

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, GIURIDICHE E
STUDI INTERNAZIONALI

Corso di laurea *Triennale* in Scienze politiche, Relazioni
Internazionali, Diritti Umani



La scuola inclusiva nel panorama europeo: il programma Erasmus+ e il progetto DDMATH

Prof.ssa MARIA CRISTINA GINEVRA

SARA ANDREIS
matricola N. 2019504

Anno Accademico 2022-2023

Indice

Introduzione	2
Capitolo I Scenario europeo per una scuola inclusiva	5
1.1 <i>Un nuovo paradigma per la disabilità</i>	5
1.2 <i>Politiche scolastiche inclusive in Europa</i>	10
1.3 <i>Le scuole speciali in Europa</i>	14
1.4 <i>Cenni di storia del processo d'integrazione in Italia</i>	21
Capitolo II Didattica Inclusiva	27
2.1 <i>Inserimento, Integrazione, Inclusione</i>	27
2.2 <i>Capacità e meritocrazia</i>	30
2.3 <i>Barriere all'inclusione</i>	33
2.4 <i>La scuola inclusiva e gli atteggiamenti degli attori coinvolti</i>	37
Capitolo III Il programma Erasmus+ e il progetto DDMATH	43
3.1 <i>Programmi europei per l'inclusione</i>	43
3.2 <i>Il programma Erasmus+</i>	44
3.3 <i>Matematica accessibile per gli studenti con limitazioni visive</i>	47
3.4 <i>Il progetto DDMATH di Erasmus+</i>	52
3.5 <i>Iniziative per la produzione di libri scientifici con LAMBDA</i>	54
Conclusione	57
Bibliografia	59

Introduzione

Nell'ambito dell'istruzione, il concetto di inclusione sta guadagnando sempre più rilevanza. La didattica inclusiva rappresenta un tema fondamentale poiché mira a garantire un accesso equo e opportunità eguali per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o peculiarità individuali.

L'importanza del principio "siamo tutti uguali" è indiscutibile a livello formale, ma la sfida si pone nel garantire un'uguaglianza sostanziale in situazioni concrete che presentano diversità. Non è corretto adottare un approccio standardizzato, mettendo gli studenti nelle condizioni di competere, per poi lasciare gli eventi in balia delle dinamiche meritocratiche. Si tratta, invece, di chiarire il significato di una didattica inclusiva partendo dalla sua definizione primaria. Il concetto di inclusione è difficile da definire e spesso risulta più immediato riconoscere una didattica non inclusiva piuttosto che individuare gli strumenti necessari per attuare un'efficace pratica di inclusione.

In alcune parti d'Europa esistono ancora scuole speciali che adottano un sistema scolastico e culturale finalizzato a garantire una forma di equità attraverso programmi su misura che tengano conto delle differenze delle categorie considerate più vulnerabili. Il principio di base non è sbagliato, ma il prezzo da pagare per un'educazione mirata in un istituto speciale è la segregazione, a discapito delle relazioni tra coetanei e dello sviluppo delle competenze sociali.

Questo lavoro non ha l'intento di giudicare se una didattica è giusta o sbagliata, ma piuttosto di presentare, attraverso l'analisi di numerosi studiosi nel campo della disabilità, lo scenario europeo e la posizione dei singoli stati in merito. L'obiettivo è definire concretamente cosa si intende per didattica inclusiva, perché è importante e come implementarla. Nel capitolo conclusivo, infine, viene messo in rilievo il programma Erasmus+ e, a titolo di esempio concreto, il progetto DDMATH per lo studio

accessibile della matematica, rivolto in particolare ai ragazzi con limitazioni visive. Lo scopo è descrivere l'azione inclusiva in un caso specifico e analizzarne il successo all'interno di un contesto concreto.

Capitolo I

Scenario europeo per una scuola inclusiva

1.1 Un nuovo paradigma per la disabilità

Il 13 dicembre 2006, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD 2006). Questa convenzione rappresenta un importante traguardo, poiché è la prima a livello internazionale ad essere adottata dall'Unione Europea e a trattare specificamente i diritti delle persone con disabilità. La Convenzione si inserisce nel contesto più ampio della promozione dei diritti umani, ponendo particolare enfasi sui principi fondamentali delle pari opportunità e della non discriminazione, come sancito nell'articolo 2 del documento. La Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD 2006) ha introdotto un nuovo paradigma di disabilità che si basa sui diritti umani. Essa ha l'obiettivo di promuovere l'eliminazione di ostacoli, barriere e discriminazioni che impoveriscono la società, ponendo un forte accento sulle pari opportunità e sulla non discriminazione. In tal modo, si promuove l'empowerment individuale e sociale, come suggerito da Oliver (1996) e Griffo (2008). La definizione di disabilità presente negli articoli della Convenzione sottolinea la necessità di spostare l'attenzione non solo sull'individuo, ma anche sulle sue relazioni con la società..

Giampiero Griffo, membro del Consiglio Mondiale di Disabled Peoples' International (DPI)¹ e coordinatore del Comitato Tecnico-Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla Condizione delle Persone con Disabilità², nell'inserito del II Notiziario del Luglio 2006 scrive: "La tutela dei diritti

¹ DPI è una rete globale di organizzazioni di persone con disabilità che lavorano per promuovere i diritti umani, l'uguaglianza e l'inclusione delle persone con disabilità a livello internazionale

² E' un organismo consultivo e tecnico che opera nell'ambito dell'Osservatorio Nazionale sulla Condizione delle Persone con Disabilità in Italia. L'Osservatorio è stato istituito con il compito di raccogliere, analizzare e monitorare i dati e le informazioni relative alla condizione delle persone con disabilità nel paese.

umani diventa legata al rispetto delle libertà individuali e alla costruzione culturale e sociale di società inclusive”; descrivendo un periodo storico caratterizzato dalla rivendicazione per le persone con disabilità di una nuova cultura alla base del proprio stato di vita. Si tratta di un cambiamento significativo che riguarda il modo in cui la disabilità è affrontata e compresa, spostandosi dal solo ambito medico e assistenziale a un piano socio-politico. La Convenzione, in modo innovativo rispetto ad altre convenzioni come quella sui Diritti del Fanciullo (Nazioni Unite, 1989), ridefinisce il concetto di disabilità, mettendo l'accento sull'importanza dei fattori sociali e relazionali. Questo approccio ha conseguenze rilevanti per i minori con disabilità, poiché richiede al settore pediatrico una nuova responsabilità nei confronti degli elementi sociali che possono influenzare positivamente o negativamente le capacità e le competenze dei bambini. (Griffo G. 2015).

Si pongono in luce nuove idee legate ai nuovi approcci: dalla promozione dell'autonomia all'abilitazione e alla valorizzazione delle capacità. Anche il modo in cui viene considerato il rapporto con la famiglia subisce una trasformazione: da un'attenzione prevalentemente incentrata sulla cura, spesso affidata esclusivamente agli specialisti, si passa a una responsabilità educativa che promuove un approccio consapevole da parte dei caregiver, senza però sostituirsi alla possibilità di autodeterminazione (ibidem).

Il ruolo dei professionisti medici assume una nuova prospettiva: non si tratta più di concentrarsi esclusivamente sulla ricerca della guarigione, spesso irrealizzabile, ma piuttosto di fornire il supporto adeguato per potenziare e abilitare il funzionamento dei minori. L'importanza del principio "noting about us without us" risulta fondamentale per il progresso dei minori con disabilità, poiché valorizza le diverse sfaccettature dell'esperienza umana, che sono parte intrinseca della nostra umanità. (Griffo G. 2015).

Questo richiamo alla componente sociale trova riscontro anche nel saggio *Vulnerabilità in contesto: le persone con disabilità* [n.d.] della prof.ssa

Pariotti E. che analizza diversi approcci alla disabilità.

Quella che viene denominata “fase zero” coinvolge il modello medico, così riconosciuto perché guarda alla disabilità come un deficit individuale e dunque un problema che necessita una risoluzione. E’ proprio questo modello che sembra aver ispirato l’*International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps*³ (ICIDH) che verrà approfondito in seguito. Il secondo modello è il c.d. «modello sociale», sviluppatosi in due versioni fondamentali, quello inglese e quello nord-americano.

Dall’approccio anglosassone emerge l’idea che la disabilità sia una condizione determinata esclusivamente dal modo in cui si strutturano le dinamiche sociali, che discriminano ed escludono in relazione agli *impairments*, esercitando così un effetto dis-abilitante [Pariotti E.; n.d.] Dunque gli individui con determinate caratteristiche fisiche o psichiche rimangono esclusi dalla società e questo conferma che sono gli effetti dei meccanismi sociali a definire il concetto di disabilità. La disabilità diviene così una forma di oppressione sociale, derivante dal pregiudizio individuale, dall’ostacolo alla mobilità, dall’esclusione dall’educazione e dal mondo del lavoro⁴.

Il modello statunitense nasce negli anni Sessanta e Settanta del Novecento e considera gli *impairments* come un elemento identitario delle persone con disabilità. Anche in questo caso i meccanismi sociali sono disabilitanti, ma a differenza di quello inglese “viene data rilevanza alle limitazioni funzionali, ritenendole, al pari dei meccanismi di esclusione, dimensione da portare nella sfera pubblica, come elemento identificativo di gruppi colpiti dall’oppressione sociale” [Pariotti E. n.d]. Ciò vuol dire che vengono riconosciute le limitazioni funzionali non sono solo il risultato delle condizioni fisiche o mentali di una persona, ma sono anche influenzate dagli atteggiamenti, dalle barriere sociali e dall’oppressione che una persona può sperimentare nella società.

La concezione della disabilità nel contesto del paradigma dei diritti umani

³ Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap

⁴ Cfr. Bernardini 2016, pp. 25-31

si basa su un modello sociale intermedio, che rappresenta il fondamento stesso della Convenzione ONU. In questo approccio, si riconoscono i deficit che possono essere causati dalla disabilità, ma si evita di attribuire la disabilità stessa unicamente a qualità soggettive degli individui, poiché si comprende che essa è il risultato di dinamiche sociali. Questo modello promuove il valore delle diversità umane e sottolinea che la condizione di disabilità deriva dalla relazione tra le caratteristiche delle persone e le modalità con cui la società organizza l'accesso ai diritti, ai beni e ai servizi. (Griffo G. 2006). La Convenzione ONU, infatti, ci impone di considerare gli individui con disabilità per il loro essere persone, con un diritto intrinseco a poter avere un proprio percorso di vita godendo di condizioni di pari opportunità. Questo diritto viene tutelato anche per le persone che “richiedono un maggiore sostegno”, come viene sancito nel Preambolo della Convenzione. Questo trattato ha quindi un valore aggiunto: non si pone solo l'obiettivo di contrastare la discriminazione (obbligo negativo), ma promuove la piena partecipazione e inclusione all'interno di una logica di uguaglianza, che non garantisce solo la fruizione e l'esercizio dei diritti di tutti, ma innesca un obbligo di intervento che non causi meccanismi di segregazione o separazione. Il suo scopo infatti, citando il testo originale della Convenzione per i Diritti delle Persone con Disabilità è “...to *promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity*”⁵. Da queste parole emergono i principi dell'universalità dei diritti, il radicamento nel rispetto della dignità intrinseca degli individui e il pieno ed equo godimento di tutti i diritti. Della tutela di tali diritti deve farsi promotrice la società ed è necessario che il suo intervento si rivolga non solo alla singola persona, ma anche al contesto e all'ambiente all'interno dei quali vive. La Convenzione nasce sulla scia di un cambiamento culturale che abbraccia un nuovo paradigma, in cui il riferimento agli *impairments* introduce e legittima

⁵ ...promuovere, proteggere e garantire il pieno ed equo godimento di tutti i diritti umani e libertà fondamentali da parte di tutte le persone con disabilità, e promuovere il rispetto della loro intrinseca dignità.

anche l'impegno verso la prevenzione dei deficit , che però all'interno della CRPD⁶ sono considerati come "espressione della diversità umana" [Pariotti E. n.d.].

In seguito ai numerosi dibattiti avviati all'interno dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) sulla classificazione e definizione delle menomazioni, disabilità, handicap, viene contestata la sigla ICIDH in favore di una nuova dicitura che accantona i termini precedenti.

Nel 1998 inizia un processo di mutamento, con l'approvazione di un nuovo criterio di classificazione internazionale della disabilità che pone l'accento sugli aspetti positivi espressi come funzionamento e denominato ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)⁷. Con questi nuovi parametri di classificazione, non si definiscono più gli impatti negativi delle menomazioni sulla vita delle persone, ma si valorizzano maggiormente le componenti contestuali che influenzano il funzionamento o la disabilità della persona.. [Soresi S. 2020]. Si tratta di un vero cambiamento di prospettiva, in cui viene ridefinito il concetto di salute, che supera una visione prettamente medico-sanitaria. "La salute ha bisogno di essere promossa. A differenza della prevenzione la promozione non prevede uno standard di normalità a cui tendere né una sindrome da circoscrivere o eliminare." [Federici e Olivetti Belardinelli 2006, 333]. Promuovere la salute vuol dire quindi promuovere le diversità, innanzitutto abbattendo le barriere sociali.

Il modello ICF diviene un'importante novità anche in ambito scolastico, perché le nuove linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità fanno esplicito riferimento a tale modello.

In conclusione, la Convenzione ONU rappresenta un passo significativo verso l'istruzione inclusiva e il pieno godimento di tutti i diritti umani per le persone con disabilità.

Secondo Giampiero Griffo: "Molte sono le trasformazioni culturali, sociali, politiche e tecniche che questo testo introduce. Si passa dalla lettura

⁶ Convention on the Rights of Persons with Disabilities

⁷ Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute

tradizionale dell'incapacità come problema individuale alla presa d'atto che le persone con disabilità sono discriminate e senza pari opportunità per responsabilità della società; [...] dalla condizione di essere considerati cittadini invisibili, a quella di divenire persone titolari di diritti umani; dall'approccio basato sulle politiche dell'assistenza e della sanità a quello che rivendica politiche inclusive e di mainstreaming; dal venir considerati oggetti di decisioni prese da altri a diventare soggetti consapevoli che vogliono decidere della propria vita" (2012).

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità rappresenta un importante strumento giuridico che stabilisce, in modo vincolante, il principio dell'inclusione come fondamentale per garantire il diritto all'istruzione. Negli ultimi anni, tale principio si è consolidato sempre di più, riconoscendo l'importanza dell'educazione inclusiva per offrire un'istruzione di alta qualità a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità.

L'articolo 24 della Convenzione stabilisce che gli Stati parte hanno l'obbligo di assicurare il pieno diritto all'istruzione delle persone con disabilità mediante un sistema educativo inclusivo a tutti i livelli di istruzione. Garantire il diritto all'educazione inclusiva significa una trasformazione culturale e strutturale di tutti gli ambienti educativi formali e informali per riuscire a raggiungere ogni studente con le sue peculiarità.

1.2 Politiche scolastiche inclusive in Europa

Nei vari paesi europei, le politiche scolastiche sull'inclusione stanno riflettendo gli effetti del cambiamento culturale avvenuto negli ultimi decenni. I paesi membri dell'Unione Europea stanno adottando approcci diversificati all'istruzione inclusiva, a causa delle loro diverse premesse storiche e dei sistemi educativi specifici. Pertanto, la domanda cruciale per gli obiettivi di questa ricerca è la seguente: "Perché è importante promuovere una scuola e una società inclusive?". Infatti, senza una comprensione approfondita del significato e dell'importanza di una società e una scuola inclusive, risulterebbe difficile seguire il ragionamento

sviluppato in questo elaborato.

L'analisi delle politiche scolastiche adottate dai diversi stati europei ci fornisce uno scenario chiaro su quali siano le realtà che risentono ancora oggi degli effetti negativi delle barriere alla partecipazione, dei fenomeni di categorizzazione e di istituzionalizzazione (che verranno approfonditi nel prossimo capitolo). E' fondamentale individuare questi contesti e capire quali siano i cambiamenti di cui bisogna farsi promotori per far sì che tutti gli alunni con disabilità e senza disabilità, possano godere di una piena partecipazione e formazione scolastica "senza se e senza ma" [S. Soresi, Psicologia delle disabilità e dell'inclusione].

M. Condidorio, componente della Direzione Nazionale dell'UICI⁸, analizza i 4 tipi modelli educativi in Europa proposti dalla studiosa in Sociologia della Scuola Francine Vaniscotte. Il suo approfondimento risulta molto interessante per capire quale potrebbe essere il sistema più idoneo a garantire il pieno sviluppo sul piano educativo verso l'indipendenza economica e sociale di tutti gli studenti. Secondo l'autrice, infatti, la scuola dovrebbe essere "luogo di vita e dimensione dell'individuo" e, allo stesso momento, "luogo di partecipazione alla vita della città", un'istituzione "che si fa carico di dare ai suoi cittadini le conoscenze, la formazione, i valori culturali e umani e la possibilità di far proprie, in futuro, tutte le conoscenze necessarie per l'esercizio di questa cittadinanza, come pure per la realizzazione personale" (F. Vaniscotte, L'Europa dell'educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa, tr.it., La Scuola, Brescia 1994, p. 262, p. 288).

Lo schema europeo proposto è dunque composto da:

- Il modello scandinavo comprende Danimarca, Islanda, Norvegia, Svezia e Finlandia.
- Il modello anglosassone, all'interno del quale rientrano l'Inghilterra, il Galles, l'Irlanda del Nord, la Scozia e, pur con qualche differenziazione, anche la Repubblica d'Irlanda.

⁸ Unione italiana dei ciechi e degli ipovedenti.

- Il modello germanico che include Germania, Austria, Lussemburgo, Svizzera, Olanda e con alcune differenze in Belgio.
- Il modello mediterraneo, con Francia, Grecia, Italia, Portogallo, e Spagna.

Il modello delle regioni scandinave è considerato quello che più si avvicina alla logica delle pari opportunità, in quanto garantisce agli studenti eguale accesso alle conoscenze scolastiche, con la sua didattica sviluppata su un ciclo unico, che consente a tutti i ragazzi la stessa preparazione di base fino ai 16 anni. Si ambisce ad un tipo di società in cui, scaduta l'età della scuola dell'obbligo, tutti possano partecipare pienamente in qualità di cittadini, alla società democratica.

Lascioli A., nel testo *Pedagogia speciale del Regno Unito (2007, 177)*, ci fornisce una panoramica sulla diffusione della Pedagogia speciale nel Regno Unito, dove la fascia d'età della scuola dell'obbligo va dai 5 ai 16 anni, escludendo l'Irlanda, dove l'istruzione è obbligatoria a partire dai 4 anni. Il sistema generale di istruzione è analogo in Inghilterra e Galles, mentre in Scozia e in Irlanda del Nord è leggermente differente. Questo riflette la situazione politica di queste regioni, in quanto l'Irlanda del Nord e la Scozia godono di una autonomia dal punto di vista esecutivo, amministrativo e legislativo e questo sistema autonomo include anche politiche come quelle scolastiche. La struttura scolastica britannica è sempre stata decentrata, rendendo libere le singole scuole e gli insegnanti di scegliere il curriculum scolastico da adottare, nonostante comunque esso variasse poco tra le scuole. Nel 1988 *l'Education Reform*⁹ interviene su quest'atmosfera di libertà stabilendo un curriculum nazionale, causando un sentimento negativo anche fra gli insegnanti, nei confronti di questa centralizzazione dell'insegnamento. Nel Regno Unito il processo di inclusione, laddove è iniziato, è ancora molto acerbo, in quanto rimane legato al significato di inserimento. Nel contesto politico britannico, infatti,

⁹L'Education Reform Act è stata una riforma del sistema educativo nel Regno Unito. È stata introdotta dal governo conservatore di Margaret Thatcher ed è stata una delle riforme più significative nel settore dell'istruzione nel paese.

l'inserimento e l'inclusione sono sempre stati solo "raccomandati" e non ne è mai stata riconosciuta la vera importanza e urgenza. Come punto favorevole però, in questi paesi troviamo una lunga tradizione nell'offerta di sostegno e orientamento per gli studenti, che rientra nella figura del *form tutors*¹⁰ e dei *Learning Mentors*¹¹.

Il modello germanico si sviluppa invece su indirizzi differenziati e questa caratteristica lo allontana dal poter essere considerato equo. Questo sistema si rivela da molti punti di vista un insuccesso in quanto i risultati scolastici degli alunni subiscono un forte dislivello fra gli esiti e se parliamo di inclusione scolastica, la strada da fare è ancora molta. Secondo un Report di Eurydice (2021), per rendere migliore un sistema educativo è necessario che il modello si fondi sull'equità e sull'inclusività, oltre che sull'efficacia. Il sistema differenziato germanico, quindi, potrebbe favorire i bisogni degli studenti, ma al tempo stesso provocare l'incremento delle disuguaglianze e causare una "segregazione educativa" [Genzone A. 2022]. Questo accade perché una differenziazione educativa può provocare disuguaglianze a causa di diversi finanziamenti tra settore pubblico e privato (gli istituti privati sono più autonomi rispetto a quelli pubblici), differenze curriculari (ad esempio percorsi specializzati o percorsi educativi differenti) o attraverso caratteristiche curriculari [Eurydice, 2019]. Due fattori influenti sulla strada dell'inclusione sono quindi il grado di autonomia e il tipo di finanziamento degli istituti. Ad aumentare le disuguaglianze e il divario fra gli alunni contribuisce anche l'alta percentuale di ripetenze e quindi di bocciature: caratteristica comune del sistema classico mediterraneo, molto sensibile all'insuccesso scolastico.

Nell'analisi di Conditorio M. (2019), quest'ultimo sistema è presentato come una combinazione dei modelli precedenti, in quanto "ha scelto la soluzione di realizzare una scuola unica per la prima parte della

¹⁰ Ruolo che viene affidato agli insegnanti in aggiunta alle loro normali competenze.

¹¹ collaboratori degli insegnanti e dei tutors per aiutare gli alunni che presentano difficoltà nell'apprendimento

secondaria, ma senza un'effettiva pedagogia differenziata" (come in Scandinavia, dove non è presente il sistema dei voti e delle bocciature) "e senza il tutorato" (come nei Paesi anglosassoni)". La sensibilità all'insuccesso è un forte caratteristica di questi paesi, perché adottano un sistema che si fonda sulla meritocrazia espressa tramite voti, esami frequenti e un'alta percentuale di bocciature, ma allo stesso tempo promuovono una scuola egualitaria ed equa in modo analogo al modello scandinavo. In conclusione, affidandoci ai risultati dell'analisi scrupolosa dei dati effettuata nel report di Eurydice (2019), si riporta che i sistemi più adeguati in termini di inclusione scolastica sono quelli dell'Irlanda, Estonia, Lettonia, Danimarca e Finlandia. Tranne quello irlandese, tutti sono caratterizzati da una struttura unica, che sembra essere quindi la formula preferibile in quanto riduce al minimo le differenziazioni fra gli alunni, basata su un equilibrio educativo tra le differenze nei bisogni degli studenti e il principio di equità.

1.3 Le scuole speciali in Europa

Le Norme Standard delle Nazioni Unite sulle Pari Opportunità per le persone con disabilità (1993), alla norma 6.1 recitano che: *" Gli Stati devono riconoscere il principio di pari opportunità nei cicli di studio primario, secondario e superiore per i giovani ed adulti disabili, in un contesto integrato. Gli Stati devono far sì che l'istruzione delle persone disabili sia parte integrante del sistema scolastico".*

La Comunità Europea negli ultimi anni ha avviato un percorso volto ad individuare politiche più concrete nei confronti dell'inclusione scolastica delle persone con disabilità, promuovendo iniziative per far sì che negli stati venisse garantito a tutti i cittadini il diritto fondamentale alle pari opportunità. Ragionando nell'ottica europea, la questione che ci si pone è: "l'Europa è in grado di formare ed istruire coloro che saranno i futuri cittadini e lavoratori d'Europa, siano essi in condizioni di disabilità o meno, garantendo loro uguali opportunità?"

L'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva¹², nel 2017 ha elaborato un Report sul fenomeno del tasso di abbandono scolastico precoce (ASP), che si riferisce alla situazione in cui i giovani non riescono a completare l'istruzione secondaria superiore. Nel rapporto si mette in luce che gli studenti con disabilità e/o Bisogni Educativi Speciali sono particolarmente vulnerabili all'ASP. Ridurre la percentuale di abbandono scolastico precoce per gli studenti con disabilità/BES rappresenta l'Obiettivo 4 dell'UNESCO per lo sviluppo dell'istruzione entro il 2030. Nel 2018, il tasso medio di abbandono scolastico in Europa si attestava al 10,6%, registrando punte elevate in paesi come Spagna (17,9%), Malta (17,5%) e Romania (16,4%). [Eurydice, 2018].

Paschetta L., aveva elaborato un quadro generale sull'evoluzione dei processi di inclusione scolastica in Europa. Fa riferimento ai documenti 2016-2017 dell'Agencia per i Bisogni Educativi Speciali e l'istruzione Inclusiva e le raccomandazioni ONU in merito all'applicazione della Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità. Ha poi confrontato i dati che ne emergono con quelli di una ricerca di Eurydice del 2004 sui Sistemi educativi e politiche in Europa. Lo studioso ci parla in particolare di scuole speciali in Europa, ossia quegli istituti riservati alla formazione di studenti con particolari forme di disabilità, difficoltà di apprendimento o disturbi comportamentali.

Egli individua tre principali modelli di istruzione per gli studenti con disabilità:

- il sistema di inclusione, che prevede un'unica didattica nella medesima struttura per tutti gli studenti con disabilità e non;
- il sistema multidirezionale (detto anche misto), che prevede la possibilità per l'alunno di scegliere tra la scuola comune e la scuola speciale;

¹² L'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva è un'organizzazione intergovernativa fondata nel 1996 con sede in Danimarca, che opera a livello europeo nel campo dell'educazione inclusiva e dei bisogni educativi speciali.

- il sistema bidirezionale (detto anche di segregazione), che fa una divisione categorica per cui gli alunni con disabilità possono frequentare solo la scuola speciale.

Nonostante nel panorama europeo si vedano un insieme di sistemi scolastici eterogenei, ognuno con le proprie peculiarità, il modello prediletto è quello multidirezionale, che permette quindi la scelta fra scuola speciale e scuola comune.

In Grecia, Italia, Spagna e Portogallo non esistono praticamente più gli istituti speciali, in quanto vi è la piena inclusione di tutti gli studenti nelle scuole ordinarie. Il Portogallo in particolare riflette un grande impegno e sostegno alla diffusione dell'integrazione e dell'inclusione scolastica. Questo paese ha ospitato nel 2007 l'Udienna Europea dei Giovani Disabili, organizzato dal Comitato Nazionale dei paesi membri dell'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Un'attenzione particolare è stata rivolta alle esperienze dei giovani e a tutte le loro proposte per contribuire al processo integrativo scolastico, riunite in un unico documento che è la Dichiarazione di Lisbona.

Nello scenario europeo, possiamo vantare l'Italia come uno dei paesi più maturi nella tutela dei diritti delle persone con disabilità. Il nostro paese ha ratificato la Convenzione nel 2009 [Legge 18 settembre, N.d.R.], tuttavia ancora non si comprende se il processo legislativo italiano abbia portato il suo sistema scolastico a parlare di integrazione o inclusione. Questa è una parentesi che approfondiremo in seguito.

In Francia, l'approccio nei confronti dell'inclusione scolastica è cambiato con l'approvazione della legge dell'11 febbraio 2005 "per la parità di diritti e opportunità, la partecipazione e la cittadinanza attiva delle persone con disabilità", confermata poi nel 2013 dalla "legge sull'orientamento e la programmazione per la rifondazione della scuola della Repubblica. Fino al 2004 infatti in questo paese si prediligevano le scuole speciali, mentre in seguito gli alunni con disabilità hanno iniziato ad essere inclusi anche nelle scuole comuni.

Nei Paesi scandinavi, quali Svezia, Norvegia e Finlandia si predilige il sistema multidirezionale, nonostante anche queste regioni ormai inizino ad abbracciare un modello più inclusivo e gli istituti speciali siano un numero limitato e sempre meno frequentati.

In particolare è interessante il modello scolastico finlandese, che si presenta come una sintesi dei significati di inclusione, cura e autonomia: dispone di un curriculum nazionale che prevede “Active involvement of pupils, meaningfulness, joy of learning and interaction in focus” [2016]. Un curriculum che si fonda sul principio che ogni alunno è unico e ha diritto ad un’istruzione di qualità e si impegna a sostenere gli insegnanti nella realizzazione concreta di queste pratiche inclusive. Questo sistema è ben lontano da quello italiano, in quanto viene praticamente superato il concetto di classe: non vengono date valutazioni negative e il concetto di fallimento si riconosce nel non aver fatto quanto possibile per le proprie potenzialità. Si tratta quindi di un sistema scolastico innovativo che potrebbe essere di esempio per altri paesi.

In Islanda, elemento singolare, vi è molta attenzione alle disabilità soprattutto sensoriali; infatti, il Braille e la Lingua dei segni sono riconosciute nella Costituzione islandese come lingue ufficiali per la comunicazione. Non si può dire lo stesso per le persone con disabilità intellettiva e relazionale, per cui non vi è la stessa attenzione. Al contrario, nel Regno Unito, le persone con limitazioni visive e uditive frequentano in maggioranza i collegi “speciali” e per altre disabilità solo il 50% frequenta le classi comuni [Paschetta L. 2018].

La Danimarca vede una fase ancora acerba dell’inclusione, rimasta ad un livello sperimentale, ad eccezione che per gli alunni con disabilità sensoriali. La percentuale di scuole speciali è comunque in diminuzione, come per l’Austria, dove gli alunni con disabilità non gravi preferiscono frequentare la scuola comune. Nello stato svizzero invece il sistema scolastico multidirezionale viene applicato in modo diverso nei tre Cantoni. “Nel Canton Ticino l’inclusione è quasi totale, mentre in quelli di

lingua francese e tedesca, è ancora subordinata al parere di una commissione composta dai genitori dell'alunno con disabilità, dal dirigente scolastico, dal neuropsichiatra infantile e da uno psicologo" [Paschetta L. 2018]. Se l'alunno in difficoltà non riuscisse a gestire i ritmi del resto della classe, potrebbe essere reindirizzato verso la scuola speciale. Per quanto riguarda i Paesi Bassi, Il Belgio e il Lussemburgo, confrontando i dati odierni rispetto a quelli della ricerca di Eurydice del 2004, si sta cominciando a vedere un panorama più inclusivo, dove gli istituti iniziano a diminuire e gli alunni con disabilità iniziano ad inserirsi all'interno delle classi comuni. Rimane comunque un sistema bidirezionale.

In Germania troviamo classi speciali (unico caso in Europa) anche per gli alunni con DSA (disturbi specifici di apprendimento). Il sistema ha una struttura duale anche per i docenti che insegnano negli istituti speciali. Fin dall'università seguono un percorso formativo specializzato per ogni singola disabilità [Paschetta L. 2018].

Spostando lo sguardo verso l'Europa orientale, dopo la caduta del muro di Berlino anche questi paesi "hanno lasciato tutti i precedenti sistemi bidirezionali, per adottare il sistema multidirezionale (sia pur con situazioni concrete molto diverse da Paese a Paese)" [Paschetta L. 2018].

In Croazia, Polonia, Romania, Slovenia, Ungheria e Repubblica ceca il sistema scolastico sta prendendo una direzione inclusiva. La situazione è diversa se valutiamo la scuola in Russia, Lituania, Lettonia, Estonia e in Ucraina, dove "la percentuale di alunni inclusi arriva oggi al solo 20%" [Paschetta L. 2018]. Per quanto riguarda quest'ultimo Paese in particolare, la studentessa ucraina Mariia Sydoruk nell'intervista (2023) a supporto del progetto DDMATH riguardo le politiche inclusive scolastiche nel suo territorio, afferma che "l'Ucraina non ha un sistema educativo inclusivo altamente sviluppato, ma negli ultimi anni si sta attuando un processo che vede diminuire la frequenza negli istituti speciali a favore delle scuole regolari, disponendo così di un sistema educativo diversificato". Anche questo paese si sta dunque qualificando per incrementare le opportunità

di apprendimento inclusivo per gli studenti con disabilità.

In conclusione in Europa si assiste ad un processo indirizzato sempre più verso l'istruzione inclusiva, sostenuta anche grazie alle nuove tecnologie che permettono agli studenti, di accedere ai contenuti accessibili, di scambiare materiali con i compagni e i docenti offrendo loro maggiori opportunità di auto realizzazione.

A seguito di questa scrupolosa analisi svolta da Paschetta L., nella sua visione complessiva, dunque, si riconoscono i progressi verso una scuola inclusiva dei vari Paesi europei, ma non vengono ignorate le numerose difficoltà che ancora permangono per l'approccio alle persone con gravi disabilità, per cui il percorso verso una piena ed effettiva inclusione non deve ancora considerarsi concluso.

La strategia dello Spazio europeo dell'istruzione superiore¹³ prevede che "il corpo studentesco che entra, partecipa e completa l'istruzione superiore a tutti i livelli debba riflettere la diversità delle popolazioni europee" [EHEA]. I "Principi e linee guida per rafforzare la dimensione sociale nello spazio europeo dell'istruzione superiore" [EHEA 2020], adottati dai ministri dell'istruzione durante la conferenza ministeriale tenutasi a Roma nel novembre 2020, costituiscono un significativo progresso nell'impulso all'inclusione sociale nell'ambito dell'istruzione superiore in Europa.

Si fondano sul principio di "inclusione totale" introducendo provvedimenti volti a promuovere una maggiore equità nella dimensione sociale. Il recente rapporto pubblicato dalla rete Eurydice, intitolato Verso l'Equità e l'Inclusione nell'Istruzione Superiore in Europa (2022), si propone di valutare fino a che punto i sistemi di istruzione superiore europei siano conformi ai principi stabiliti.

Il documento, che si avvale dei dati relativi al periodo 2020/2021, esamina la condizione educativa dei 27 Stati membri dell'Unione Europea, inclusi paesi come Albania, Svizzera, Bosnia ed Erzegovina, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Macedonia del Nord, Serbia e Turchia. È

¹³ EHEA – European Higher Education Area)

opportuno sottolineare che, sebbene l'Islanda sia parte integrante della rete Eurydice, non ha preso parte a questo specifico progetto di ricerca. L'attuale risultato evidenzia che i sistemi europei hanno implementato approssimativamente il 42% delle politiche necessarie per adempiere agli impegni presi, indicando che esiste ancora un ampio spazio di miglioramento in Europa per quanto riguarda le politiche relative alla dimensione sociale nell'istruzione superiore. L'Italia si posiziona al vertice con un punteggio di 28¹⁴, ottenendo così il punteggio più alto tra tutti i paesi presi in considerazione. Seguono la Finlandia con 27 punti, l'Estonia, la Spagna, la Francia, Malta e la Svezia con 25 punti ciascuno, e infine la Romania e la Norvegia con 24 punti. Questi risultati indicano che questi paesi si distinguono attualmente per avere politiche più avanzate in materia di dimensione sociale nell'istruzione superiore.

Effettuando un confronto tra i risultati dei 10 indicatori di monitoraggio basati sui Principi e le Linee guida per potenziare la dimensione sociale nello spazio europeo dell'istruzione superiore nel periodo 2020/2021, emerge che l'Italia si posiziona al primo posto. Subito dopo si colloca la Finlandia, seguita da Estonia, Spagna, Francia, Malta e Svezia, e infine Romania e Norvegia [Eurydice 2022]. Questi risultati testimoniano che tali paesi sono attualmente in testa nel campo delle politiche sulla dimensione sociale nell'istruzione superiore, evidenziando il loro elevato grado di sviluppo in quest'ambito. Le aree che finora hanno ricevuto minore attenzione in termini di interventi politici sono quelle identificate nei Principi n. 9 (Coinvolgimento della comunità) e n. 10 (Dialogo politico) [ibidem]. Per quanto concerne il Principio n. 9, ventidue sistemi educativi sono stati giudicati carenti in quanto non offrono alcun tipo di sostegno al coinvolgimento della comunità nelle istituzioni di istruzione superiore. Al contrario, solo l'Italia e la Svezia hanno ottenuto un risultato positivo, in quanto sono gli unici paesi in cui le autorità pubbliche forniscono un sostegno finanziario e di altro tipo, e dove le agenzie esterne di

¹⁴ Crf. Tabella nel rapporto della rete Eurydice dal titolo Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe (2022).

assicurazione della qualità prendono in considerazione questo aspetto nelle loro procedure di valutazione, come riportato nel rapporto Eurydice del 2022.

1.4 Cenni di storia del processo d'integrazione in Italia

L'Italia ha ratificato la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità con la Legge 3 marzo 2009¹⁵, n. 18, unitamente al suo Protocollo Opzionale¹⁶, sottoponendosi così al controllo periodico del Comitato ONU¹⁷ rispetto alle misure prese in atto dallo stato stesso per attuare le disposizioni del Trattato. Il processo legislativo che ha portato il nostro paese ad aderire alla Convenzione Onu è stato lungo e articolato, infatti, prima degli anni Settanta, come in molti altri paesi del mondo, in Italia vigeva un regime scolastico di segregazione, dove le persone con disabilità dovevano seguire un percorso formativo differente da tutti gli altri studenti che prevedeva istituti speciali spesso residenziali. Il percorso educativo iniziava a 6 anni e seguiva un percorso completo (scuole elementari, medie e superiori) all'interno della scuola fino ai 18 anni. La problematica di questi istituti era la loro distribuzione: si trovava un istituto per regione; quindi le famiglie, per raggiungere le strutture, dovevano percorrere talvolta chilometri, non potendo frequentare una scuola ordinaria all'interno del proprio quartiere. Negli anni Settanta sono comparse le prime classi differenziali all'interno delle scuole comuni che accoglievano gli alunni con diverse difficoltà che seguivano comunque un percorso specializzato e misurato, regolato dalla Legge 30 marzo 1971, n. 118¹⁸. Secondo questa Legge i disabili considerati "non gravi" (quindi esclusi i disabili sensoriali ad esempio) potevano frequentare le cosiddette classi differenziali. Si tratta quindi di una legge che cerca di mediare in una fase storica caratterizzata da molte polemiche, discussioni e fervente desiderio di cambiamento. E' rilevante specificare che ci troviamo a

¹⁵ La ratifica è stata sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007.

¹⁶ CRPD-OP.

¹⁷ CRPD Committee.

¹⁸ "Nuove norme in favore dei mutilati e degli invalidi civili".

ridosso dei cambiamenti culturali iniziati nel Sessantotto. È rilevante menzionare il significativo contributo di Don Milani nel promuovere tali trasformazioni, come evidenziato nella sua opera "Lettera ad una professoressa" [1967]. In questo testo, egli denunciava la presenza di un sistema scolastico elitario dell'epoca che escludeva i poveri e gli individui considerati "diversi". Milani criticava in particolare l'adozione di programmi didattici privi di significato e focalizzati sulla mera acquisizione di nozioni, i quali rendevano arduo per gli studenti l'inserimento nella società. L'ingresso alla scuola era ostacolato da queste disparità che riflettevano la realtà sociale dell'epoca, evidenziando una contraddizione rispetto ai principi di uguaglianza e pari dignità sociale sanciti dall'articolo 3 della Costituzione.

Un importante documento seguente la Legge 30 marzo 1971, n. 118 che ha costituito una fase di progresso verso la tutela dei diritti delle persone con disabilità, è il documento Falcucci (C.M n. 227 8 agosto 1975)¹⁹, all'interno del quale viene affrontato in modo nuovo il tema dell'inserimento scolastico. Attraverso questo rapporto, Franca Falcucci ha dato inizio al processo di integrazione in Italia, sebbene, dato il contesto, sarebbe più appropriato parlare di inserimento. Inoltre, ha eliminato le classi differenziali nelle scuole comuni, promuovendo così la loro deistituzionalizzazione. Si tratta, in effetti, di una relazione conclusiva della Commissione che affronta le problematiche degli studenti con disabilità, la quale successivamente ha influenzato l'emanazione della Legge 4 agosto 1977, n. 517²⁰. Tale legge riconosce il diritto all'istruzione e all'educazione nelle classi e sezioni comuni per tutte le persone con disabilità.

All'interno del quadro storico e legislativo italiano in materia di integrazione scolastica sono rilevanti due sentenze che hanno avuto due esiti opposti. Esse simboleggiano una vera e propria rivoluzione nel contesto dei diritti

¹⁹ Documento che prende il nome di Franca Falcucci, si riferisce alla Circolare Ministeriale n. 227 del 8 agosto 1975, emanata dal Ministero dell'Istruzione italiano. La Circolare Falcucci stabilì le linee guida per l'inclusione degli studenti con disabilità nelle scuole italiane.

²⁰ Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

delle persone con disabilità e definiscono il passaggio dalla vecchia alla nuova società, inglobata all'interno di questo movimento culturale. La sentenza della Corte Costituzionale n. 125 del 1975 riguarda una controversia sollevata dal Pretore M. Marchesiello di La Spezia il 12 giugno 1972, che contestava l'obbligo di frequentare specifiche scuole speciali per i non vedenti stabilito dall'articolo 1 della Legge 26 ottobre 1952, n. 1463²¹. Tale legge prevedeva che l'obbligo scolastico per i ragazzi con disabilità potesse essere soddisfatto attraverso la frequenza di istituti specializzati. Il ricorso verrà respinto dalla Corte Costituzionale. Sarebbe stato ritenuto illegittimo l'art. 1 della legge 26 ottobre 1952, n. 1463, "statizzazione delle scuole elementari per ciechi", in relazione agli artt. 3²² e 34²³, primo e secondo comma, della Costituzione. Secondo l'opinione del Pretore di La Spezia, la norma in questione, che stabilisce che i bambini non vedenti che sono in grado di ricevere istruzione debbano essere obbligatoriamente indirizzati verso scuole speciali, crea una situazione di profonda disuguaglianza per i bambini con gravi limitazioni visive. Tale disposizione nega a tali bambini la possibilità di beneficiare non solo dell'aspetto educativo dell'esperienza scolastica, ma anche dell'opportunità di integrazione e di adattamento sociale che essa offre.

Questa disparità di trattamento tra persone non vedenti e vedenti potrebbe essere considerata una violazione degli articoli 3 e 34, primo comma, della Costituzione, in quanto non sarebbe adeguatamente giustificata da motivi di natura medica, pedagogica o tecnica. Inoltre, violerebbe l'articolo 34.2²⁴ della Costituzione, in quanto imporrebbe un obbligo che non potrebbe essere adempiuto da tutti i destinatari a causa dell'assenza di istituti specializzati in ogni provincia. Ciò comporterebbe la necessità per le famiglie di sostenere spese per mandare i bambini non vedenti in istituti

²¹ Statizzazione delle scuole elementari per ciechi.

²² Art. 3.1 Cost. "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali."

²⁴ Art. 34.2 Cost. "È compito della Repubblica tutelare il lavoro in tutte le sue forme e applicazioni e promuovere le condizioni che rendano effettivo il suo esercizio."

specializzati situati lontano, andando così contro il principio di gratuità dell'istruzione elementare, che è correlato al principio dell'obbligatorietà. Il magistrato ritiene possibile l'incostituzionalità della legge in quanto nega il diritto all'integrazione scolastica (all'epoca definito come inserimento) per i bambini con limitazioni visive, basandosi sulla legislazione in vigore all'epoca, ovvero la Legge 30 marzo 1971, n. 118. Analizzando le motivazioni della sentenza, si arriva ad un'interpretazione della Costituzione che rimane ancorata al passato, intoccata dalla scia rivoluzionaria di quegli anni. L'articolo 3 della Costituzione, stabilendo il principio dell'uguaglianza sostanziale, afferma che situazioni paritarie devono essere trattate in modo paritario, mentre trattamenti differenziati sono riservati a situazioni oggettivamente diverse. L'art. 3.2 Cost²⁵. garantisce che " E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli" e per lo stato rimuovere gli ostacoli significa l'accesso agli istituti speciali nati appositamente per superare le difficoltà dell'alunno. Inoltre la decisione del giudice si era basata sulla legislazione allora vigente, ossia la Legge 30 marzo 1971, n. 118 la quale stabiliva l'inclusione degli studenti con disabilità non grave all'interno delle classi comuni della scuola dell'obbligo. Successivamente con Legge 4 agosto 1977, n. 517 di cui si è già accennato, si arriverà ad affermare il diritto all'integrazione scolastica anche per gli studenti con disabilità visive. La sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987 avrà invece un risultato diverso arrivando addirittura a garantire l'accesso degli studenti disabili anche gravi alla scuola secondaria superiore. Il caso riguarda un ricorso presentato da due genitori al Tar del Lazio, il quale con Ordinanza del 28 Novembre 1984 solleva la questione di legittimità costituzionale dell'art. 28²⁶ della Legge 30 marzo 1971, n. 118. Dopo che la figlia non è stata ammessa, i genitori hanno presentato una nuova richiesta di iscrizione, ma il preside ha accettato la domanda con riserva affermando che la studentessa era

²⁵ Art. 3.2 Cost. "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese."

²⁶ Provvedimenti per la frequenza scolastica.

inclassificabile e incapace di beneficiare della frequenza scolastica (senza considerare gli aspetti positivi dell'interazione in una classe comune dal punto di vista psicologico e sociale). L'art 28 della Legge 30 marzo 1971, n. 118 in particolare recita "Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie"; quindi non è presupposta una garanzia vera e propria riguardo la frequenza. In seguito verrà cambiata la terminologia "sarà facilitata" con "sarà assicurata". Inoltre questa sentenza afferma il diritto pieno e incondizionato all'integrazione scolastica per cui devono essere garantiti tutti gli strumenti necessari per un'inclusione di qualità. In caso di conflitto tra il principio della buona amministrazione della scuola che potrebbe essere turbato dai ritardi del buon andamento e il diritto della frequenza scolastica, è prioritario il fatto che lo studente possa essere ben inserito, anzi integrato all'interno della classe. La Corte Costituzionale dichiarerà l'illegittimità costituzionale dell'art. 28.3 della legge 30 marzo 1971 n. 118 in quanto sarebbe in contrasto con i principi costituzionali in particolare rispetto all' art. 2 Cost.²⁷, l'art. 3 Cost.²⁸, l'art. 30 Cost.²⁹, l'art. 31 Cost.³⁰ e l'art. 34 Cost.³¹

Questa sentenza verrà considerata rivoluzionaria perché aprirà le porte al movimento per l'integrazione scolastica che porterà alla Legge 5 febbraio 1992, n. 104³². Questa non è solo una legge di principio, ma una norma attuativa che deve essere condivisa con il sistema sanitario affidato alle regioni. La Legge 5 febbraio 1992, n. 104 interviene per assicurare l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità. All'interno della legge, l'integrazione scolastica è trattata dall'art 12 all'art. 16. In particolare l'art.12 recita: "E' garantito il diritto all'educazione e

²⁷ "...il compito dello Stato di garantire ai minorati formazione ed educazione (intese come sviluppo integrale della persona.)"

²⁸ In questo articolo si afferma il principio dell'uguaglianza e chiede la rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona.

²⁹ Diritto all'istruzione di ogni cittadini.

³⁰ "..E' compito della Repubblica proteggere la gioventù."

³¹ In questo articolo si afferma che la Repubblica rende effettivo il diritto di tutti a frequentare la scuola.

³² Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie”, inoltre in seguito alla sentenza 215 del 1987, viene garantito che: “L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”.

In conclusione, l'educazione è un diritto fondamentale di tutti gli studenti, indipendentemente dalle difficoltà o dagli "handicap" che possano affrontare. La legge sull'educazione inclusiva e le politiche di integrazione hanno l'obiettivo di garantire che ogni studente abbia accesso a un'istruzione di qualità, senza discriminazioni o limitazioni.

Capitolo II

Didattica Inclusiva

2.1 Inserimento, Integrazione, Inclusione

Nel processo storico che ha portato all'odierna concezione della disabilità all'interno del contesto scolastico, si è parlato di inserimento, integrazione ed inclusione ed è importante fare attenzione a non confondere i loro significati o usarli erroneamente come sinonimi. Un'analisi scrupolosa delle definizioni rivela che questi tre termini si rivolgono a riflessioni, finalità e processi diversi. Soprattutto negli ultimi anni si è resa particolarmente necessaria una differenziazione semantica per poter valorizzare il significato di inclusione, che in qualche modo ingloba e si dimostra superiore ai concetti di inserimento e integrazione.

La logica dell'inserimento trova radici nel contesto scolastico a partire dagli anni '70; periodo di grandi scoperte a livello medico, scientifico e tecnologico e una conseguente attenzione al processo di promozione e affermazione dei diritti umani. Questa fase storica, caratterizzata da forti impulsi di cambiamento sociale, conduce a parlare per la prima volta di inserimento, per cui s'intende "il diritto alla fruibilità di spazi e servizi comuni a gruppi minoritari (persone con disabilità, extracomunitari ecc.) al fine di ridurre l'emarginazione" [Nota L., Mascia M., Piovani T. 2019]. Si fa quindi riferimento ad un processo che inserisce un individuo all'interno di un gruppo, aspettandosi che si adegui alle dinamiche funzionali che riguardano gli altri membri. In un'epoca in cui le persone con disabilità erano segregate all'interno delle scuole speciali, il pensiero di inserirle in un contesto ordinario era già considerato all'avanguardia. Con il passare degli anni, la sensibilizzazione al rispetto dei diritti dell'uomo e l'attenzione alle vulnerabilità hanno favorito l'inizio della fase di integrazione.

Questo termine nasce intorno agli anni Duemila in seguito alla necessità di andare oltre al mero inserimento, non sufficiente a promuovere una partecipazione sociale attiva, limitandosi a garantire l'esser parte di un

contesto. Nell'ottica dell'integrazione traspare un reciproco "dare e ricevere" fra il soggetto e il contesto, che permette quindi una relazione a doppio senso [Medeghini R. 2011] . L'integrazione però si focalizza sull'aspetto deficitario della persona, concentrandosi sulle sue difficoltà e inabilità, facendo quindi sempre riferimento allo "specialismo" individuale, vincolando la realtà integrativa ad un approccio prevalentemente medico. In questo modo si mette a fuoco solo il non funzionamento, piuttosto che la peculiarità individuale come risorsa; quindi un approccio che assimila la diversità, canonizzandola con ciò che è "normale".

E' dunque facile dedurre il motivo della necessità di un cambio di prospettiva, che abbracci l'eterogeneità e la multiformità. Con il termine inclusione vengono abbandonate la teoria abilista³³ e la prospettiva deficitaria³⁴ [Medeghini R. 2006] per concentrarsi sul contesto e le interazioni che lo caratterizzano. Non è più considerata l'idea di omogeneizzazione e normalizzazione degli individui all'interno di un gruppo, ma l'attenzione si sposta a contrastare le barriere alla partecipazione attiva di tutti: individui con disabilità e non. Il passaggio da integrazione ad inclusione quindi è fondamentale anche in termini di riconoscimento della dignità umana, valorizzazione della multiformità e unicità di tutte le persone, superando ogni stigmatizzazione e categorizzazione, di cui approfondiremo i significati in seguito. Citando Asante (2002), uno dei leader della New African Voices³⁵, l'inclusione consiste nel "riconoscere che siamo 'una cosa sola', anche se non siamo tutti la stessa cosa".

E' importante entrare nel fulcro del termine, superando le condizioni (seppur necessarie) che hanno caratterizzato le fasi di inserimento e poi di integrazione; è opportuno che questo termine sia utilizzato solo quando ne venga condivisa a pieno l'essenza; senza cadere nella trappola del

³³ L'abilismo si basa sulla convinzione che esistano norme e valutazioni socialmente costruite che privilegiano la "normalità" e discriminano le persone con disabilità.

³⁴ La prospettiva deficitaria è un approccio concettuale alla disabilità che mette l'accento sulle carenze, le disabilità e le limitazioni delle persone con disabilità (modello medico).

³⁵ Termine che si riferisce a una serie di iniziative e movimenti che cercano di promuovere e amplificare le voci degli africani e dell'Africa nel panorama globale.

politically correct³⁶ e classificando come inclusivo un contesto che in realtà non lo è.

Nell'articolo di Marco Condidorio, analizzato nel precedente capitolo, emerge il principio di base a cui ci si deve appellare per capire in quali realtà c'è o non c'è inclusione, ossia il principio dell'equità didattica oltre che sociale. Come si garantisce l'equità? Può essere sufficiente parlare di integrazione a garanzia di un sistema didattico equo? Nel capitolo precedente si è visto come molti sistemi europei scolastici ancora non si possano definire inclusivi: alcuni sono fermi alla mera integrazione, altri si stanno evolvendo.

L'Italia è l'esempio più lampante per parlare di uguaglianza, in quanto nel suo percorso verso la conquista dell'integrazione e dell'inclusione ha costruito un sistema educativo fondato su questo principio che però ha un significato molto diverso da quello di equità. All'articolo 3 della nostra Costituzione traspare la vera differenza semantica dei termini "uguaglianza ed equità" in quanto recita che "*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*".

Il commento di Papisca A.³⁷ sul significato dell'uguaglianza si concentra sul secondo comma che va oltre al suo senso stretto, in quanto dice qualcosa di più preciso su come tutelarla. Per garantirla a livello sostanziale occorrono buone leggi, ma anche politiche che tengano conto del principio di interdipendenza ed indivisibilità dei diritti umani e che si traducano in termini concreti. La distinzione che viene fatta tra

³⁶ Espressione che indica l'uso di un linguaggio o di comportamenti che evitano di offendere o discriminare gruppi sociali stigmatizzati o marginalizzati.

³⁷ Antonio Papisca (1943-2020) è stato un professore, diplomatico, accademico e esperto in relazioni internazionali italiano.

uguaglianza formale e sostanziale fonda la differenza di base che esiste fra uguaglianza ed equità. Il concetto è che se tutte le persone vengono considerate uguali, non possiamo garantire che tutti possano accedere alle risorse di cui necessitano per i loro obiettivi. Nell'ambito scolastico è fondamentale valorizzare le diversità che contraddistinguono gli alunni e permettere a tutti di sviluppare il proprio potenziale con l'ausilio di supporti e risorse specifiche; solo in questo modo si potrà garantire un punto di partenza equo per tutti gli studenti. Dunque in questo caso non si parla solo di alunni con disabilità, ma di studenti con peculiarità e specialità che li contraddistinguono l'uno dall'altro. La scuola inclusiva dovrebbe quindi riuscire a cogliere queste particolarità e riuscire a creare una struttura educativa che si adatti alle esigenze di tutti. Tornando al tema del binomio integrazione/inclusione a garanzia dell'equità, ne consegue che solo un sistema inclusivo potrà garantire la vera uguaglianza sostanziale, nonché il significato profondo dell'equità, proprio perché con didattica inclusiva si intende un sistema che si evolve di continuo: è il contesto che si adatta e si modella sull'individuo. L'integrazione, invece, implica la staticità del contesto a cui si deve adattare il soggetto considerato vulnerabile e di conseguenza diverso. In questo caso quindi sono la peculiarità e la specialità a dover smussare i propri spigoli per poter entrare nello stampo pre-impostato dalla società. Se l'integrazione è solo sufficiente a garantire l'uguaglianza, l'inclusione può garantire la vera e propria equità. E' quindi dall'equità che bisogna partire per garantire un sistema inclusivo, un tipo di equità di facile formulazione, ma poi difficile nella sua applicabilità in un modello che predilige l'uguaglianza.

2.2 Capacità e meritocrazia

L'economista Amartya Sen³⁸ sviluppa il Capabilities Approach (CA) [Sen A. 1999] sull'idea di equità a livello di distribuzione delle risorse. Perché

³⁸ Amartya Sen è un economista e filosofo indiano, noto per i suoi contributi nel campo dell'economia dello sviluppo, della teoria della giustizia e delle capacità umane. È stato insignito

citare un economista all'interno di un contesto didattico per la disabilità? Lo studioso afferma che lo sviluppo umano possa essere possibile anche in presenza di difficoltà quali sono ad esempio le menomazioni e la sua teoria fa emergere l'importanza di "considerare la diversità come peculiarità ineludibile dell'umanità" [Soresi S. 2020] . Il principio di base è non pensare allo sviluppo solo dal punto di vista economico, ma di ragionare anche in termini di progresso umano, considerando fattori come la libertà di scelta, di azione, il benessere e la qualità della vita. In base a questo approccio, "benessere, povertà ed eguaglianza dovrebbero dunque essere valutati nello spazio delle capacità, cioè delle opportunità reali che le persone hanno di vivere la vita a cui attribuiscono valore" [Biggeri M.e Bellanca N.2010]. Utilizzare la prospettiva di CA per decifrare le barriere sociali e i pregiudizi nei confronti delle persone con disabilità significa anche porre la persona al centro del processo decisionale e considerarla un attore fondamentale nel ripensare sia gli obiettivi politici che l'attuazione dei servizi. La disabilità infatti è solo una delle mille forme di differenziazione dell'essere umano. Grazie ai processi di espansione e promozione delle capacità e delle reali opportunità delle persone si può condurre una vita a cui si attribuisce importanza e valore [Soresi 2020 S.]. In altre parole, la CA integra il modello di disabilità sociale basato sui diritti umani (Borgnolo et al. 2009) – che si concentra sulle condizioni sociali e ambientali che limitano l'accesso a beni, diritti e servizi. Considerando la persona con disabilità come l'attore principale della propria vita, la CA incoraggia l'individuo a riconquistare la propria libertà e quindi a passare dall'essere destinatario passivo delle decisioni politiche a diventare il protagonista principale nella definizione dei propri bisogni e desideri e nella determinazione dei modi e dei mezzi più adatti per realizzarli.

Sen utilizza le nozioni di funzionamenti e di capacità: i primi sono i risultati dell'individuo nei diversi ambiti, mentre il termine capacità si riferisce alle potenzialità delle persone. Quindi se i funzionamenti rispecchiano la

del Premio Nobel per l'economia nel 1998 per le sue ricerche sul benessere economico, la povertà e la disuguaglianza.

riuscita reale, le capacità rappresentano la libertà di riuscire. Nel contesto delle persone con disabilità, è fondamentale abbandonare l'idea di una libertà negativa e passiva e invece concentrarsi sulla capacità delle persone di determinare e realizzare il proprio progetto di vita, che è ciò che viene definito come *agency*³⁹. Questo richiede che gli individui e soprattutto le categorie più vulnerabili potenzino le proprie capacità per avere un controllo maggiore sulle proprie circostanze di vita. [Soresi S. 2020]. Questo concetto rientra nella definizione di empowerment⁴⁰ che costituisce la consapevolezza sociale e personale, nonché il controllo sulle proprie scelte e azioni. Per potenziare funzionamenti e capacità il sistema scolastico andrebbe ripensato e finalizzato alla produzione di benessere e soddisfacimento dei progetti di vita tenendo conto della specificità di ciascun alunno.

A questo punto è importante riflettere sul sistema meritocratico italiano e sulla sua capacità di garantire l'empowerment e l'inclusione. Il concetto di meritocrazia è al confine tra l'inclusione e l'esclusione. Sebbene la Costituzione italiana sottolinei il diritto dei meritevoli a raggiungere i gradi più alti degli studi, il sistema scolastico basato sulla meritocrazia potrebbe perpetuare disuguaglianze sociali. Quanto è stretta la relazione fra meriti e disuguaglianze sociali? Paola Caselli (2022), ci parla di meritocrazia come un concetto liminale, al confine tra inclusivo ed esclusivo, chiedendosi se l'accesso al merito sia potenzialmente aperto a tutti o invece sia vittima di un sistema selettivo.

La nostra Costituzione, Art. 34.3 recita: "I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.", ma è davvero su questo tipo di meritocrazia che si fonda il nostro sistema scolastico? L'ultimo libro del filosofo. Sandel M. J., intitolato "La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti" (2021), ritiene che una società meritocratica non possa essere anche pienamente

³⁹ In sociologia, il concetto di "agency" si riferisce alla capacità individuale o collettiva di agire, scegliere e influenzare attivamente gli eventi e le circostanze sociali.

⁴⁰ L'empowerment è un termine utilizzato in italiano per indicare il "potenziamento" o l'"abilitazione" delle persone o dei gruppi

eguale ed equa. La meritocrazia cerca di giustificare le differenze economico-sociali con il merito personale. Questo vuol dire che questo tipo di società non nega il fatto che esistano differenze fra i gruppi sociali, ma ne giustifica l'esistenza appellandosi a costrutti morali come il concetto di merito. Vi è quindi la pretesa che un sistema meritocratico si fondi su eguale accessibilità, ma Sandel M. J. si interroga su quanto effettivamente, nel successo di un individuo, siano rilevanti i fattori naturali rispetto agli sforzi personali. Elementi come l'intelligenza, la bellezza, la prestazione fisica, il temperamento o le condizioni di salute fisica e mentale, sicuramente influiscono sul successo finale, senza che vi sia alcun merito soggettivo. Secondo l'autore, il merito si riduce così ad un costrutto sociale, finalizzato a giustificare la collocazione degli individui all'interno della gerarchia. In tal modo il merito provoca un sentimento di compiacimento personale e il "demerito" introduce la percezione di fallimento e scarsa autostima. [Cogliandro G. e Scognamiglio C. 2022]. In conclusione l'autore sostiene che in una struttura scolastica meritocratica coesistano due azioni simultanee: quando si celebra il successo di uno studente, contemporaneamente si sta annunciando l'insuccesso di un altro alunno. La meritocrazia dunque costituisce una barriera all'inclusione in quanto riflette diverse dinamiche negative, come l'omogeneizzazione formativa e valutativa che non tengono conto delle specialità e delle peculiarità delle persone.

2.3 Barriere all'inclusione

Nel primo paragrafo si è sottolineato l'aspetto dinamico dell'inclusione, definendola non come uno status, ma un divenire evolutivo; quindi una scuola inclusiva è il prodotto di originalità, innovazioni didattiche e di mantenimento di un clima positivo basato sulla reciprocità. E' gestita da una leadership poco formale e non sommersa dalla burocrazia. E' un ambiente in cui c'è poco spazio per la meritocrazia o la competizione e

che accoglie il cambiamento come risorsa e opportunità. [Soresi S. 2020]. Per parlare di inclusione perciò, non ci si può limitare al diritto di accesso o alla partecipazione alla scuola ordinaria degli studenti con disabilità, ma si fa riferimento alla piena partecipazione in classe di tutti gli alunni, valorizzando le differenze in modo che siano accolte, stimolate, apprezzate e utilizzate nelle attività quotidiane.

Se l'integrazione si pone come problema il reperimento delle risorse, spazi e sostegni che possano facilitare l'inserimento degli studenti con disabilità a raggiungere risultati di successo nell'ambito della socializzazione e dell'autonomia; l'inclusione invece si pone l'obiettivo di abbattere le molteplici barriere alla partecipazione e all'apprendimento. Questo perché gli studenti con disabilità possono utilizzare una sedia a rotelle per spostarsi, essere guidati da un cane guida, comunicare attraverso il linguaggio dei segni e non essere svantaggiati se l'ambiente scolastico in cui sono inseriti tiene in considerazione tali caratteristiche. (Griffo, 2010). Perciò l'obiettivo di una scuola inclusiva, è di garantire il massimo livello di apprendimento possibile, tutelando il benessere della persona e abbattendo tutte le barriere che ne impediscono la realizzazione. Pertanto, anziché concentrarsi sulla creazione di una presunta normalità, è essenziale assicurare a tutte le persone il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali, indipendentemente dal fatto che si spostino su una sedia a rotelle, si orientino con l'aiuto di un cane guida o comunichino attraverso il linguaggio dei segni.

Un esempio che abbiamo già citato è l'omogeneizzazione formativa e valutativa come conseguenza di un sistema scolastico ingessato che utilizza parametri e criteri non adatti alle caratteristiche peculiari degli alunni, ma che rimangono inflessibili. Il processo di integrazione non elimina la standardizzazione delle capacità degli alunni e, al contrario dell'inclusione, non risulta un processo evolutivo, ma una semplice uniformazione che sceglie come suo parametro di valutazione la conformità. Si tratta di un'integrazione che rende omogeneo il contesto, negando l'identità delle differenze [Medeghini R. 2011]. Secondo questa

logica, ci si ritroverebbe ad affrontare la pluralità con l'omogeneità, senza rispettare le specificità.

In Italia prevale un modello stigmatizzante delle persone che hanno limitazioni funzionali, che “attribuisce alla persona la negatività che vive” [Griffo G. 2021]. La Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità ha portato con sé un cambiamento sostanziale in molti contesti non ancora attuato. Questo trattato afferma che le persone con disabilità sono parte della società, quindi la stigmatizzazione, la categorizzazione e gli stereotipi negativi vanno superati. Nel contesto scolastico, le barriere all'apprendimento insorgono nel modo in cui ci si approccia alle diversità, perché spesso si può incorrere in atteggiamenti categorizzanti e stigmatizzanti che a livello psicologico sono legati al fenomeno del pregiudizio⁴¹. In generale la categorizzazione è un processo cognitivo fondamentale in quanto permette agli individui di includere nella stessa categoria gli stimoli che percepiscono come simili. Tuttavia, quando si applica alle persone, può portare alla formazione e percezione di gruppi sociali in base a caratteristiche fisiche, culturali o valoriali. [Nota L., Mascia M., Pievani T. 2019].

Questo processo è collegato alla stigmatizzazione che significa, invece, imprimere un marchio ad un membro della comunità considerato deviante [Soresi S., Ginevra M. C., Nota L.]. Questo meccanismo si innesca ogni qualvolta si consideri un gruppo di persone in base ad alcune loro caratteristiche considerate negative quali potrebbero essere ad esempio malformazioni o malfunzionamenti della persona che vengono giudicati come inadeguati.

Secondo la Labelling theory di H. S. Becker (2018)⁴², il processo di etichettamento che ne deriva fa riferimento all'attribuzione di un'etichetta

⁴¹ G. W. Allport, (1973). *La natura del pregiudizio*. La Nuova Italia. Definizione di pregiudizio: “Il pregiudizio etnico è un'antipatia fondata su una generalizzazione falsa e inflessibile. Può essere sentito internamente o espresso. Può essere diretto verso un gruppo nel suo complesso o verso un individuo in quanto membro di quel gruppo”.

⁴² Becker, H. S. (2018). Labelling theory reconsidered 1. In *Deviance and social control* (pp. 41-66). Routledge.

che ingabbia la persona in una determinata categoria sociale.

In conclusione dunque, questo fenomeno porta con sé dei processi consequenziali che vengono analizzati da Nota L. e Soresi S. e sono:

- la deindividualizzazione: le persone vengono percepite principalmente in base all'appartenenza al gruppo etichettato, piuttosto che alle loro caratteristiche individuali uniche;
- la stigmatizzazione: sia la persona etichettata che gli altri tendono a focalizzarsi sugli aspetti negativi piuttosto che su quelli positivi, contribuendo a un'immagine distorta e negativa della persona stessa;
- la distanza tra gli individui: le persone etichettate e gli altri possono sviluppare una percezione di differenza e contrapposizione tra di loro, creando barriere sociali e isolamento. [Nota L., Mascia M., Piovani T.]

L'utilizzo sistematico di etichette può portare a diverse conseguenze per le persone che ne sono vittime:

- ristrutturazione della propria immagine di sé, che corrisponderà sempre più a quella definita dal contesto sociale;
- modificazione dei propri comportamenti: i soggetti in questione tenderanno ad averne con i propri atteggiamenti l'oggetto dell'etichetta;
- tendenza all'isolamento e all'emarginazione sociale.
[Nota L., Mascia M., Piovani T. 2020]

Inoltre, l'etichettamento può diventare un meccanismo di controllo sociale utilizzato per stabilire o rafforzare l'autorità e la posizione dominante della società e dei gruppi più potenti rispetto ai gruppi sociali minoritari e vulnerabili. [Nota L., Mascia M., Piovani T. 2020]

È importante comprendere e criticare il processo di etichettamento al fine di promuovere una visione più inclusiva e rispettosa della diversità e per evitare di ridurre le persone a semplici categorie stereotipate.

Viene considerato un esempio di etichettamento in Italia l'esistenza di convegni su come si diagnosticano le difficoltà dell'apprendimento e su come vengono riconosciuti gli alunni con ADHD⁴³ o persino con BES⁴⁴ [Nota L., Soresi S. 2020]. Quando si parla principalmente in termini di diagnosi e sigle, si rischia di concentrarsi sulle inadeguatezze delle persone anziché sui loro punti di forza. Questo può portare a etichette diagnostiche, valutazioni negative e stigmatizzazione delle persone con determinate difficoltà o bisogni educativi.

Un'educazione inclusiva efficace richiede di focalizzarsi sui punti di forza delle persone, di valorizzare le loro capacità e di evitare l'uso di etichette diagnostiche e valutazioni negative. È importante creare un ambiente in cui colleghi, genitori e studenti siano consapevoli delle diversità individuali e lavorino insieme per promuovere un'educazione che tenga conto delle specificità di ciascuno, senza etichettare o stigmatizzare.

L'obiettivo dell'educazione inclusiva è quello di accogliere, valorizzare e supportare tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche o difficoltà, e di promuovere un clima positivo e rispettoso che favorisca l'apprendimento e lo sviluppo di tutti gli individui. [Nota L., Soresi S. 2020]

2.4 La scuola inclusiva e gli atteggiamenti degli attori coinvolti

Da tutto ciò si comprende che le sfide dell'inclusione scolastica sono molteplici e piuttosto che occuparsi di ricostruire una condizione di presunta normalità, vanno garantiti alle persone il godimento dei diritti e delle libertà fondamentali, anche a chi si muove su sedia a rotelle, si orienta con un cane guida, comunica con il linguaggio dei segni [Griffo G. 2010].

La Convenzione ONU (CRPD 2006) afferma che più che riabilitare le persone bisogna riabilitare la società ad accogliere le persone con determinate caratteristiche e in particolare l'art. 24 (Educazione)

⁴³ Attention Deficit Hyperactivity Disorder

⁴⁴ Bisogni Educativi Speciali

rappresenta un importante impegno internazionale per garantire l'uguaglianza di opportunità educative per le persone con disabilità e per promuovere una società inclusiva in cui tutti possano contribuire pienamente e realizzare il proprio potenziale.

E' necessario investire nel potenziamento delle competenze professionali del corpo docente, sfruttando la specializzazione degli insegnanti nelle diverse materie, in modo che possano creare programmi educativi adattati alle peculiarità di tutti gli studenti. Iniziative volte a promuovere l'accoglienza di tutti gli studenti, come la pubblicizzazione del concetto che "la scuola appartiene a tutti", sono importanti. È fondamentale anche definire obiettivi chiari e condividerli con i colleghi e i familiari, attraverso programmazioni rigorose che si focalizzino sugli obiettivi da raggiungere. E' rilevante inoltre personalizzare gli obiettivi, le attività e i materiali didattici, in modo che gli studenti possano beneficiare di un insegnamento efficace per la crescita e il miglioramento. Il potenziamento delle abilità cognitive, sociali ed emozionali è altrettanto fondamentale, così come coinvolgere tutti coloro che lavorano nella scuola, inclusi i genitori e i compagni di classe, per collaborare nella riduzione di stereotipi e pregiudizi [Soresi S., Nota L., Di Maggio I. 2020].

La valutazione è un criterio utile per comprendere cosa vale la pena implementare in termini di programmazione e risorse economiche [Soresi S. e Nota L. 2010]. Essa richiede l'applicazione di una scala parametrica per giudicare l'importanza e il valore di un'esperienza vissuta. Tuttavia, spesso la valutazione genera divergenze tra i valutatori e i soggetti valutati a causa della natura soggettiva e arbitraria dei criteri utilizzati, che non tengono conto dell'opinione delle persone coinvolte, come i genitori e gli alunni [Santilli S., Ferrari L., Nota L. e Soresi S.].

Le operazioni di valutazione non dovrebbero categorizzare o stigmatizzare gli studenti, ma piuttosto identificare i fattori facilitanti e ostacolanti che consentano di creare dei programmi di insegnamento personalizzati e differenziati con il fine di raggiungere gli obiettivi prefissati [Nota L., Ginevra M.C. e Soresi S. 2015].

Un'inclusione scolastica di qualità quindi non può prescindere dal coinvolgimento di tutti gli attori che compongono il contesto scolastico e che hanno un ruolo attivo nella definizione dei programmi di apprendimento, nel linguaggio utilizzato, negli atteggiamenti nei confronti della diversità, tra gli altri aspetti. Pertanto, la realizzazione di un sistema scolastico inclusivo implica anche un'analisi degli atteggiamenti⁴⁵ di tutti gli attori coinvolti.

Essere insegnanti inclusivi ad esempio significa saper stimolare la partecipazione degli studenti, riconoscendo sia i loro punti di forza che le fragilità, e promuovere interazioni positive fra i compagni e con i genitori. Il comportamento dei docenti può cambiare la qualità e il livello di inclusione dell'insegnamento. Secondo lo studio di De Boer e colleghi [2012], gli atteggiamenti degli insegnanti sono influenzati da tre componenti. La componente cognitiva riguarda le idee e le credenze dei docenti nei confronti dell'apprendimento dei loro alunni, ad esempio se ritengono che la frequenza nella scuola ordinaria sia preferibile rispetto a strutture specializzate. Questa componente riflette le prospettive cognitive degli insegnanti nei confronti dell'inclusione.

La componente affettiva riguarda i sentimenti degli insegnanti all'interno del contesto inclusivo. Ad esempio, potrebbero provare frustrazione se un alunno rallenta il ritmo della lezione. Tuttavia, questa componente dipende anche dai livelli di consapevolezza dell'insegnante nella gestione di una lezione inclusiva, compresa la comprensione delle diverse esigenze degli studenti e l'adattamento delle pratiche didattiche.

Infine, la componente comportamentale si concentra sull'agire dell'insegnante per attuare una programmazione speciale per gli alunni in difficoltà. Ad esempio, un insegnante potrebbe avvicinarsi ad alcuni alunni per fornire interventi personalizzati. Questa componente riguarda le azioni

⁴⁵ Eagly e Chaiken 1993 definizione di atteggiamento: "tendenza psicologica a valutare una specifica entità (una persona, una cosa, o un'idea), in termini positivi o negativi che si traducono in cognizioni, motivazioni e azioni"

concrete dell'insegnante per promuovere l'inclusione e rispondere alle esigenze individuali degli studenti.

Queste tre componenti interagiscono tra loro e influenzano il comportamento degli insegnanti nei confronti dell'inclusione e dell'apprendimento degli studenti. Sviluppare consapevolezza e competenze in queste aree può contribuire a migliorare la qualità e il livello di inclusione nell'insegnamento.

Lo studio condotto da Nota e Ginevra nel 2014, che coinvolse 122 insegnanti, evidenziò alcune interessanti scoperte riguardo agli atteggiamenti verso l'inclusione. In particolare, si riscontrò che gli insegnanti mostravano atteggiamenti più negativi nei confronti delle disabilità comportamentali e intellettive rispetto a quelle fisiche. Al contrario, gli atteggiamenti positivi erano più pronunciati quando si prestava attenzione ai punti di forza e ai talenti degli studenti. Questo risultato mette in evidenza l'importanza per i professionisti dell'inclusione di promuovere la valutazione delle risorse positive degli studenti da parte degli insegnanti. In altre parole, è fondamentale stimolare la tendenza a focalizzarsi sui punti di forza e sui talenti degli studenti anziché concentrarsi esclusivamente sulle difficoltà o sulle disabilità che potrebbero presentare. Questo approccio favorisce comportamenti inclusivi da parte degli educatori, poiché li spinge a riconoscere e valorizzare le risorse e le potenzialità degli studenti. In questo modo, si crea un ambiente scolastico più inclusivo, dove gli studenti si sentono accettati e incoraggiati a sviluppare appieno le proprie capacità.

I genitori svolgono un ruolo fondamentale nell'influenzare gli atteggiamenti dei loro figli, compresi quelli legati all'inclusione. Un approccio positivo all'inclusione da parte dei genitori consente loro di accettare e apprezzare le differenze individuali, comprese le disabilità, riflettendo questa proattività anche nel comportamento dei loro figli e influenzandone gli atteggiamenti.

I genitori dei figli con disabilità hanno riconosciuto i vantaggi dell'inserimento rispetto all'istituzionalizzazione e hanno lottato per rendere possibile ai loro figli l'accesso ad ambienti inclusivi per consentire lo sviluppo cognitivo e l'instaurazione di relazioni vantaggiose con i loro coetanei [Ferrari L.].

Nel testo di riferimento Psicologia delle disabilità e dell'inclusione [2020] inoltre vengono analizzate delle variabili che possono influire sull'atteggiamento dei genitori verso l'inclusione. Ecco alcune considerazioni:

- L'età dei genitori non sembra influire in modo significativo sugli atteggiamenti. Uno studio recente condotto da De Boer e colleghi nel 2014 ha rilevato che i genitori più giovani (tra i 25 e i 35 anni) mostrano atteggiamenti più positivi rispetto ai genitori più anziani (tra i 36 e i 45 anni).
- Gli studi sul genere dei genitori hanno prodotto risultati discordanti e non hanno evidenziato un effetto significativo sull'atteggiamento verso l'inclusione.
- Uno status socioeconomico più elevato e un livello di istruzione più alto sembrano essere correlati a una maggiore propensione verso l'inclusione. Studi condotti da Leyser e Kirk nel 2004 e da Tafa e Manolitsis nel 2003 hanno mostrato questo legame.
- Le esperienze precedenti di inclusione hanno un impatto positivo sull'approccio dei genitori, sia per i bambini con disabilità che per quelli senza.
- Il tipo di disabilità può influenzare l'atteggiamento dei genitori verso l'inclusione. In generale, l'inclusione sembra essere maggiormente favorita quando si tratta di disabilità lievi e quando queste sono di natura fisica o sensoriale, rispetto alle disabilità cognitive o comportamentali. [De Boer et al. 2014; Tafa e Manolitsis 2003].

In conclusione, questi studi evidenziano ancora una volta l'importanza di adottare approcci che si concentrino sui punti di forza e sulle risorse delle

persone, compresi i bambini con disabilità. Gli atteggiamenti positivi dei genitori possono contribuire a creare un ambiente favorevole all'inclusione e al successo degli studenti.

Per quanto riguarda l'analisi dell'atteggiamento dei compagni, indica che gli alunni con disabilità sono maggiormente a rischio di esclusione sociale. Nello studio di Diamond e Tu 2009 sono stati coinvolti 62 bambini con sviluppo tipico dai 3 ai 5 anni, chiedendo loro di scegliere fra due ipotetici compagni rappresentati in due vignette, uno con sviluppo tipico e uno con una disabilità motoria. Il risultato ha evidenziato come i bambini fossero inclini a preferire un compagno senza disabilità motoria e la scelta sarebbe ricaduta sull'altro bambino solo nel caso in cui la sua difficoltà non avesse influito con l'attività di gioco.

Nelle scuole primarie, le esperienze di inclusione sono più comuni. Tuttavia, per quanto riguarda l'età e la relazione, sembra che l'approccio verso i compagni con disabilità sia basato più su un rapporto di aiuto che su un'amicizia reciproca. Uno studio condotto da Nota, Ginevra e Ferrari nel 2014 ha evidenziato che i bambini delle scuole primarie tendono a stabilire relazioni di amicizia con i compagni con disabilità per benevolenza, piuttosto che per il piacere di condividere esperienze.

Per quanto riguarda le scuole secondarie di primo e secondo grado, il rischio di emarginazione sociale è maggiore. Le interazioni sociali con i compagni con disabilità sembrano essere generalmente unidirezionali. Un'intervista condotta da Kalymon, Gettinger e Hanley-Maxwell nel 2008 con otto preadolescenti ha riportato che, secondo gli intervistati, gli studenti con disabilità non facevano sufficienti sforzi per mantenere viva la relazione di amicizia anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Complessivamente, numerosi studi confermano l'importanza di promuovere una conoscenza consapevole del mondo delle disabilità e di eliminare gli stereotipi associati a questo contesto. È fondamentale sensibilizzare gli studenti e promuovere l'inclusione, creando un ambiente scolastico in cui tutti gli studenti si sentano accettati e valorizzati.

Capitolo III: Il programma Erasmus+ e il progetto DDMATH

3.1 Programmi europei per l'inclusione

La promozione dell'unità, della cooperazione e dell'inclusione è da sempre uno degli obiettivi fondamentali dell'Unione Europea. Per perseguire tali obiettivi, l'UE ha istituito una serie di programmi che mirano a sostenere la collaborazione transnazionale, l'innovazione e la partecipazione attiva dei cittadini. Questi programmi offrono opportunità uniche per lo sviluppo di progetti e iniziative a livello europeo, promuovendo la diversità culturale, l'inclusione sociale e il rispetto dei diritti umani. All'interno di questo contesto, la didattica inclusiva assume un ruolo di grande rilievo.

Tra i principali programmi europei che svolgono un ruolo chiave nell'attuazione di queste politiche troviamo Horizon Europe [HEU 2021-2027], un ambizioso programma di ricerca e innovazione gestito direttamente dalla Commissione europea, che promuove la collaborazione tra istituzioni scientifiche e tecnologiche in tutta Europa. Sebbene il programma sia principalmente incentrato sulla ricerca scientifica e tecnologica, comprende molteplici aspetti che favoriscono l'inclusione nella didattica e nell'educazione. Uno dei principali obiettivi di Horizon Europe è incentivare l'eccellenza e l'innovazione nella ricerca, inclusa la ricerca nell'ambito dell'istruzione e dell'apprendimento. Ciò significa che il programma sostiene gli sforzi volti a sviluppare metodologie, strumenti e approcci innovativi per garantire un'educazione inclusiva e di alta qualità per tutti gli studenti.

Un altro programma europeo è il Citizens, Equality, Rights and Values [CERV 2021-2027], ossia un'iniziativa che si impegna attivamente a tutelare e promuovere i diritti e i valori dell'Unione Europea, come stabilito nei trattati dell'UE e nella Carta dei diritti fondamentali. Il suo obiettivo principale è contribuire al sostegno e allo sviluppo di società aperte,

basate sui diritti, democratiche, uguali e inclusive, fondate sullo Stato di diritto.

Nel contesto dell'istruzione, il programma CERV riconosce l'importanza di una didattica che rifletta e promuova i valori europei di uguaglianza, diversità e inclusione. Attraverso progetti e attività finanziate dal programma, si mira a garantire che l'istruzione offerta all'interno dell'Unione Europea sia equa, accessibile e rispettosa dei diritti di tutti gli individui.

Infine, Erasmus+ [2021-2027] emerge come uno dei programmi più conosciuti e ampiamente utilizzati, che promuove la mobilità, la cooperazione e lo scambio tra istituti di istruzione, studenti, insegnanti e giovani. In questo capitolo ci si focalizzerà maggiormente su questo programma, che a differenza di quelli citati in precedenza, è specificatamente progettato per promuovere la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione. Ciò significa che è mirato ad affrontare le sfide e le opportunità specifiche legate all'inclusione nella didattica e offre molte opportunità per sviluppare progetti e attività in questo ambito. Pertanto, nel corso del capitolo, gli si presterà particolare attenzione, utilizzando come esempio concreto uno dei suoi progetti: DDMATH⁴⁶, come un'implementazione tangibile dei suoi obiettivi e delle sue direttive.

3.2 Il programma Erasmus+

Il programma Erasmus+ è un'iniziativa dell'Unione Europea che promuove la mobilità e la cooperazione nell'ambito dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport per il periodo 2021-2027. Grazie al successo ottenuto nel periodo 2014-2020, il programma Erasmus+ amplia le opportunità offerte a un numero crescente di partecipanti e ad un'ampia gamma di organizzazioni. All'interno del programma, sono attribuiti ruoli centrali a temi come l'inclusione sociale, la sostenibilità ambientale, la transizione verso il digitale e la promozione della

⁴⁶ Didattica Digitale della Matematica in Braille.

partecipazione delle giovani generazioni alla vita democratica.

In un'epoca in cui la globalizzazione e la diversità culturale sono sempre più presenti nelle nostre società, è fondamentale fornire agli studenti le competenze e le opportunità per interagire e collaborare con persone provenienti da contesti culturali diversi. Il programma Erasmus+ svolge un ruolo cruciale nel facilitare questo processo.

Al fine di migliorare la qualità delle azioni e promuovere l'uguaglianza di opportunità, il programma si propone di ampliare e potenziare la capacità di raggiungere persone di diverse età e provenienti da contesti culturali, sociali ed economici diversificati. L'obiettivo centrale del programma è quello di supportare in particolare coloro che si trovano in situazioni di svantaggio, incluse le persone con disabilità, i migranti e i cittadini dell'Unione europea che vivono in zone remote o affrontano difficoltà socio-economiche.

Nell'ambito dell'istruzione, Erasmus+ promuove la mobilità degli studenti, consentendo loro di studiare o svolgere un tirocinio all'estero, arricchendo il loro bagaglio culturale e linguistico e favorendo la comprensione interculturale. I docenti e il personale educativo possono partecipare a corsi di formazione all'estero per acquisire nuove competenze pedagogiche, conoscere approcci didattici innovativi e sviluppare reti di contatti internazionali.

Erasmus+ incoraggia anche la cooperazione tra istituti di istruzione attraverso i partenariati strategici. Questi partenariati promuovono lo scambio di buone pratiche e l'elaborazione di progetti comuni che favoriscono l'innovazione didattica, l'inclusione e l'internazionalizzazione delle istituzioni coinvolte. L'obiettivo è quello di migliorare la qualità dell'istruzione, sviluppare competenze pertinenti per il mercato del lavoro e rispondere alle esigenze di un mondo in continua evoluzione.

La didattica inclusiva è un aspetto fondamentale del programma Erasmus+. Attraverso la partecipazione a progetti, le istituzioni educative possono sviluppare pratiche inclusive che accolgono e valorizzano la diversità degli studenti. Ciò implica l'adozione di approcci pedagogici che

tengono conto dei bisogni individuali degli studenti, la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi e la lotta contro ogni forma di discriminazione.

Uno degli scopi di Erasmus+ è di rafforzare l'identità europea e stimolare la partecipazione dei giovani ai processi democratici per il futuro dell'Unione.

Incentivare e agevolare la collaborazione tra organizzazioni che operano nei settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport a livello transnazionale e internazionale è fondamentale per fornire alle persone competenze più solide e ridurre problematiche come l'abbandono scolastico.

Inoltre, favorisce lo scambio di idee, la diffusione delle migliori pratiche e *know-how* e lo sviluppo delle competenze digitali, contribuendo così a garantire un'istruzione di alta qualità e rafforzare la coesione sociale.

Il programma Erasmus+ rappresenta uno dei successi più evidenti dell'Unione europea. Si basa sulle esperienze di oltre 30 anni di programmi europei nei settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport e promuove partnership sia all'interno che al di fuori dell'Europa.

La gestione del Programma Erasmus+ è affidata alla Commissione Europea, che ne regola il bilancio e ne stabilisce costantemente priorità, obiettivi e criteri lavorando in collaborazione con l'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA) e le Agenzie Nazionali dei Paesi partecipanti. L'Agenzia esecutiva ha il compito di gestire tutte le fasi dei progetti, dall'inizio alla fine, inclusa la promozione del programma, la valutazione delle richieste di finanziamento, il monitoraggio dei progetti e la divulgazione dei risultati sia dei progetti che del programma nel suo complesso.

La Commissione europea, tramite l'Agenzia esecutiva, si occupa di condurre studi, svolgere ricerche, migliorare la visibilità del programma Erasmus+ e gestire i finanziamenti e i contratti per enti e reti. Inoltre,

organizzano bandi di gara per fornire servizi nel settore dell'istruzione, formazione, gioventù e sport.

Il Programma Erasmus+ è principalmente implementato attraverso un sistema di gestione indiretta, in cui la Commissione europea delega le funzioni di esecuzione del bilancio alle agenzie nazionali. Questo approccio mira a portare Erasmus+ il più vicino possibile ai beneficiari e adattarlo alle specificità dei sistemi nazionali di istruzione, formazione e gioventù. Pertanto, ogni Stato membro o paese terzo associato al programma ha designato una o più agenzie nazionali responsabili che hanno dunque un ruolo fondamentale nel coordinamento e nell'implementazione delle attività legate al programma, fornendo supporto agli studenti, ai docenti e alle organizzazioni che desiderano partecipare. Le agenzie nazionali sono responsabili della selezione dei progetti, dell'erogazione dei finanziamenti, della promozione delle opportunità offerte dal programma e dell'assistenza tecnica fornita ai partecipanti.

Il programma Erasmus+ rappresenta una significativa fonte di finanziamento per una vasta gamma di progetti che mirano a promuovere la didattica inclusiva. Tra questi, uno dei progetti di spicco è DDMATH, il quale si concentra principalmente sulla promozione della matematica accessibile. Prima di approfondire ulteriormente il progetto, è importante fornire un contesto sulla matematica accessibile, focalizzandoci in particolare sugli studenti con disabilità visive.

3.3 Matematica accessibile per gli studenti con limitazioni visive

L'accessibilità nella didattica della matematica è diventata un tema di grande importanza nell'ambito dell'educazione inclusiva. La necessità di garantire a tutti gli studenti un accesso equo ed efficace all'istruzione matematica ha spinto alla ricerca di approcci e risorse che rendano la matematica accessibile a un'ampia gamma di studenti, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

Per garantire l'accessibilità degli studi scientifici dalla prospettiva degli

studenti con disabilità visive è necessaria l'adozione di strategie didattiche e l'uso di strumenti e risorse specifiche che favoriscano l'inclusione e l'equità nell'apprendimento matematico.

Fino a circa vent'anni fa, in Italia, la matematica rappresentava spesso una disciplina particolarmente ostica per le persone con cecità. Le ragioni sono molteplici e si ricollegano in generale alle limitazioni della percezione tattile e, frequentemente, alle ridotte esperienze psicomotorie.

La matematica spesso coinvolge concetti astratti e simbolici che possono risultare complessi da comprendere per gli studenti, specialmente quelli con disabilità cognitive o visive. Inoltre, utilizza un linguaggio simbolico con notazioni, formule e simboli matematici specifici, che può costituire una barriera. Infine gli approcci didattici tradizionali alla matematica spesso si basano su un'unica modalità di insegnamento, che potrebbe non essere adeguata per tutti gli studenti [DDMATH 2022]. L'accessibilità richiede una varietà di strategie e approcci differenziati che rispondano alle diverse esigenze degli studenti e che siano flessibili nella presentazione dei contenuti matematici. [Capietto A. 2015]. Attualmente, sono disponibili diverse soluzioni informatiche che favoriscono un approccio didattico accessibile e inclusivo (Murru, 2015). È essenziale tenere presente, tra le altre cose, che i documenti che possono apparire ben strutturati a una persona senza disabilità visiva potrebbero non esserlo per chi ha una disabilità visiva (ibidem). È pertanto necessario adottare misure specifiche per garantire l'accessibilità di tali documenti, al fine di consentire a tutti gli studenti di trarne il massimo beneficio, sfruttando appieno le potenzialità offerte dalle moderne tecnologie.

Per i bambini, la problematica della notazione matematica è probabilmente secondaria rispetto alla sfida di sviluppare processi cognitivi adeguati senza il supporto dell'esperienza visiva [DDMATH]. Il docente fornisce spiegazioni verbali che facilitano la comprensione, tuttavia le spiegazioni orali da sole possono avere scarso significato se i concetti non vengono presentati anche attraverso informazioni tattili e

esperienze concrete. Questo è un aspetto cruciale da considerare, poiché l'utilizzo di elementi tattili e materiali concreti risulta essenziale per garantire l'accesso completo e significativo all'apprendimento per gli studenti con disabilità visiva. [Gargiulo M. L. 2015].

Nel contesto delle quattro operazioni, i bambini delle scuole elementari utilizzavano uno strumento chiamato "cubaritmo", composto da cubi inseriti sui singoli lati, oppure il "dattiloritmo", che purtroppo è diventato quasi impossibile da reperire poiché l'azienda produttrice ha chiuso da diversi anni [DDMATH, 2022]. Tuttavia, nel 2022 è stata fortunatamente realizzata una versione molto simile chiamata "AritmeticaBraille", oppure si può ricorrere al "dattilobaille".

Per gli studenti più grandi, una volta che riescono a sviluppare strategie di pensiero che portano a un'elaborazione diversa e più astratta, accompagnata dalla successiva formazione di concetti matematici, i limiti della notazione Braille convenzionale diventano più evidenti. Di conseguenza, cresce la necessità di strumenti più efficienti. In particolare, sono i ragazzi che sono abili nell'uso dei computer dotati di dispositivi Braille e sintesi vocale ad essere maggiormente inclini ad approfittare dei benefici offerti dai nuovi mezzi di accesso in questo campo. Tali strumenti offrono una maggiore funzionalità e velocità rispetto ai tradizionali strumenti Braille. [Gargiulo M. L. 2015].

L'accesso a tutti i documenti in formato elettronico, non solo a quelli prodotti in Braille, è diventato possibile. I testi sono ora accessibili direttamente anche a coloro che non conoscono il Braille. Per quanto riguarda le altre materie (storia, lingue, letteratura, filosofia...), si sono raggiunti obiettivi considerevoli [DDMATH, 2022]. Sono stati ottenuti notevoli benefici in termini di efficienza operativa ("Posso svolgere le stesse attività dei miei compagni, seppur in modo diverso"), autonomia ("Sono in grado di gestire molte cose da solo, non dipendo dagli altri"), accesso a risorse didattiche e culturali ("Posso consultare autonomamente, spesso anche senza bisogno di adattamenti, tutti i materiali utilizzati dai miei compagni di classe") e, infine, comunicazione

con insegnanti e compagni di classe ("Tutti possono leggere ciò che scrivo in modo immediato e senza difficoltà; l'insegnante può seguirne il mio lavoro e svolgere un vero ruolo di insegnamento nei miei confronti").

Nei primi anni Duemila i vantaggi del computer erano ancora molto incerti. In quegli anni sorgeva innanzitutto il problema dell'impossibilità di utilizzare il testo matematico, anche se disponibile in formato elettronico. I dispositivi per studenti con cecità, Braille e sintesi vocale, potevano leggere solo testi lineari (successione di caratteri noti), ma il documento matematico non è né testuale né lineare [ibidem]. Infatti, utilizza un insieme di simboli molto più ampio rispetto all'uso comune e attribuisce anche un significato alla loro posizione e dimensione relative (sopra, sotto...).

E' stato compreso successivamente che non è affatto impossibile definire un sistema di scrittura matematica testuale e lineare.

LaTeX è un sistema di scrittura lineare efficiente e completo, ampiamente utilizzato nell'ambiente scientifico e universitario, in cui i simboli e le strutture matematiche sono indicati con brevi acronimi testuali.

Successivamente, anche MathML ha acquisito sempre più importanza [DDMATH, 2022]. Entrambi si basano su un codice sorgente testuale molto complesso (soprattutto per MathML), che può essere trasformato in un testo matematico grafico tramite un programma di visualizzazione [DDMATH, 2022]. Tuttavia, questa rappresentazione grafica non è accessibile alle persone con disabilità visiva, che possono solo consultare e manipolare il codice sorgente. L'utilizzo di LaTeX e, soprattutto, di MathML da parte degli utenti con disabilità visive è quindi estremamente complesso e problematico, soprattutto nell'ambito didattico.

L'accessibilità tramite gli screen reader è un requisito essenziale, ma non è sufficiente da sola per creare un ambiente efficiente e veramente utilizzabile. Inoltre, nel contesto scolastico, la semplice lettura o scrittura del testo matematico non è sufficiente: le espressioni matematiche richiedono elaborazione, analisi, trasformazione, dimostrazione,

risoluzione... ed è in queste attività che il codice sorgente di LaTeX mostra le sue limitazioni. In generale, la scrittura e, soprattutto, la manipolazione di un testo matematico utilizzando solo la tastiera del computer è complesso per chiunque, e decisamente più difficile rispetto all'esecuzione delle stesse operazioni con penna e carta. Pensiamo, ad esempio, a quante operazioni di calcolo o semplificazione possono essere svolte rapidamente su carta con pochi tratti di penna, mentre al computer richiedono una serie di passaggi complessi, soprattutto se si desidera tenere traccia del lavoro intermedio (senza cancellarlo o sostituirlo definitivamente), al fine di poterlo rivedere in caso di errori. Per queste ragioni i centri di ricerca legati al mondo dell'accessibilità hanno spinto per promuovere lo sviluppo di nuove soluzioni informatiche.

Nel frattempo, basandosi su tali considerazioni, è stato creato il LAMBDA⁴⁷ nel 2001 (con il completamento dei lavori nel 2005). Questo editor si basava su un sistema che integrava in modo funzionale un codice matematico lineare e un editor per visualizzare, scrivere e manipolare testi matematici. Questo nuovo codice è strettamente collegato a MathML, consentendo così la conversione automatica e univoca tra il codice LAMBDA e MathML [2022].

Come i programmi di visualizzazione LaTeX e MathML, esso trasforma il codice sorgente in modo che si presenti all'utente nel modo più semplice e immediato possibile. Grazie a LAMBDA, il codice matematico viene rappresentato in forma lineare, consentendo una facile consultazione su schermo e attraverso la sintesi vocale. Tuttavia, una differenza fondamentale risiede nel fatto che LAMBDA non è semplicemente un visualizzatore, ma un editor completo. Ciò significa che l'utente ha la possibilità non solo di leggere le formule, come avviene con i visualizzatori LaTeX e MathML, ma anche di scriverle e manipolarle direttamente. Ad esempio, la formula $x+1/x-1$ viene realizzata mediante la riga in Figura 1.

⁴⁷ Linear Access to Mathematic for Braille Device and Audiosynthesis.



Figura 1: Scrittura in LAMBDA della formula $x+1/x-1$

La compattezza del codice LAMBDA visualizzato in questa forma è ottenuta principalmente attraverso l'uso di pochi caratteri per rappresentare i simboli e i marcatori matematici, talvolta solo uno. Grazie al software di gestione integrato, vengono superati i rischi di fraintendimenti e le difficoltà di comprensione.

Il programma sta ricevendo degli upgrade che cercano di rendere il suo utilizzo sempre più semplice e intuitivo anche in favore degli insegnanti e per altri studenti con difficoltà. In molte scuole infatti ci si è resi conto che il programma poteva facilitare l'apprendimento della matematica anche per gli alunni con discalculia grave o con difficoltà motorie (non è necessario l'utilizzo del mouse, il testo può essere ingrandito e la scrittura matematica ha diversi colori).

Dal 2007, il programma LAMBDA è stato distribuito e diffuso. LAMBDA è essenzialmente uno strumento tecnico che non intende rivoluzionare il modo di insegnare matematica agli studenti con cecità, ma negli ultimi 15 anni ha avuto importanti impatti anche sull'insegnamento, così come il computer ha avuto nelle altre discipline. E' fondamentale gestire queste evoluzioni anziché subirle, evitando l'eccesso di tecnicismi e sempre pensando al benessere degli studenti. Attualmente, LAMBDA viene utilizzato in Italia da circa 1100 studenti, dai 10 ai 11 anni (fine scuola primaria) fino all'università [2022].

3.4 Il progetto DDMATH di Erasmus+

LAMBDA è nato all'interno del progetto DDMATH di Erasmus+, a cui si è già accennato. Questo progetto affronta e incentiva l'inclusione e l'accessibilità nell'insegnamento delle materie scientifiche per gli studenti con disabilità visive.

L'insegnamento delle discipline scientifiche, come evidenziato in precedenza, può rappresentare una sfida speciale per gli studenti con disabilità visive a causa della loro natura prevalentemente visuale. Tuttavia, grazie all'adozione di approcci didattici inclusivi e all'utilizzo di metodologie innovative, il progetto DDMATH si impegna a superare tali barriere e a garantire che gli studenti con limitazioni possano partecipare in modo completo e di successo agli studi scientifici.

Uno degli elementi chiave del progetto è l'utilizzo di strumenti tecnologici avanzati, come software di sintesi vocale e programmi di lettura schermo, che rendono possibile l'accesso ai contenuti scritti in modo autonomo e indipendente. Questi strumenti permettono la conversione del testo in audio o in braille virtuale, consentendo agli studenti di seguire le lezioni, di leggere i testi scientifici e di completare gli esercizi.

Oltre all'utilizzo di strumenti tecnologici, il progetto DDMATH promuove anche l'adozione di strategie didattiche inclusive. Ciò implica l'adattamento dei materiali didattici, come tabelle, grafici o diagrammi, in formati accessibili agli studenti con limitazioni visive, come testi descrittivi, rappresentazioni tattili o modelli 3D. Inoltre, vengono sviluppate attività di laboratorio che coinvolgono l'esperienza tattile e l'utilizzo di strumenti scientifici accessibili, permettendo a tutti gli studenti di partecipare attivamente alle attività pratiche.

Un altro aspetto cruciale del progetto DDMATH è la formazione degli insegnanti. Vengono organizzati corsi di formazione specifici per gli insegnanti che si occupano dell'insegnamento delle materie scientifiche agli studenti con cecità. Questi corsi forniscono loro competenze e conoscenze specializzate sull'utilizzo di tecnologie a supporto, strategie didattiche inclusive e adattamenti dei materiali che consentono agli insegnanti di sviluppare approcci personalizzati e di offrire un supporto adeguato agli studenti.

Questa metodologia favorisce l'apprendimento reciproco, la condivisione delle conoscenze e l'empowerment degli studenti con disabilità. Gli altri studenti possono imparare dall'esperienza e dalla prospettiva unica dei

loro compagni, mentre in modo reciproco questi ultimi possono sviluppare competenze sociali, comunicative e di leadership attraverso l'interazione con i coetanei.

Uno dei risultati chiave del progetto DDMATH è la creazione di una “comunità”, all'interno della quale insegnanti, studenti, esperti e professionisti condividono conoscenze, esperienze e risorse. Questa comunità offre un supporto reciproco e favorisce lo scambio di idee e buone pratiche nell'insegnamento delle materie scientifiche agli studenti con disabilità visive. Inoltre, il progetto promuove la collaborazione tra scuole, istituti di ricerca e organizzazioni specializzate, creando una rete di condivisione a livello europeo.

È fondamentale evidenziare che l'obiettivo non si limita solo all'inclusione degli studenti con limitazioni visive, ma mira anche a promuovere la consapevolezza e l'accettazione delle diversità in generale all'interno della comunità scolastica. Attraverso iniziative di sensibilizzazione e formazione degli studenti, il progetto si impegna a creare un ambiente scolastico rispettoso e inclusivo per tutti gli studenti. I partecipanti con limitazioni visive hanno riportato un aumento di motivazione, autostima e competenze scientifiche grazie alla loro partecipazione al progetto. Inoltre, gli insegnanti hanno riconosciuto l'importanza di adottare strategie inclusive e tecnologie assistive (come lettori di schermo, software di sintesi vocale e registratori digitali) nella loro pratica quotidiana di insegnamento.

3.5 Iniziative per la produzione di libri scientifici con LAMBDA

In Italia, sono presenti diversi centri che offrono servizi di trascrizione dei libri di matematica scolastica in Braille, utilizzando il formato Lambda. Questo servizio viene principalmente utilizzato dalle province italiane, dalle città metropolitane che hanno commissionato la trascrizione dei libri per gli utenti del loro territorio e dalle scuole che hanno alunni con problematiche visive. L'importanza di avere i libri di matematica disponibili nelle scuole integrate risiede nel fatto che gli studenti con disabilità visive

delle scuole medie e superiori hanno l'opportunità di utilizzare lo stesso materiale didattico dei loro compagni di classe. Ciò significa che possono svolgere gli stessi esercizi e seguire lo stesso percorso educativo, contribuendo così concretamente al concetto di inclusione.

Tra i principali centri attivi nella trascrizione dei testi di matematica si includono il centro per gli studenti con limitazioni visive di Brescia, l'associazione Giuseppe Paccini di Verona, la Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" e altri centri affiliati all'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti. [DDMATH, 2022].

Tuttavia, la trascrizione dei libri scolastici di materie come matematica, geometria, fisica e chimica in Braille richiede l'intervento di operatori esperti, il cui lavoro è in gran parte manuale e presenta limitate possibilità di automazione nella conversione. Di conseguenza, i costi associati alla trascrizione sono generalmente elevati, con una media di circa 7-12 € per pagina.

È importante sottolineare che nel corso degli anni sono state attivate soluzioni per fornire libri scolastici anche in formato digitale agli studenti con disabilità, grazie a iniziative come la Legge 9 gennaio 2004, n. 4⁴⁸, comunemente conosciuta come "Legge Stanca". Queste misure hanno contribuito a migliorare l'accessibilità delle risorse didattiche per gli studenti con disabilità.

Questo provvedimento legislativo ha svolto un ruolo significativo nel migliorare l'accessibilità dei libri di testo per le persone con cecità e ipovisione. Un esempio tangibile è rappresentato dalla promozione della disponibilità di libri di testo accessibili in formati digitali, in particolare i PDF. Tuttavia, è importante notare che, a causa della presenza di elementi grafici, come la matematica, anche se un PDF fosse reso accessibile, potrebbe non offrire vantaggi significativi rispetto a un libro cartaceo tradizionale [2022].

⁴⁸ Legge 9 gennaio 2004, n. 4: "Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici".

In generale, l'impegno e le iniziative attualmente in corso sono fondamentali per garantire l'accesso equo ai materiali didattici, promuovendo l'inclusione e sfruttando appieno le potenzialità offerte dalla tecnologia per migliorare l'esperienza educativa.

Conclusione

A conclusione di questa ricerca, emerge il fatto che la didattica inclusiva, se implementate tutte le sue potenzialità, rispetta la dignità intrinseca e i diritti umani di cui ognuno è titolare.

Dalla lettura dei testi di numerosi studiosi emerge la preferibilità della scuola inclusiva, partendo dal principio fondamentale che l'inclusione non può seguire regole elencate in un manuale di istruzioni, poiché essa è dinamica e in continua evoluzione. Rappresenta un concetto culturale e, per garantirla, dobbiamo intervenire alle radici della nostra società per cambiare il modo in cui percepiamo gli altri. Bisogna imparare a riconoscere e valorizzare le specificità di ciascuno, adottando nuove prospettive e rimuovendo i pregiudizi che impediscono alla comunità di scoprire percorsi innovativi e originali.

Una scuola inclusiva deve superare ogni barriera e adeguare le proprie "forme" sulle unicità che si trova di fronte.

L'analisi dei sistemi europei ha messo in luce il fatto che molti paesi hanno ancora un lungo cammino da percorrere verso un modello educativo realmente inclusivo. E' importante che ci sia un'apertura crescente a nuovi approcci per promuovere l'inclusione e il riconoscimento dell'importanza di adottare strategie innovative e flessibili per garantire che tutti gli studenti abbiano pari opportunità di apprendimento e sviluppo. La volontà di accogliere nuove prospettive, come dimostrato dal programma Erasmus+ e dal progetto DDMATH, rappresenta un'opportunità preziosa per favorire la trasformazione dei sistemi educativi verso modelli più equi.

Il principio di un'educazione inclusiva stimola a superare ostacoli e sfide, a creare un ambiente scolastico accogliente e a fornire opportunità per ogni studente, permettendo loro di raggiungere i propri obiettivi e di contribuire in modo positivo alla società. Una didattica inclusiva non solo beneficia gli studenti con disabilità, ma arricchisce l'intera comunità educativa, promuovendo la diversità, l'indipendenza e l'equità sociale. È un dovere

della nostra società unire le forze per realizzare un'istruzione che rispetti queste caratteristiche, che riconosca e garantisca i diritti di tutti gli studenti. Solo così saremo in grado di costruire una comunità più equa, inclusiva e rispettosa delle differenze individuali.

Bibliografia

- Alves, I., Fazzi, L., & Griffo, G. (2010). Human Rights, Persons with Disabilities, ICF and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities-Training Toolkit. Comunita Edizioni.
- Angelucci A. (2012). La scuola di tutti e per ognuno: meritocrazia selettiva e cooperazione inclusiva. La scuola di tutti e per ognuno: meritocrazia selettiva e cooperazione inclusiva, 45-52.
- Armano, T., Capietto, A., Illengo, M., Kobal, S., Murru, N., Rossini, R., & Tornavacca, E. Per una Matematica Accessibile e Inclusiva.
- Barbuto, R., Biggeri, M., & Griffo, G. (2011). Life project, peer counselling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency and human rights. *Alter*, 5(3), 192-205.
- Bernardini M.G. (2016). Disabilità, giustizia, diritto. Itinerari tra filosofia del diritto e Disability Studies,. Torino.
- Biggeri, M., & Bellanca, N. (a cura di). (2010). L'Approccio delle capability applicato alla disabilità. FrancoAngeli.
- Borgnolo, G. (Ed.). (2009). ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione. Edizioni Erickson.
- Borsero M., Murru N., Ruighi A., (2009). Il LATEX come soluzione al problema dell'accesso a testi con formule da parte di disabili visivi. URL: <http://www.integr-abile.unito.it/articoli/guit2016.pdf>
- Brochures Erasmus+ (2022). URL: <https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2022/09/Brochures-Erasmus2022-web.pdf>
- Caselli, P. (2022). Per una “meritocrazia inclusiva”, oltre le disuguaglianze sociali: il ruolo-chiave dell'educazione prescolare. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(1), 121-131.
- Ciambrone, R. (2014). Dalle classi differenziali ai Bisogni educativi speciali. *Rivista dell'Istruzione*. Maggioli Editore.

- Citizens, Equality, Rights and Values (CERV) European Education and Culture Executive Agency. URL: https://www.eacea.ec.europa.eu/grants/2021-2027/citizens-equality-rights-and-values-cerv_it?etrans=it (ultimo accesso: 14/06/2023)
- European Education and Culture Executive Agency.
- Cogliandro G., Scognamiglio C. (26 Luglio 2022). I sistemi educativi devono essere inclusivi o meritocratici? URL: <https://www.micromega.net/sistemi-educativi-inclusione-meritocrazia/> (ultimo accesso: 14/06/2023)
- Condidorio M. (7 Gennaio 2019). Integrazione, inclusione ed equità: le politiche europee sull'istruzione; Superando.it . URL: <https://www.superando.it/2019/01/07/integrazione-inclusione-ed-equita-le-politiche-europee-sullistruzione/> (ultimo accesso: 14/06/2023)
- Dfi, D. F. D. (n.d.). Convenzione ONU. URL: <https://www.edi.admin.ch/edi/it/home/fachstellen/ufpd/diritto/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> (ultimo accesso: 30/06/2023)
- Crosier, D., & Sigalas, E. (2022). Towards equity and inclusion in higher education in Europe: Eurydice report. URL: https://eurydice.indire.it/wpcontent/uploads/2022/03/Towards_equality_and_inclusion_in_HE_Full_report.pdf
- DDMATH. (2023). Blind students and mathematics good practices in Germany; URL: <https://ddmath.eu/wp-content/uploads/2023/04/Good-practices-in-Germany.pdf>
- DDMATH. (2023). Blind students and mathematics good practices in Ukraine; URL: <https://ddmath.eu/wp-content/uploads/2023/04/GOOD-PRACTICES-IN-UKRAINE.pdf>
- DDMATH. (2023). Blind students and mathematics good practices in Italy. URL: <https://ddmath.eu/wp-content/uploads/2022/02/Good-practices-in-Italy.pdf>

- De Boer A., Pijl S. J., & Minnaert A., (2010). The influence of age on parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 265-280.
- De Boer A., Pijl S. J., & Minnaert A., (2012). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 419-434.
- Diamond A., & Tu H. C., (2009). A longitudinal study of preschool children's inhibitory control: The role of age and executive functions. *Developmental Psychology*, 45(4), 1146-1160.
- diritti delle persone con disabilità, Milano, FrancoAngeli,
- Education in Finland. (2016). New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach; URL: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017) Rapporto finale sull' Abbandono scolastico precoce e studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-it.pdf>
- Eurydice. (2022). Verso l'equità e l'inclusione nell'istruzione superiore in Europa. Sistemi educativi e politiche in Europa. URL: <https://eurydice.indire.it/verso-lequita-e-linclusione-nellistruzione-superiore-in-europa/> (ultimo accesso:15/06/2023)
- Federici, S., & Olivetti Belardinelli, M. (2006). Un difficile accordo tra prevenzione e promozione. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10, 330-334. URL: https://www.lumsa.it/sites/default/files/UTENTI/u%5Btoken_custom_uid%5D/PSIC_HANDICAP_Federici-Olivetti-Belardinelli-2006-Un-difficile-accordo-tra-prevenzione-e-promozione.pdf
- Fiorenza B. Favorire l'inclusione scolastica e promuovere gli atteggiamenti positivi attraverso il contatto immaginato. (tesi magistrale).

- Frederickson N., Jones A. P., , & Diamond K. E., (2007). Friendship and positive psychology: The benefits of promoting social support. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 181-198.
- Gargiulo, M. L., & Gabelli, M. (2015). Insegnare ad usare le tecnologie a ragazzi con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico. *Tiflogia per l'integrazione*, 157-167.
- Genzone, A., & Genzone, A. (2023). Sistemi educativi europei a confronto | Quali sono i più virtuosi? *Le Nius*. URL: <https://www.lenius.it/sistemi-educativi-europei/> (ultimo accesso: 20/06/2023)
- Griffo G. (2012), *Le ragioni della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, n AA. VV, *Il diritto ai diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Milano, FrancoAngeli,
- Griffo, G. (2006). Per una nuova diversità. *Inserito Empowerment. Notiziario*, (3), 1-2. URL: <http://www.apromaelazio.it/drupal/files/Notiziario-2006-03-inserito.pdf>
- Griffo, G. (2010). La Convenzione internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi delle prospettive inclusive nei Paesi europei. *Imp. soc*, 2, 52. URL: http://rivistaimpresasociale.s3.amazonaws.com/uploads/ckeditor/attachments/742/Impresa_Sociale_2010_2.pdf#page=52 (ultimo accesso: 30/06/2023)
- Griffo, G. (2015). The Convention on the rights of persons with disabilities and newborns/children. *Italian Journal of Pediatrics*, 41(Suppl 2), A40. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/1824-7288-41-S2-A40.pdf>
- Guida al programma Erasmus+ (2023). URL: file:///C:/Users/saraa/Desktop/unipd/TESI/ErasmusplusProgramme-Guide2023-v2_it.pdf (ultimo accesso: 30/06/2023)

- Horizon Europe. Research and Innovation. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-europe_en (ultimo accesso: 30/06/2023)
- Horizon Europe (2021-2027) | Ministero dell’Ambiente e della Sicurezza Energetica. (n.d.). URL: <https://www.mase.gov.it/pagina/horizon-europe-2021-2027#:~:text=Lo%20scopo%20principale%20di%20Horizon,esclusivamente%20dirette%20ad%20applicazioni%20civili> (ultimo accesso:30/ 06/2023)
- I Quaderni di Eurydice Italia. (2019). I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020; Eurydice. URL: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/Quaderno_44_file-per-WEB.pdf
- I Quaderni di Eurydice Italia. (2021). L’equità nell’istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti; Eurydice. URL: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/04/QUADERNO_EURYDICE_49_equit%C3%A0.pdf
- Kalymon K. M., Gettinger M., , & Hanley-Maxwell C., (2008). Exploring preadolescent perspectives: An interview study. *Journal of Early Adolescence*, 28(2), 231-254.
- L. Nota, M. Mascia, T. Piovani. (2019) Diritti Umani e Inclusione. --: Mulino.
- L. Paschetta. (7 Dicembre 2018). Come si sta evolvendo in Europa l’inclusione scolastica?; Superando.it. URL: <https://www.superando.it/2018/12/07/come-si-sta-evolvendo-in-europa-linclusione-scolastica/> (ultimo accesso: 05/06/2023)
- Nazione, L. (2021, December 2). “E’ necessario cambiare il modo di trattare le persone con disabilità.” *La Nazione*. URL: <https://www.lanazione.it/cronaca/disabilit%C3%A0-1.7104436> (ultimo accesso: 15/06/2023)

- Leyser Y., , & Kirk R., (2004). Socioeconomic status and attitudes toward inclusive education: A comparison of parents and teachers in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(1), 21-36.
- Medeghini R. (2006). Le pratiche inclusive come presupposto di cittadinanza. *Animazione Sociale*, 10, 70-80.
- Medeghini R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. *L'educazione inclusiva, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, 95-127.
- Medeghini, R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. *L'educazione inclusive, culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, 95-127.
- Cillo, D. (n.d.). DOCUMENTO FALCUCCI – (1975). URL: <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/faluccci.html> (ultimo accesso: 30/06/2023)
- Modesti M. La pedagogia speciale nel Regno Unito. (2007). A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Milano, 177.
- “Il tempo della speranza.” (n.d.). Museo Officina Dell'Educazione. URL: <https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/le-leggi-sullintegrazione-scolastica/il-tempo-della-speranza> (ultimo accesso: 30/06/2023)
- Nota L., , & Ginevra M. C., (2014). Teachers' attitudes towards inclusive education: A study with 122 participants. *Journal of Special Education*, 47(3), 201-214.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Cleup.
- Oliver, M. (2018). *Understanding disability: From theory to practice*. Bloomsbury Publishing.
- Pariotti E.. *Saggio in corso di stampa Vulnerabilità in contesto: Le persone con Disabilità* (n.d.). URL:

https://sesp.elearning.unipd.it/pluginfile.php/107207/mod_resource/content/1/disabilita%CC%80_Lorubbio_maggio22.pdf

- Sandel, M. (2021). La tirannia del merito: Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti. Feltrinelli Editore.
- Sen, A. (2001). Development as freedom. Oxford Paperbacks.
- Sito del progetto DDMATH. URL: <https://ddmath.eu/#:~:text=DDMATH%20%E2%80%93%20Didattica%20Digitale%20della%20Matematica%20per%20Studenti%20Ciechi> (ultimo accesso: 01/07/2023)
- Sito ufficiale dell'Unione Europea . European Education Area. Quality education and training for all. URL: <https://education.ec.europa.eu/indexen> (ultimo accesso:18/06/2023)
- Sito ufficiale dell'Unione Europea. Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/> (ultimo accesso: 28/06/2023)
- Home - Publications Office of the EU. (n.d.). Publications Office of the EU. URL:<https://op.europa.eu/en/home> (ultimo accesso:15/06/2023)
- Soresi, S. (Ed.). (2020). Psicologia delle disabilità e dell'inclusione. Il mulino.
- Soresi, S. (Ed.). (2020). Psicologia delle disabilità e dell'inclusione. Il mulino.
- Tafa E., & Manolitsis G., (2003). Parental attitudes towards inclusive education: The case of Greece. European Journal of Special Needs Education, 18(2), 165-182.
- Vaniscotte F., (1994) L'Europa dell'educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa, tr.it., La Scuola, Brescia, p. 262, p. 288

Riferimenti normativi:

- Act, E. R. (1988). Education reform act.
- Comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. (2016). General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education; URL:
https://sesp.elearning.unipd.it/pluginfile.php/107073/mod_resource/content/1/General%20Comment%20-%20Right%20on%20the%20inclusive%20education.pdf
- Legge 9 gennaio 2004, n. 4; Disposizioni per favorire e semplificare l'accesso degli utenti e, in particolare, delle persone con disabilità agli strumenti informatici. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. URL:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/01/17/004G0015/sg>
(ultimo accesso:10/06/2023)
- Legge 3 Marzo 2009, n. 18; Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. URL:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>
(ultimo accesso: 20/06/2023)
- Legge 4 agosto 1977, n. 517; Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. URL:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>
(ultimo accesso:20/06/2023)
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104; Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. URL:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
(ultimo accesso:20/06/2023)

- Legge del 30 marzo 1971, n. 118; Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg> (ultimo accesso: 20/06/2023)
- Nazioni Unite. (1993). Regole Standard sulla Parità di Opportunità per le Persone con Disabilità. New York: Nazioni Unite.
- Nazioni Unite. (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità. New York: Nazioni Unite.
- Sentenza Costituzionale n. 125. Deposito in cancelleria: 28 maggio 1975. Pubblicazione in "Gazz. Uff." n. 145 del 4 giugno 1975. URL: https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?param_ecli=ECLI:IT:COST:1975:125 (ultimo accesso: 15/06/2023)
- Sentenza Costituzionale n. 215. Deposito in cancelleria: 8 Aprile 1987. Pubblicazione in "Gazz. Uff." n. 25 del 16 giugno 1987. URL: <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215> (ultimo accesso: 15/06/2023)