costrutto per concepire l'offerta educativa e una nuova strategia per riformare" (Chapman & Aspin, 2003, p. 653). Innovare e sostenere il cambiamento significa superare l'isolamento lavorando con diversi partner di conoscenze e comunità sviluppando forti connessioni in modo da estendere confini, risorse e spazi di apprendimento.

Costruire connessioni e offrire opportunità connettive significa quindi, studiare il modo migliore per co-pianificare, co-progettare, co-governare e co-gestire i contesti affinché operino con successo come più della somma di ciascuna delle loro parti, incoraggiando lo sviluppo di comunità resilienti e connesse. "Il cablaggio delle risorse sociali non deve basarsi su un paradigma lineare...deve basarsi su un paradigma reticolare, eco-sistemico" (Canevaro, 2021, p. 265). Il riconoscimento che le reti svolgono un ruolo centrale nella vita dei giovani, delle loro famiglie e di chi ha cura di loro è ben chiaro oggi, e anche più che mai alla luce della pandemia da SARS-COVID-19 che ha colpito l'intero globo in questi due anni dal febbraio del 2020 e l'impatto che ha avuto sulla vita di tutti la chiusura temporanea di molte strutture di supporto in molte parti del mondo. Eppure, la storia suggerisce che operazioni che generano e sostengono reti connesse, ad esempio con i collegamenti ai primi anni di vita, alla salute e ai servizi per il benessere, oltre ad altre partnership orientate alla comunità, possono essere complicate e impegnative. La nascita delle Cooperative sociali ne è una importante testimonianza: esse sono diventate con il tempo vettori importanti, in particolare per le persone con deficit adulte che in esse trovano strumenti, professionisti e iniziative atte a permettere loro una crescita continua in quel percorso di life long learning che accomuna – o dovrebbe accomunare – tutte le persone nel loro esistere.



Le reti di connessioni possono essere considerate vere e proprie attrici abilitanti cruciali per favorire e promuovere nuove buone pratiche e innovazioni sociali ed educative positive (Seyfang e Smith 2007; Cunha, Benneworth & Oliveira 2015).

Agendo individualmente, i membri della comunità sono per lo più incapaci di affrontare le disuguaglianze strutturali esistenti e i problemi sociali presenti nelle rispettive comunità. L'inclusione ha bisogno di azioni collettive e di connettività per determinare congiuntamente le priorità, e per articolare nuove proposte, costruire uno spazio per facilitare la contaminazione di buone prassi attraverso i partenariati, compreso il modo di gestire questi processi in ambienti online, così come la creazione di adeguate strategie di monitoraggio e valutazione dei processi mettendo al centro, come suggerisce Canevaro riprendendo Sennet, il ruolo dell'artigiano (cit., p.262), il ruolo educativo di colui che ricompone i processi, tiene le fila di un progetto, si oppone alla logica antieconomica e crea reti. Ed è proprio con questo intento che il numero monografico della rivista *dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion* raccoglie riflessioni in forma di contributi su ricerche e pratiche, a livello nazionale e/o internazionale, che evidenzino le continuità e le discontinuità che si sono susseguite in questi anni, per far emergere le peculiarità, i vincoli e le possibilità di sostanziare l'inclusione nella rete di servizi, istituzioni e territori.

Nel presente numero si è voluto proporre al lettore un percorso che, partendo dalla cornice storica, accompagni verso proposte di prospettive future per approdare al cuore del numero in cui vengono riportati i numerosi contributi che approfondiscono gli sguardi dei contesti inclusivi con proposte e strumenti che promuovono la partecipazione. Si conclude poi con contributi legati a contesti scolastici. Il percorso proposto conduce il lettore, dunque, lungo i vari contributi che lo stimoleranno verso riflessioni sul tema attraverso approfondimenti teorici, suggestioni supportate da ricerche e analisi di dati, presentazioni di nuove figure professionali educative, illustrazioni di possibili sviluppi inclusivi in un mondo, già in forte cambiamento, in cui la pandemia da Covid19, ha portato ad evidenza quanto cammino ancora è possibile compiere in direzione inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Belda-Miquel S., Pellicer-Sifres V., Boni A. (2020), «Exploring the Contribution of Grassroots Innovations to Justice: Using the Capability Approach to Normatively Address Bottom-Up Sustainable Transitions Practices», *Sustainability*, 12, 3617; doi:10.3390/su12093617
- Canevaro A. (2021), "Lettera al docente inclusivo e altre figure professionali della scuola", in A. Canevaro, D. Ianes, *Un'altra didattica è possibile*, Trento: Erickson, pp. 262-294
- Chapman, J., & Aspin D. (2003), «Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform», in B. Davies and J. West-Burnham (Eds.) *Handbook of educational leadership and management*, London: Pearson, pp. 653-659.
- Cunha, J. Benneworth, P., Oliveira, P., (2015), «Social Entrepreneurship and Social Innovation: A Conceptual Distinction», in L. M. Carmo Farinha; J. J. M. Ferreira; H. Lawton Smith; S. Bagchi-Sen (Eds.), *Handbook of Research on Global Competitive Advantage through Innovation and Entrepreneurship*, <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8348-8.ch033>, pp. 616-639.
- Seyfang, G., Smith, A. (2007), «Grassroots innovations for sustainable development: Towards a new research and policy agenda», *Environmental Politics*, 16(4), pp. 584-603, <https://doi.org/10.1080/09644010701419121>
- United Nations. (2015), General Assembly Resolution A/RES/70/1. *Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved March 24, 2020 from: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E



Ilaria Tatulli

Junior Researchers in Special Pedagogy and Didactics | University of Cagliari (Italy) | ilariatatulli@unica.it

Antonello Mura

Full Professor in Special Pedagogy and Didactics | University of Cagliari (Italy) | amura@unica.it

Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston*

Donne pioniere dell'educazione speciale. Laura Dewey Bridgman e le insegnanti dell'Istituto Perkins di Boston

Articoli

ABSTRACT

The historical-interpretative perspective of Special Pedagogy, as well as deepening the knowledge of the authors and works that contributed to the origin and development of the discipline, is aimed at re-reading, understanding and let know the educational experiences that are most at risk of exclusion from collective memory. There is a close correlation between the rare traces of the educational events of girls with disability and the silence regarding the role of women in special education processes. This contribution, through the analysis of diaries, manuscripts and letters of protagonists, try to brings to light the pioneering experience of teachers of the Perkins Institute of Boston, Lydia Drew, Mary Swift and Sara Wight who accompanied Laura Bridgman in her educational path. The investigation of the texts allows to highlight the elements that have characterized the female special-pedagogy perspective

Keywords: Special Pedagogy, girls with disability, pioneers, institutions, women special educators

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Tatulli I., Mura A. (2021). Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 10-19 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-01>

Corresponding Author: Ilaria Tartulli | ilariatatulli@unica.it

Received: 19/07/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-01

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. In particolare, Antonello Mura è autore del paragrafo 1: Uno sguardo al passato: tracce dell'educazione speciale al femminile; Ilaria Tatulli è autrice dei paragrafi: 2, Istituti speciali, prospettive educative e ospiti femminili; 3, Esperienze educative al femminile: diari e metodi di Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight e 4 Prospettive pedagogiche femminili: un'eredità nascosta.