

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in
PEDAGOGIA



Tesi di Laurea Magistrale

Tracciando il percorso dell'inclusione scolastica.
Un'analisi storico-comparativa dall'Ottocento a oggi

Outlining the path of school inclusion. A historical-comparative analysis from the 19th century till today

Relatore:

Prof.ssa Giulia Fasan

Laureanda: Rachele Lorenzi

Matricola: 2072027

Anno Accademico 2023 - 2024

“Tutto posso in colui che mi dà la forza” (Filippesi 4,13).

Indice

INTRODUZIONE	6
1. Cenni storici sull'inclusione scolastica in Italia dagli inizi dell'Ottocento ad oggi	13
1.1 L'Ottocento. L'esclusione degli alunni con disabilità dal sistema scolastico	14
1.2 Prima metà del Novecento. La scolarizzazione degli alunni disabili nelle scuole speciali	17
1.3 Tra gli anni Sessanta e Settanta. L'inserimento degli alunni disabili nelle scuole normali	21
1.4 Tra gli anni Settanta e Novanta. Verso una scuola per tutti: l'integrazione	26
1.5 Il nuovo millennio. Il riconoscimento degli studenti DSA e BES	31
2. Il lessico della "diversità" dall'Ottocento ad oggi	40
2.1 Le trasformazioni linguistiche che hanno coinvolto le persone con disabilità	41
2.2 Creazione e diffusione di nuovi termini per gli studenti con difficoltà di apprendimento.....	48
2.3 Viaggio nelle variazioni della terminologia e del ruolo dell'insegnante	54
2.3.1 Dalla seconda metà del Novecento ad oggi. La proliferazione e l'interconnessione di varie figure nell'ambito dell'insegnamento	57
3. La "diversità" in prospettiva storica: opinioni, credenze e pregiudizi	65
3.1 Dall'antichità al Novecento. Un breve sguardo alla "storia dei pregiudizi"	67
3.2 Il nuovo millennio. La persistenza del pregiudizio.....	72
3.2.1 L'impatto attuale degli "immaginari collettivi" sulle persone con disabilità	76
3.3 Credenze e opinioni preconcette in presenza di persone con DSA e BES.....	80
3.3.1 La persona con DSA: vissuti, sfide e prospettive.....	86
3.3.2 Esplorando la complessità dell'esperienza degli adulti con DSA	89
4. Scuola inclusiva: nuovi orizzonti e strategie educative	93
4.1 Cenni storici sulla pedagogia speciale ed i tre paradigmi della disabilità.....	94
4.1.1 Strumenti didattici per l'alunno con disabilità	99
4.1.2 Piano didattico personalizzato: DSA e BES.....	104
4.1.3 Potenziale innovativo dei metodi didattici "universali"	107
4.2 L'inestimabile contributo del pedagogo nel contesto scolastico.....	113
CONCLUSIONE	116
BIBLIOGRAFIA	126
SITOGRAFIA	136
RIFERIMENTI NORMATIVI	138

INTRODUZIONE

Il presente studio si occupa di alcuni aspetti legati al vasto argomento dell'inclusione scolastica, focalizzandosi su più tipologie di "diversità", tra cui persone con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali. Gli argomenti sono affrontati in prospettiva storica, analizzando gli sviluppi e le trasformazioni avvenute nell'arco temporale che copre il periodo storico compreso tra Ottocento e nuovo millennio.

L'intento di approfondire tale tematica origina dal desiderio di esaminare un argomento sempre più attuale e centrale nelle scuole contemporanee. L'inclusione scolastica non rappresenta solo un concetto teorico, ma anche una realtà quotidiana che influenza profondamente l'esperienza educativa di milioni di studenti. Pertanto, è cruciale comprendere come le politiche educative, le metodologie didattiche e le dinamiche sociali si siano evolute per promuovere un ambiente scolastico più inclusivo e accogliente. Inoltre, in previsione di ricoprire ruoli futuri come quello di pedagogo, insegnante di materia o insegnante di sostegno, per i quali la Magistrale di Pedagogia si fa promotrice, è imprescindibile conoscere le origini e le sfaccettature che hanno permesso il progressivo avanzamento dell'inclusione. Solo chi possiede una solida conoscenza delle basi teoriche e pratiche dell'inclusione scolastica può sviluppare strategie efficaci per affrontare le sfide educative con maggiore consapevolezza e competenza, contribuendo così alla costruzione di un ambiente scolastico in cui ogni studente possa sentirsi valorizzato, supportato e motivato a raggiungere il massimo del proprio sviluppo potenziale.

Le domande che hanno orientato l'intero lavoro svolto sono: qual è stata la storia scolastica vissuta dagli studenti con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali? Cos'è cambiato dagli albori dell'Ottocento ad oggi in termini di legislazione, linguaggio e terminologia, credenze comuni, e strumenti didattici? Ad oggi si può dire raggiunto un atteggiamento di accoglienza su tutti questi fronti, o persistono ancora questioni che indicano una distanza dall'obiettivo, sebbene in parte utopico, di un'inclusione effettiva? Se permane ancora qualcosa di irrisolto che ostacola completamente l'inclusione, quali altre soluzioni o visioni potrebbero essere prese in considerazione per favorire una sua ulteriore realizzazione?

Di conseguenza, l'approccio scelto per rispondere a queste domande è quello della ricerca storico-comparativa, un'impostazione metodologica in grado di fornire un bilancio complessivo e un'analisi dettagliata capace di comprendere appieno le dinamiche evolutive e le sfide attuali circa l'ambito dell'inclusione scolastica.

Se il metodo della comparazione per indentificare somiglianze e differenze tra vari aspetti della realtà è stato un approccio adottato fin dall'antichità da storici, filosofi o studiosi delle culture, al fine di comprendere meglio se stessi e gli altri¹, in campo educativo bisogna attendere sino ai primi anni dell'Ottocento affinché questo metodo venga applicato in modo sistematico e strutturato anche all'educazione.

L'educazione comparata ha una storia relativamente recente e convenzionalmente inizia nel 1817, quando Marc-Antoine Jullien, noto anche come "de Paris", militare Napoleonico interessato all'educazione, utilizza per la prima volta nella storia il termine "educazione comparata" nella sua opera intitolata: "*Abbozzo e considerazioni preliminari su un'opera sull'educazione comparata con una serie di domande sull'educazione*"². In questo piccolo volumetto, egli mette a confronto i sistemi scolastici europei, ponendo particolare attenzione a quelli svizzeri.

La ricerca comparata, che si avvale del metodo comparativo, si articola attraverso il confronto sistematico in senso diacronico (comparazione di fenomeni che si sono verificati in tempi diversi, ma nello stesso spazio) o in senso sincronico (comparazione di fenomeni verificatosi contemporaneamente, ma in spazi diversi) e comprende quattro fasi individuate da George Z. F. Bereday (1920-1983): descrizione, interpretazione, giustapposizione e comparazione.

La *fase descrittiva* implica la raccolta accurata e metodica delle informazioni sui vari sistemi educativi che si intendono confrontare. I dati raccolti vengono poi ordinati e presentati in tabelle o griglie, seguendo categorie analitiche già stabilite in precedenza. In sintesi, si tratta di un processo che prevede due passaggi principali: prima si raccolgono le informazioni necessarie e poi le si organizza all'interno delle tabelle per una facile consultazione e confronto.

La *fase interpretativa* consiste nell'analizzare i dati raccolti utilizzando strumenti di ricerca, anche presi da altre scienze come la storia, la psicologia, la filosofia, le scienze

¹ Barbieri N., Gaudio A., Zago G. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Scholé, Bescia 2020.

² Ivi, p. 11.

sociali ecc. In questa fase, non si tratta di confrontare direttamente diverse teorie o pratiche, ma di capire e dare significato ai dati stessi. Si definiscono le categorie interpretative, ovvero i criteri utilizzati per classificare e interpretare i dati e inoltre, è importante contestualizzare ogni macro-categoria, cioè capire e spiegare i dati, in base a quando e dove sono stati raccolti, l'argomento trattato e la disciplina a cui appartengono.

Nella *fase di giustapposizione* i dati raccolti e analizzati nelle fasi precedenti vengono messi a confronto utilizzando le categorie definite e l'osservazione di questi dati affiancati l'uno all'altro può portare a nuove ipotesi di confronto, confermando o modificando le idee iniziali.

In questa fase, si stabiliscono i criteri per determinare se i dati possono essere confrontati, ovvero se i dati sono sufficientemente simili per essere comparabili. Anche se durante la fase descrittiva si decide cosa osservare, nel corso di questa fase si possono aggiungere, rimuovere o modificare le categorie in base alle nuove osservazioni. Fondamentalmente, questa fase consiste nel scegliere e mettere in relazione i dati per prepararli all'analisi comparativa finale.

L'ultima *fase* è quella della *comparazione* vera e propria che è il momento più critico, il culmine del processo di ricerca, in cui si mettono alla prova le ipotesi formulate all'inizio dell'analisi. Durante questa fase, i dati raccolti vengono esaminati attentamente per determinare se confermano o confutano le ipotesi iniziali. Quest'ultimo passaggio comporta la risposta alle domande di ricerca formulate all'inizio del processo, che fungono da guida per l'intera analisi, e l'esposizione dei risultati dell'analisi comparativa³.

Adottando la metodologia storico-comparativa, è cruciale seguire queste quattro fasi, che consentono di procedere secondo un accurato metodo e ordine per condurre una ricerca storico-educativa in modo efficace. Tuttavia, è altrettanto importante tenere conto anche dei sei paradigmi di ricerca, delineati da Carla Callegari, professoressa ordinaria di storia della pedagogia e di educazione comparata all'Università di Padova.

Il primo paradigma di ricerca è detto "dell'incontro" e si concentra sull'esplorazione e sull'interazione con autori, metodologie educative, culture e ambienti diversi, cercando di comprendere l'altro nel suo contesto culturale e temporale. È quindi

³ Queste quattro fasi individuate da Bereday sono presenti nel libro di Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, p. 32.

necessario adottare una predisposizione mentale aperta ed esente dall'emettere giudizio, chiamata *epokhè*. Qui il confronto aiuta le persone a sviluppare la capacità di comprensione, collaborazione, accettazione e rispetto reciproco.

Il secondo paradigma prevede la contestualizzazione storica, culturale, politica e sociale del passato. Significa saper ricostruire il passato da molteplici punti di vista, considerando sia le pratiche educative formali che informali e non formali, e la loro relazione dinamica con le teorie dell'epoca. È importante che il ricercatore mantenga "un'onestà intellettuale" nel cercare di comprendere e analizzare il passato in modo scientifico, evitando pregiudizi o influenze derivanti dalla propria cultura di provenienza.

Il terzo paradigma sollecita a prestare attenzione verso ciò che potrebbe sfuggire all'osservazione iniziale e di evitare di applicare il metodo di ricerca in modo automatico. Ciò significa che è bene prendersi il tempo di analizzare in modo scientifico anche i temi "meno comuni", poiché l'intento non deve essere solo quello di trovare informazioni che si sa di non conoscere, ma anche di scoprire cose di cui non si era nemmeno consapevoli di non sapere, e quindi di mettere in luce aspetti nascosti e non considerati in precedenza.

Il quarto paradigma si concentra sulla metodologia, ovvero l'analisi esaustiva dei documenti disponibili cercando di individuare fonti insolite e sorprendenti, anche da prospettive interdisciplinari. Le fonti, che possono essere di vario tipo come immagini, biografie, materiali, racconti orali, documenti digitali, lettere e diari, devono essere analizzate nel contesto degli eventi politici, economici e culturali del periodo storico e del luogo in cui si sono verificati e lo storico e il comparativista devono interpretare i documenti nel modo più onesto e trasparente possibile, tenendo sempre a mente però che la piena obbiettività non sarà mai possibile da raggiungere.

Riassumendo, le due competenze fondamentali per uno storico comparativista sono l'euristica, che consiste nella ricerca creativa delle fonti e l'ermeneutica, che si occupa dell'interpretazione e della comprensione dei significati dei materiali che si stanno studiando.

Il quinto paradigma tratta dell'interdisciplinarietà, che è divenuta un elemento fondamentale di tutta la ricerca pedagogica dopo che la pedagogia si è congiunta alle scienze sociali. Il ricercatore comparativo deve collaborare con altri studiosi per poter beneficiare di una vasta gamma di competenze e prospettive diverse. Ad esempio, potrebbe collaborare con esperti di lingue per comprendere meglio testi scritti con

linguaggi differenti, con storici per esaminare l'evoluzione e la cronologia di civiltà diverse, o affrontare il problema del trasferimento di conoscenze e pratiche educative tra culture diverse.

Il sesto e ultimo paradigma riguarda la relazione che intercorre tra pedagogia e politica da sempre strettamente connesse nel corso della storia. La politica ha spesso influenzato le pratiche educative e scolastiche, mentre la pedagogia è stata relegata ad un ruolo subordinato o meno influente. A prescindere da questo però, per contribuire al riconoscimento del diritto all'istruzione e promuovere forme di educazione equa, la pedagogia comparata deve interagire con la politica, guidandola e orientandola verso progetti che favoriscono il miglioramento delle istituzioni scolastiche e dell'educazione in generale⁴.

Dopo aver definito la metodologia e le cornici di riferimento, occorre specificare che seguiranno quattro capitoli, ognuno corrispondente alle quattro macro-categorie esplorate in prospettiva storica: il quadro normativo scolastico italiano, la terminologia, i pregiudizi e gli strumenti pedagogico-didattici, mettendo a fuoco i cambiamenti avvenuti e le loro relative conseguenze.

Il primo capitolo offre un'analisi storica capace di svelare le tappe cruciali e le ragioni che hanno portato all'inclusione nelle scuole ordinarie delle persone con disabilità, con BES e con DSA, dopo secoli di emarginazione. L'intento è esaminare le evoluzioni delle politiche educative e le trasformazioni sociali che hanno favorito questo significativo cambiamento. Il secondo capitolo avvia un'indagine terminologica dei termini associati a queste diversità, esplorando come le variazioni lessicali abbiano influenzato la percezione e il trattamento di queste categorie, e riflettendo sul potere intrinseco delle parole. Nel terzo capitolo vengono svelate e analizzate le convinzioni comuni e i pregiudizi radicati nei confronti di queste diversità, mettendo in luce le barriere culturali che persistono nel tempo. Infine, il quarto e ultimo capitolo conduce un'esplorazione dettagliata sugli strumenti educativi e didattici progettati per promuovere una partecipazione completa e una piena integrazione di questi studenti nell'ambiente

⁴ Questi sei paradigmi sono presenti nell'articolo di Callegari C., *Ricerca storica ed educazione comparata*, in "Studium Education", n. 3, 2019, pp. 47-56; si veda anche il saggio in volume collettaneo di Callegari C., "La dimensione storica in Educazione comparata ieri e oggi", in Callegari C. (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Anicia, Roma 2016, pp. 51-90.

scolastico, offrendo spunti concreti per un'educazione realmente inclusiva e per implementare strategie efficaci che consentono la riuscita scolastica di ciascun allievo.

CAPITOLO 1

1. Cenni storici sull'inclusione scolastica in Italia dagli inizi dell'Ottocento ad oggi

Questo primo capitolo ha l'intento di analizzare il complesso quadro normativo italiano, evidenziando i punti chiave che, a partire dall'XIX sino ai giorni nostri, hanno gradualmente portato alla presenza degli alunni con disabilità nelle scuole pubbliche statali.

La storia delle persone con disabilità non è sempre stata facile da ricostruire, similmente a quanto accade con la storia dell'infanzia dei bambini o quella delle donne. Questo perché, solo recentemente sono stati condotti numerosi studi che si sono finalmente interessati anche a queste minoranze. Fino a qualche decennio fa la storia della disabilità poteva essere considerata un esempio di “storia di silenzi”⁵. Ovvero tutte quelle storie impossibili da ricostruire a causa della mancanza di fonti o che sono ricostruibili solo parzialmente, spesso attraverso casi esemplari, ma non senza difficoltà.

La disabilità è stata sin dall'antichità una “peculiarità umana” a lungo combattuta e dibattuta, con un riconoscimento dei diritti solamente nel tardo Novecento. L'ammissione degli allievi disabili nelle “scuole normali” da un punto di vista storico è avvenuta progressivamente, secondo specifiche tappe, che saranno esaminate dettagliatamente in cinque sottocapitoli.

Le fasi di cui si sta parlando sono: l'esclusione, la scolarizzazione degli alunni disabili nelle scuole speciali, l'inserimento nelle scuole pubbliche, l'integrazione e, infine, l'inclusione. In quest'ultima tappa, oltre alle persone con disabilità, vengono considerate anche altre diversità provenienti da situazioni personali e culturali con cui la scuola è chiamata a misurarsi. In particolare, verranno maggiormente approfonditi i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), i bisogni educativi speciali (BES) e gli studenti plusdotati.

⁵ Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La nuova Italia, Scandicci 1994.

1.1 L'Ottocento. L'esclusione degli alunni con disabilità dal sistema scolastico

Un'esaustiva definizione di "scuola" è stata accuratamente delineata nell'Enciclopedia Treccani, nel seguente modo: "Istituzione a carattere sociale che, attraverso un'attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica in una determinata disciplina, arte, tecnica, professione, ecc."⁶.

Il significato che qui viene dato di scuola è quello secondo il quale viene sottolineata l'importanza cruciale dell'istituzione nel fornire non solo istruzione, ma anche un'educazione completa, una formazione umana e culturale, oltre a una preparazione specifica. La scuola è un pilastro fondamentale sia nella crescita e sia nello sviluppo individuale, in grado di preparare le persone alle grandi sfide che incontreranno nel mondo.

La nascita della scuola italiana coincide con la nascita dello Stato unitario il 17 marzo del 1861, quando viene proclamata la creazione del Regno d'Italia⁷, sebbene non tutte le zone della penisola italiana ne facessero ancora parte.

Per il compimento del processo di unificazione nazionale mancano ancora alcune regioni tra cui: il Lazio, sotto lo Stato Pontificio, il Veneto e le province di Trento e Trieste, ancora sotto il dominio austriaco. Dovettero passare quasi dieci anni, prima che gli ultimi territori, come Roma, che oppose resistenza sino alla fine, venissero annessi; ma con la Breccia di Porta Pia il 20 settembre 1870, episodio celebre del Risorgimento italiano, anche Roma arrivò alla sua resa e questo evento segnò la fine del lungo processo di annessione.

⁶ Scuola – Treccani, cit. from <https://www.treccani.it/vocabolario/scuola/>, consultato il 24.10.2023.

⁷ Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano-Torino 2021.

In ogni caso, nel momento in cui si dichiara l'Unità d'Italia nel 1861, la "Legge Casati"⁸ (Regio Decreto del 13 novembre 1859, n.3725), legge Piemontese pensata appositamente per lo Stato Sabauda, viene estesa a tutt'Italia⁹.

Da questo momento in poi, per la prima volta nella storia italiana, viene dichiarato l'obbligo scolastico per i primi due anni delle elementari.

Obbligo che verrà poi ampliato fino a comprendere anche il terzo anno del ciclo elementare inferiore, il 15 luglio 1877 grazie alla Legge Coppino n. 3961¹⁰.

Pertanto, se da un lato l'Ottocento si configura come il secolo promotore di un percorso educativo obbligatorio della durata di tre anni, dall'altro non bisogna erroneamente pensare che tale obbligo valga davvero per tutti, infatti: "[...] dall'applicazione di tale principio furono escluse persone affette da deficit di natura intellettuale e senso-motoria"¹¹.

Questo dimostra che il cammino verso l'integrazione delle persone disabili nel sistema scolastico italiano non sarà una conquista immediata, ma piuttosto un progressivo avanzare fatto di passi lenti ed impegnativi.

La persona "handicappata", a livello scientifico e nell'immaginario collettivo, è stata per molto tempo associata sostanzialmente ad un 'difetto' che, proprio perché ingigantito e generalizzato, finiva per essere interiorizzato come una 'colpa' da chi era impossibilitato a vivere come 'normale'¹².

Come emerge da tale osservazione, l'idea della persona con disabilità, definita in precedenza *handicappato*, non possiede una propria individualità. Ancora durante tutto l'Ottocento, l'emarginazione e l'esclusione riguarda tutta la sfera di vita della persona perché essa veniva tagliata fuori sia dalla quotidianità, sia dal contesto sociale.

⁸ Legge 13 novembre 1859, n. 3725, "Legge Gabrio Casati sul riordinamento dell'Istruzione pubblica" del Regno di Sardegna, entrata in vigore nel 1861 ed estesa, con l'unificazione nazionale, a tutta Italia con il Regio Decreto il 28 novembre 1861.

⁹ Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit.

¹⁰ Legge 15 luglio 1877, n. 3961, "Legge sull'obbligo dell'istruzione elementare".

¹¹ Morandini M. C. "Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Ottocento e Novecento" in Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 193-211, cit. p. 193.

¹² Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 341.

Questa prima fase detta “logica dell’esclusione”¹³ prevale fino agli anni Sessanta del ventesimo secolo. Per esclusione si intende non solo negare alle persone disabili l’accesso alle scuole pubbliche, ma anche ritenere che lo Stato non abbia l’obbligo di istituire e approvare la creazione di specifiche organizzazioni pensate appositamente per assistere ed educare queste persone¹⁴.

In questa epoca storica, sembra vi sia solo una circoscritta sensibilità e interesse verso le persone affette da problemi di vista e udito, per le quali sono previsti appositi istituti specializzati¹⁵. Infatti, in Italia, già nel XVI secolo, Gerolamo Cardano (1501-1576), medico italiano fermamente convinto dell’educabilità dei sordi muti, condusse un’innovativa indagine sulla sordità, dimostrando così un interesse precoce per questo problema¹⁶.

A prescindere da questo però, come spesso accade, nonostante gli sforzi per ignorare il problema della gestione degli studenti con deficit psichico e sensoriale, furono i circuiti religiosi, laici ed i grandi Comuni ad occuparsi di questi alunni¹⁷.

Il fatto che siano istituzioni caritatevoli a farsi carico di queste necessità e a prendersi cura di questa categoria di persone emarginate dal resto della società non è una novità, anzi, è assai comune. Ciò accade ogni qual volta nessun altro, soprattutto chi ne è responsabile, interviene, cosa avvenuta anche in passato nella gestione della fascia d’età dell’infanzia.

Questa pratica trova fondamento nella convinzione della chiesa, che dedicarsi all’assistenza di poveri e disabili all’interno della cornice della carità e della solidarietà cristiana, sia intrinsecamente legato all’adempimento del messaggio di Cristo.

Da ciò scaturisce una vera e propria “missione umanitaria”, il cui impulso originario si delinea da un cambio di prospettiva che si manifesta nel Nuovo Testamento.

Nel Nuovo Testamento, sebbene la disabilità continua a essere considerata come espressione del peccato e del male, indice di punizione divina (già presente nel Vecchio Testamento), si evidenzia un mutamento di visione in cui i poveri, gli storpi, gli zoppi,

¹³ Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Edizioni Erickson, Trento 2011, p. 69.

¹⁴ Ivi, pp. 69-70.

¹⁵ Fiorin I., “La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi”, in Canevaro A. (a cura di), *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Gardolo 2007, pp. 129-157.

¹⁶ Gecchele M., *Momenti di storia dell’istruzione in Italia*, cit.

¹⁷ Fiorin I. “La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi”, cit., pp. 129-157.

ecc. vengono riconosciuti come eredi diretti del regno dei cieli, diventando destinatari della carità. Di conseguenza, le opere di misericordia corporali rivolte “agli ultimi” vengono considerate come una vera e propria via d’accesso al paradiso, poiché questi individui incarnano l’immagine di Dio sulla terra¹⁸.

Per questo motivo, la chiesa si preoccupa di promuovere carità verso i meno fortunati come un atto significativo di servizio a Dio. Infatti, concretamente, istituisce strutture dedicate come conventi, ospedali o brefotrofi¹⁹.

Tale approccio si allinea con la visione della “pietà cristiana”, in cui gli individui con handicap sono almeno tollerati, ma ciò comporta ancora l’esclusione delle persone con disabilità relegate ai margini della società²⁰.

Ora, provando a sintetizzare questo primo periodo storico, riguardante il rapporto tra scuola e persone disabili, possiamo affermare che all’epoca era impensabile che potessero farne parte, proprio a causa delle mentalità e delle norme sociali del tempo, che erano fortemente limitanti e discriminanti nei confronti delle persone con disabilità.

Anche se la loro integrazione non sarà un percorso facile, né tanto meno veloce, ma piuttosto lento e graduale, i sentimenti di paura e timore che alimentavano l’indifferenza nei loro confronti non saranno immutabili. Col tempo queste emozioni cambieranno, lasciando progressivamente spazio a una maggiore tolleranza e accettazione.

1.2 Prima metà del Novecento. La scolarizzazione degli alunni disabili nelle scuole speciali

L’opposizione a consentire alle persone disabili di frequentare le scuole pubbliche proseguirà anche oltre la metà del Novecento, ma con ciò, non vuol dire che nel frattempo non vi sia nessun avanzamento.

¹⁸ Gecchele M., “L’immagine del diverso” in Gecchele M., Dal Toso P. (a cura di), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, ETS, Pisa 2019, pp. 19-47.

¹⁹ Luoghi creati per accogliere e prendersi cura dei neonati e dei bambini abbandonati o non accettati dalla società.

²⁰ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l’handicap*, GLF Editori Laterza, Roma 2000.

Ben presto, vi è un importante intervento da parte dello Stato, che risulta essere tanto diretto e immediato, quanto indiretto, cioè attraverso misure o influenze che non producono effetti istantanei sul riconoscimento del diritto allo studio delle persone in condizione di disabilità. Infatti, in un primo momento, grazie alla Riforma del 1923, in particolare con il R. D. n. 3126 del 31 dicembre 1923²¹, si consente il riconoscimento del diritto allo studio delle persone con disabilità, ma questo provvedimento diventerà effettivo solo nel 1933. Questo perché, qui ancora non vi rientrano i minorati psichici, ma solo le persone cieche e sordomute che dovevano frequentare la scuola come tutti gli altri bambini, assolvendo così all'obbligo scolastico²².

In questo periodo storico, gli allievi con disabilità cognitive non solo erano privati dell'accesso alla scuola, ma in più erano anche soggetti a politiche segregative e di istituzionalizzazione.

Quest'ultimi venivano reclusi dentro strutture correzionali, come ad esempio i manicomi, dove vi era l'obbiettivo di rieducare e correggere i loro comportamenti²³.

Solo in un secondo momento, ovvero nel 1933 si terrà un primo intervento da parte dello Stato nella gestione delle "scuole speciali", anche se, tale intervento non fa altro che rafforzare l'esclusione e favorire la responsabilità verso altre istituzioni²⁴.

Sarà quindi grazie al Regio Decreto n. 786 del 1933²⁵, che verrà introdotta per la prima volta l'espressione "scuole speciali", mentre la locuzione "classi differenziali" era già stata usata nel 1928 nell'art. 415 del Regolamento Generale²⁶.

Questi documenti normativi, che forniscono linee guida e disposizioni specifiche per il sistema educativo italiano, non solo hanno favorito la proliferazione delle istituzioni speciali, ma hanno anche portato ad una diminuzione dell'attenzione dell'istituzione scolastica statale verso gli studenti con disabilità, poiché non li ritenevano una loro responsabilità.

Bisogna però fare una distinzione tra "scuole speciali" e "classi differenziali" e Mario Gecchele, già professore di Storia della pedagogia presso l'università di Verona,

²¹ Regio Decreto 31 dicembre 1924, n. 3126, "Disposizione sull'obbligo dell'istruzione".

²² Credidio G., Grossi S. (a cura di), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, MIT, Cosenza 2002.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, cit.

²⁵ Regio Decreto 1 luglio 1933, n. 786, "Regolamento per le scuole elementari e complementari".

²⁶ Credidio G., Grossi S. (a cura di), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, cit.

lo fa servendosi della circolare ministeriale n. 1771/12 del 1953. In questa circolare si chiarisce che le “scuole speciali” sono istituti separati, dedicati all’insegnamento elementare per bambini con specifiche limitazioni fisiche o mentali. In questi istituti, vengono utilizzati metodi didattici speciali, come nelle scuole Montessori, per garantire un apprendimento adattato alle esigenze individuali dei bambini con disabilità. Mentre, per quanto riguarda le “classi differenziali” bisogna chiarire che esse operano all’interno delle scuole elementari comuni e accolgono studenti con caratteristiche particolari come nervosismo, tardività o instabilità. Queste classi adottano approcci e metodi didattici specifici per aiutare gli studenti a raggiungere un livello di apprendimento migliore, considerando le loro particolari esigenze²⁷.

Pertanto, mentre le scuole speciali sono istituti indipendenti, le classi differenziali operano all’interno del contesto scolastico comune, adattando le strategie didattiche per soddisfare le diverse esigenze degli studenti.

Per quanto con gli occhi di oggi sembri ingiusta questa separazione, le istituzioni speciali erano spesso l’unica alternativa per evitare l’emarginazione di individui diversamente abili, dato che la convinzione del tempo risiedeva nel fatto “che i «diversi» non potevano essere educati insieme ai «normali», di cui avrebbero ritardato gli apprendimenti”²⁸.

Questa frase mette ben in luce la complessità e anche le credenze che vi erano all’epoca, in cui la segregazione nelle istituzioni speciali, benché possa sembrare ingiusta e intrisa di favoritismi per coloro che venivano etichettati come “normali/normodotati”, rappresenta almeno un tentativo dell’epoca di gestire le differenze, anche se in modo limitato e spesso discriminatorio.

È vero che relegare le persone nelle scuole speciali rientra ancora in un’esclusione che passa da essere totale ad essere parziale, perché non si dava ancora la possibilità alle persone con deficit di tipo psichico o sensoriale di poter aver accesso alla scuola normale, che per diritto dovrebbe essere di tutti, però per l’idea che vi era all’epoca era già un passo avanti, un primo interesse, finalmente anche statale, verso persone che per secoli non venivano considerate affatto.

²⁷ Gecchele M., *Momenti di storia dell’istruzione in Italia*, cit.

²⁸ Nocera S. “L’evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)” in Canevaro A., Ciambone R., Nocera S. (a cura di), *L’inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento 2021, pp. 67-94, cit. p. 67.

Nel tempo però, possiamo individuare altri piccoli passi compiuti in avanti nel lungo cammino verso il riconoscimento della dignità delle persone disabili e conseguente diritto di poter far parte della scuola di massa.

Rilevante in tal senso è l'entrata in vigore della Costituzione Italiana nel 1948. Di questo importante documento, fondamento della Repubblica italiana, che stabilisce i principi democratici, repubblicani e di giustizia sociale dello Stato italiano vanno in particolar modo ricordati l'art. 3 e l'art. 38.

L'art. 3 stabilisce 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. [...]”²⁹.

Mentre l'art. 38 recita che: “[...] Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale. [...]”³⁰.

Questi principi costituzionali rappresentano l'impegno fondamentale dell'Italia verso l'uguaglianza e l'accesso all'istruzione per tutti, indipendentemente dalle differenze individuali, cosa che per il tempo si poteva definire come una prospettiva innovativa e rivoluzionaria. Detto questo però, non si può dimenticare che c'è un'enorme discrepanza tra ciò che è scritto nella carta e la realtà con cui si confrontano molte persone, in particolare quelle con disabilità.

Infatti, nonostante la Costituzione riconosca il diritto all'educazione delle persone disabili e promuova l'integrazione scolastica, la realtà mostra che molte di queste persone sono ancora segregate nelle scuole speciali, anziché essere integrate nelle scuole ordinarie.

Possiamo però considerare tutto questo almeno l'inizio di una nuova mentalità che, nel corso degli anni, ha messo pian piano in crisi l'idea rigida di un “doppio sistema scolastico-educativo”³¹, come definito dall'autore Oreste Sagramola. Ovvero, la concezione che prevedeva una divisione tra un “sistema normale” pensato per gli studenti

²⁹ Senato della Repubblica. La Costituzione. Principi fondamentali, art. 3, from: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>, consultato il 24.10.2023.

³⁰ Senato della Repubblica. La Costituzione. Parte I, titolo III, art. 38, from: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-iii/articolo-38>, consultato il 24.10.2023.

³¹ Sagramola O., *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, La Scuola, Brescia 1995, p. 19.

considerati normodotati e un “sistema speciale” per coloro con disabilità intellettiva e disabilità motorie³².

Per lungo tempo, le persone disabili in Italia sono state spesso escluse dalle scuole “normali”, subendo un isolamento che ha contribuito alla perpetuazione di pregiudizi e limitato le loro opportunità di apprendimento e sviluppo. Questa separazione ha anche influito negativamente sulla percezione della società nei confronti delle persone con disabilità, minando la loro fiducia e autostima.

Tuttavia, questa mentalità e modalità di gestire le persone disabili non durerà per sempre e già verso la fine degli anni Sessanta, nella società civile, iniziano a manifestarsi numerosi movimenti, discussioni e proteste che portarono a una crescente politicizzazione. Questo processo mette in crisi il sistema sociale, assistenziale e scolastico, spingendo verso l’adozione di nuove leggi³³.

In modo particolare, questo clima animato, non solo arriva a smuovere e mettere in discussione la società italiana del tempo su più fronti, ma va anche a produrre una profonda revisione del sistema educativo esistente.

Difatti, la scuola stessa viene condannata per essere una fonte di discriminazione sociale, poiché non solo non riusciva a supportare gli studenti svantaggiati più fragili, ma li segregava in strutture separate. Questo scenario spinge con forza verso una revisione e un rinnovamento dei modelli organizzativi e dei metodi didattici in tutto il sistema scolastico³⁴.

1.3 Tra gli anni Sessanta e Settanta. L’inserimento degli alunni disabili nelle scuole normali

Con la conclusione degli anni Sessanta e l’avvento degli anni Settanta, sembra che la coscienza sociale nei confronti delle persone disabili si stia gradualmente trasformando. L’insorgere di queste numerose sommosse e lamentele diedero vita a numerosi

³² *Ibidem.*

³³ Pavone M., *Dall’esclusione all’inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori università, Milano 2010.

³⁴ *Ibidem.*

cambiamenti, il primo fra tutti quello di superare la marginalizzazione e l'isolamento delle persone disabili nelle scuole speciali.

Questo perché dopo la seconda guerra mondiale, il sistema scolastico della nuova Repubblica, nata dopo il regime fascista, era ancora fortemente selettivo ed elitario³⁵. Pertanto, questo primo grande obiettivo si realizza grazie a diverse correnti di pensiero, presenti in Italia in quegli anni burrascosi, che spingono affinché si attuino.

L'autore Salvatore Nocera individua nello specifico tre gruppi di pensiero distinti: il primo si identificava con le ideologie socialiste e marxiste per cui promuoveva principi di uguaglianza sociale sanciti dalla Costituzione Italiana, che rimanevano ancora irrealizzati dopo vent'anni dalla loro emanazione. Il secondo gruppo, di dimensioni ridotte rispetto al primo, era costituito da individui con una formazione di pensiero liberale e radicale, i quali sottolineavano l'importanza dell'uguaglianza nella tutela dei diritti individuali e si impegnavano nella battaglia contro l'emarginazione sociale. E per finire, il terzo gruppo, era composto da coloro che si ispiravano al pensiero cattolico riformulato dal Concilio Vaticano II (1965)³⁶.

Figura centrale di questo ultimo gruppo è Don Lorenzo Milani, che si fa esempio concreto di questa riscoperta della centralità evangelica degli ultimi, perché mette in evidenza le lacune e le problematiche della scuola borghese italiana di allora. Egli, importante sacerdote ed educatore italiano, dedica la sua vita alla promozione dei principi di uguaglianza sociale e di accesso all'istruzione per tutti.

Nel suo famoso scritto, intitolato "*Lettera a una professoressa*" (1967), composto attraverso una scrittura collettiva con i ragazzi della scuola di Barbiana, mette in luce le numerose ingiustizie presenti nella scuola dell'obbligo, tra cui una in particolare, descritta nei seguenti termini: "[è] un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile"³⁷.

Questa potente metafora, in cui la scuola viene paragonata a un ospedale che, in contrasto con il suo vero scopo: accoglie i sani e rifiuta i malati, permette di sottolineare una distorsione nel sistema educativo vigente.

³⁵ Meda J. "Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1969)", in Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 87-101.

³⁶ Nocera S. "L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)", cit., pp. 67-94.

³⁷ Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1968, p. 20.

Si tratta di una visione profondamente negativa ed emotivamente impattante, ma purtroppo vera: nonostante l'art. 34 della Costituzione italiana ribadisce l'obbligo scolastico fino ai 14 anni, tale principio non fu applicato fino al 1962³⁸, con l'introduzione di una scuola media per completare l'obbligo nel triennio tra gli undici e i quattordici anni di età. Tuttavia, anche dopo aver raggiunto con fatica questo importante traguardo, questa scuola continua a essere caratterizzata da una selezione rigorosa e da un approccio conservatore³⁹.

Le forti parole di Milani descrivono una situazione scolastica elitaria e selettiva che solo negli anni Settanta comincerà a cambiare.

Con ciò, Don Milani non intende respingere l'idea stessa della scuola, ma piuttosto sottolinea la necessità di impegnarsi per trasformarla, affinché possa garantire il successo negli studi anche per gli studenti svantaggiati⁴⁰.

A tal proposito, ciò che sembrava inizialmente un'idea rivoluzionaria o una situazione isolata, come nel caso della scuola di Barbiana, si concretizza in un'azione travolgente e diffusa durante gli avvenimenti del '68.

I moti del 1968 rappresentano per l'Italia un momento cruciale di trasformazione sociale, politica e culturale. Si tratta di un vasto movimento sociale che coinvolse gli insegnanti, il personale scolastico delle scuole speciali, gli studenti e le famiglie dei ragazzi "diversamente abili" e che permise di "[...] far uscire dagli istituti e dalle scuole speciali i bambini con disabilità, per portarli nelle scuole «normali»"⁴¹.

Inizialmente, il processo partì dalle scuole elementari, dove migliaia di bambini vennero collocati all'interno delle classi delle scuole ordinarie⁴².

Questa decisione rivoluzionaria per l'epoca, si ritiene essere un momento cruciale nel panorama educativo italiano, in quanto ha segnato una svolta fondamentale: dopo anni di esclusione, finalmente le barriere vengono abbattute e le porte dell'istruzione vengono aperte anche agli studenti con disabilità.

³⁸ Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, "Istituzione e ordinamento della scuola media statale".

³⁹ Meda J. "Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1969)", cit., pp. 87-101.

⁴⁰ Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, cit.

⁴¹ Nocera S. "L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)", cit., pp. 67-94, cit. p. 69.

⁴² *Ibidem*.

Tuttavia, nonostante ciò possa sembrare un quadro perfetto, poiché alla fine si è concretizzato il diritto soggettivo all'istruzione, come previsto già nel lontano 1948 dall'art. 34 della Costituzione che recita: “La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. [...]”⁴³; in realtà le scuole non erano affatto preparate ad accogliere questi nuovi studenti.

C'è persino chi utilizza l'espressione “inserimento selvaggio”⁴⁴ sottolineando il fatto che questo inaspettato inserimento di massa non fosse adeguato a garantire un giusto sviluppo personale e formativo degli studenti più vulnerabili e che inoltre, non sembrasse nemmeno promuovere un effettivo benessere tra quest'ultimi, i loro compagni di classe e gli insegnanti nella scuola⁴⁵.

La situazione è caotica e pure contraria alla legge,

poiché la normativa in vigore (l'art. 230 del Regio decreto n. 577/1928 e l'art. 415 del Regio decreto n. 1297/1928) stabiliva che il Dirigente di una scuola comune, non appena individuato un alunno con possibile disabilità, doveva segnalarlo all'ufficiale sanitario, che provvedeva a instradare l'alunno presso una scuola speciale o una classe differenziale⁴⁶.

Per cui, dinanzi a tutta questa incertezza e confusione, il Governo fa un intervento tempestivo e approva l'art. 28 della Legge n. 118 del 1971⁴⁷, dove si stabilisce il diritto all'istruzione obbligatoria per le persone con disabilità, che deve verificarsi all'interno delle classi ordinarie delle scuole pubbliche. È necessario specificare però, che questo diritto non si estende agli studenti con limitazioni intellettive o fisiche così gravi da precludere o rendere estremamente complesso il loro inserimento dentro le classi normali⁴⁸ e lo stesso vale per le persone cieche e sorde. Le prime hanno accesso alle classi

⁴³ Senato della Repubblica. La Costituzione. Parte I, titolo II, art. 34, from: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>, consultato il 24.10.2023.

⁴⁴ Nocera S. “L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)”, cit., pp. 67-94, cit. p. 69.

⁴⁵ Pavone, M., “Inserimento, integrazione, inclusione” in D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Liguori, Napoli 2012, pp. 145-158.

⁴⁶ Nocera S. “L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)”, cit., pp. 67-94, cit. p. 69.

⁴⁷ Legge 30 marzo 1971, n. 118, “Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”.

⁴⁸ Credidio G., Grossi S. (a cura di), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, cit.

normali solo con l'approvazione della Legge n. 360 del 1976, mentre le seconde devono attendere sino al 1977 con l'emanazione della Legge n. 517⁴⁹.

Tuttavia, la Legge n. 118 del 1971 era una direttiva inserita in un Decreto-legge, il che indica che avrebbe dovuto essere soltanto una misura provvisoria per affrontare temporaneamente la situazione. Tanto che non fornisce nessuna guida riguardo l'aspetto didattico e organizzativo in merito alla presenza fisica e all'istruzione degli studenti disabili nelle classi ordinarie delle scuole pubbliche⁵⁰.

In ultima analisi, si può convenire sul fatto che è evidente che la logica dell'inserimento ha messo in discussione il principio di differenziazione, che prevedeva la separazione tra scuole normali e scuole speciali, a lungo sostenuto. Al di là di ciò però, nonostante i progressi compiuti, è importante riconoscere che ci sono ancora numerose criticità da affrontare.

Innanzitutto, sembra esserci la convinzione che il solo e semplice inserimento dell'allievo disabile nelle scuole normali porti automaticamente ad ottenere dei benefici significativi, o che la loro presenza sia cruciale per la "socializzazione". Quando invece, spesso si trascura il fatto la vera socializzazione avviene solo attraverso apprendimenti che consentono l'acquisizione di abilità essenziali. Infine, come già precedentemente accennato, manca un piano d'integrazione che tenga conto della complessità delle variabili presenti all'interno del sistema scolastico.

Successivamente, nei primi anni Settanta, è il Ministero della Pubblica Istruzione a prendersi l'incarico di definire le modalità di gestione delle persone disabili nell'ambiente sia scolastico che sociale. Difatti, per raggiungere tale scopo, verrà istituita una commissione di studio dedicata, incaricata di lavorare esclusivamente su questa tematica.

Questo impegno sarà poi determinante nel favorire il passaggio dalla prospettiva dell'inserimento a quella dell'integrazione, divenendo un obiettivo scolastico cruciale, su cui si lavorerà con dedizione fino alla fine del ventesimo secolo.

⁴⁹ Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

⁵⁰ Nocera S. "L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)", cit., pp. 67-94.

1.4 Tra gli anni Settanta e Novanta. Verso una scuola per tutti: l'integrazione

La fine degli anni Sessanta per l'Italia sono un periodo storico di forte cambiamento politico, come testimoniano le prime contrapposizioni al potere del '68, dalle quali emergono richieste di libertà e pensieri divergenti. Non sono di meno gli anni Settanta, dove le contestazioni non solo continuano, ma si intensificano.

In questi anni, nuovi atti normativi influenzeranno il futuro delle persone disabili, che avranno una maggiore rappresentanza e riconoscenza nel sistema educativo delle scuole tradizionali.

Questo fenomeno si verifica grazie a un cambio di prospettiva in cui l'attenzione si sposta dalla pratica dell'inserimento alla promozione attiva dell'integrazione. Nella logica dell'inserimento, gli studenti disabili vengono collocati nelle classi comuni senza una vera integrazione sociale con gli altri studenti. Al contrario, nella logica dell'integrazione, gli studenti disabili partecipano pienamente alle attività di classe con supporti e adattamenti specifici per le loro esigenze, promuovendo così una reale interazione con i loro compagni.

Quindi, mentre l'inserimento può comportare una separazione implicita degli studenti disabili dal resto della classe, l'integrazione si impegna a creare un ambiente in cui tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità, possano partecipare pienamente e apprendere insieme.

Questo importante passaggio si presenterà come una vera e propria sfida per il sistema scolastico italiano, che sarà caratterizzata dal continuo emergere di nuovi ostacoli da superare prima che si possa considerare raggiunta.

In primo luogo, un primo passo verso la direzione che porta all'integrazione è compiuto attraverso l'opera della commissione di Franca Falcucci (senatrice del governo italiano e Ministra della Pubblica Istruzione) che, tra il 1971 e il 1975, comincia a lavorare alla produzione del rapporto che avrebbe definito come si sarebbe dovuti procedere per gestire le persone disabili all'interno del contesto scolastico e sociale (rapporto pubblico conosciuto come "Rapporto della commissione Falcucci" del 1975).

La commissione stessa quindi, dopo aver svolto un lungo lavoro di confronto e collaborazione con i rappresentanti del sistema scolastico, e dopo aver attraversato

ripetutamente l'intero territorio nazionale, produce una documentazione capace di sostenere il valore dell'educazione per tutti.

L'obiettivo era quello di pensare ad un sistema educativo che avesse a cuore tutti i bambini portatori di caratteristiche differenti.

Come chiaramente dichiara Gecchele, la scuola doveva cambiare, perché tutti, “[...] anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita”⁵¹.

Grazie alla documentazione della Commissione Falcucci, nel 1977, viene promulgata la Legge n. 517⁵², che segna un momento epocale per la scuola italiana. Essa dà avvio alla chiusura delle scuole/classi speciali e all'individuazione di un unico sistema educativo che accolga tutti a prescindere dal grado di disabilità o menomazione. Per di più, ha introdotto la figura dell'insegnante di sostegno, una figura specializzata per fornire supporto a questi studenti con bisogni educativi speciali⁵³.

Alla luce di quanto definito fin qui, è importante ricordare anche la Legge Basaglia del 1978⁵⁴, elemento che ha permesso la chiusura degli istituti psichiatrici, chiamati comunemente “manicomi”, e che ha condotto all'avviamento di altre realtà connesse al contesto. Inoltre, sempre in questi anni ci sarà l'introduzione del Servizio Sanitario Nazionale con la Legge n. 833 del 1978, in seguito alla cancellazione degli enti mutualistici⁵⁵.

Il messaggio che traspare riguarda il fatto che non si devono rinchiudere le persone con caratteristiche difficili, e per certi versi atipiche (rispetto alla maggior parte della popolazione), all'interno di contesti separati dalla società, e che tutta la comunità va resa responsabile e attiva nel sostegno di cui necessitano⁵⁶.

Sempre nel corso degli anni Ottanta viene rafforzata la difesa degli alunni con disabilità tramite una serie di leggi che estendono le misure di supporto precedentemente

⁵¹ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit., p. 364.

⁵² 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”.

⁵³ Credidio G., Grossi S., *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, cit.

⁵⁴ Legge 13 maggio 1978, n. 180, “Legge 180 in materia di provvedimenti in favore dei soggetti affetti da disturbi mentali”.

⁵⁵ Pasqualotto L., “I servizi socio-sanitari per le persone adulte con disabilità intellettive” in Gecchele M., Dal Toso P. (a cura di), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, cit., pp. 223-240.

⁵⁶ Caputo C., *Pubblica utilità o luoghi di sperimentazione? La realtà del manicomio*, in “Rivista di Psicopatologia Forense, Medicina Legale, Criminologia”, [S. l.], vol. 25, n. 1-2-3, 2020, pp. 86-96.

riservate alle scuole elementari e medie, anche alla scuola materna (Legge n. 270 del 1982⁵⁷) e alla scuola secondaria superiore (C. M. 129 del 1982 e C. M. 163 del 1983)⁵⁸.

Mentre, un ulteriore caso importante nella storia giuridica italiana in materia di disabilità e istruzione, è quello della sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 1987⁵⁹. In questo caso, i genitori di una ragazza disabile fecero ricorso al Tribunale Amministrativo Regionale (TAR) del Lazio in seguito al rifiuto di reinscrizione all'istituto superiore. Essi decisero di avviare quest'azione legale, perché interpretarono il rifiuto ricevuto, come una violazione dei diritti costituzionali della loro figlia all'istruzione, tanto che in seguito,

[con] la sentenza n. 215/87 la Corte Costituzionale ha dichiarato illegittimo l'art. 28, 3° comma, della legge n. 118/71 nella parte in cui prevede che la frequenza alla scuola superiore di soggetti handicappati sarà *facilitata* anziché disporre è *assicurata*⁶⁰.

In questa fase è stato stabilito il diritto inalienabile degli alunni con disabilità di frequentare sia la scuola secondaria che l'università, garantendo loro le condizioni necessarie per un apprendimento adeguato. Questa decisione ha annullato la validità dell'articolo 28 della Legge n.118, che avrebbe solo "semplificato" l'accesso alla scuola superiore per soggetti disabili, invece di garantirlo. Inoltre, enfatizza l'obbligo della società di creare un ambiente inclusivo ed equo per tutti gli studenti, promuovendo un accesso all'istruzione senza barriere e contribuendo a rendere la società più equa e accogliente.

Continuando a tracciare passo dopo passo l'evoluzione dei Servizi per la disabilità, si giunge a un'altra svolta fondamentale con la Legge del 1992⁶¹, *Per*

⁵⁷ Legge 20 maggio 1982, n. 270, "Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente".

⁵⁸ Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, cit.

⁵⁹ Corte Costituzionale 3 giugno 1987, n. 215.

⁶⁰ Credidio G., Grossi S. (a cura di), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, cit., p. 22.

⁶¹ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, comunemente nota come “Legge 104” o “Legge Quadro”.

Questa denominazione deriva dal fatto che la legge offre un quadro completo per la tutela, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità in Italia. Il termine “quadro” sottolinea la struttura coesa della legge, progettata per superare la frammentazione e l'irregolarità delle normative precedenti, affrontando le questioni legate alle disabilità in modo completo, anziché in modo isolato⁶².

La legge in questione integra per la prima volta a livello giuridico le definizioni di disabilità e handicap delineate nel 1980 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, agenzia sanitaria internazionale, attraverso l'ICDH (International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps). Questo documento, famoso per aver introdotto le prime definizioni internazionali sulla disabilità, si distingue per il suo focus sulla persona, mettendo in primo piano l'individuo anziché concentrarsi sulle sue limitazioni⁶³.

Per giunta, segna un altro importante passaggio epocale grazie al significativo riconoscimento dell'individuo con disabilità come parte integrante della società lungo tutto il corso della vita, un evento senza precedenti nella storia.

Questa legge si occupa in modo completo e dettagliato dei molteplici aspetti che riguardano le persone con disabilità: dalla salute, con l'attenzione alla prevenzione, cura e riabilitazione; all'integrazione sociale, all'educazione, all'istruzione e alla formazione professionale; al mondo del lavoro; alla casa e ai trasporti; al superamento delle barriere architettoniche e comunicative; alle agevolazioni varie⁶⁴.

La legge-quadro n. 104 è considerata “quella che segna il passaggio da una forma di stato assistenziale a uno stato sociale incentrato sulla persona con disabilità”⁶⁵.

La transizione da uno stato assistenziale a uno stato sociale rappresenta una svolta significativa nel modo in cui la società riconosce e risponde alle esigenze delle persone con disabilità. Questa evoluzione riflette una maggiore consapevolezza della dignità umana e dell'importanza di garantire pari opportunità per tutti, inclusi coloro che hanno una disabilità.

⁶² Pasqualotto L., “I servizi socio-sanitari per le persone adulte con disabilità intellettive”, cit., pp. 223-240.

⁶³ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit.

⁶⁴ Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

⁶⁵ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit., p. 368.

Tra le diverse sfaccettature della legge, quella relativa all'integrazione scolastica emerge come la sezione più interessante e articolata perché è garantita ininterrottamente dall'ambiente del nido fino all'università⁶⁶. Questa sezione è particolarmente significativa in quanto offre una garanzia chiara e inequivocabile dei diritti che possono essere richiesti legalmente. L'assenza di interruzioni lungo tutto il percorso educativo non solo sottolinea l'importanza fondamentale dell'uguaglianza di opportunità, ma anche la coerenza della legge nel garantire che ogni individuo, indipendentemente dalle sue abilità, possa accedere a un'istruzione adeguata e inclusiva.

Inoltre, verranno forniti strumenti e supporti mirati a garantire pari opportunità di apprendimento e partecipazione nella scuola agli studenti con disabilità, adattando l'ambiente didattico alle loro esigenze specifiche. Uno dei più noti è il PEI, cioè il Piano Educativo Individualizzato (di cui sarà approfondito meglio il contenuto nel successivo quarto capitolo), che dev'essere stilato mediante l'impegno di più figure coinvolte nel processo educativo, tra cui la scuola, la famiglia e un gruppo di esperti.

A questo punto, in ultima analisi, sebbene il processo di integrazione scolastica e sociale sembrasse inizialmente rivoluzionario e per molti aspetti certamente lo è stato, col tempo anche questa prospettiva dell'integrazione inizia a diventare limitata e a mostrare problematiche e criticità.

Molte volte il termine stesso "integrazione" viene inteso

[...] come un adeguamento del soggetto con handicap alle esigenze che vengono dalla società, e che sono oggi giorno superate dal ritenere il sistema scolastico orientato a perseguire e valorizzare le "normali specialità" di tutti: a tutti gli alunni infatti debbono essere riconosciuti bisogni particolari, poiché ognuno è sempre diverso e "speciale" nella sua individualità⁶⁷.

È per questo motivo che nel ventunesimo secolo si supererà il concetto di integrazione per abbracciare un nuovo termine ancora più ampio e significativo, che sarà appunto "l'inclusione".

⁶⁶ Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

⁶⁷ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit., p. 370.

1.5 Il nuovo millennio. Il riconoscimento degli studenti DSA e BES

Il nuovo millennio si apre con un trattato internazionale, ovvero la “Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità” del 2006⁶⁸, che è diventata legge dello Stato italiano il 3 marzo del 2009, con la Legge n. 18⁶⁹.

Questo documento, composto da 50 articoli, tratta vari aspetti della vita delle persone con disabilità, tra cui: l’accessibilità, la vita indipendente (articolo 19), l’istruzione (articolo 24), la comunicazione, il lavoro, la salute, le relazioni amorose e riproduttive, e altro ancora. Rappresenta la voce delle persone con disabilità, consentendo loro di esprimere le proprie visioni e fare richieste alla società e alla comunità circostante⁷⁰.

La decisione politica per un’integrazione estesa appare evidente e chiara in questo contesto, nonostante ci sia ancora molto lavoro da svolgere, poiché alcuni Paesi devono ancora avviare questo percorso⁷¹.

Al di là di questa osservazione però, lo scenario italiano sembra stia davvero cambiando a favore di una maggiore inclusione non solo all’interno del proprio territorio, ma anche a livello mondiale.

Questo grazie in primis alla Legge 104/1992 (Legge Quadro), che segna in Italia un significativo progresso per l’integrazione delle persone disabili nella scuola normale, dimostrando un importante avanzamento sociale in prima linea rispetto ad altri paesi Europei, ancora pervasi da una maggiore chiusura verso le questioni sociali inerenti alla

⁶⁸ Oliva C., *L’inclusione scolastica dagli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, Di Girolamo, Trapani 2012.

⁶⁹ Legge 3 marzo 2009, n. 18, “Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità”.

⁷⁰ La Convenzione Onu del 2006 ha ridefinito la disabilità, tradizionalmente considerata una questione di salute o legata alle politiche di welfare. Questa nuova prospettiva enfatizza l’importanza di assicurare alle persone con disabilità il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali, individuando e rimuovendo le barriere che impediscono la realizzazione di tali diritti. Ciò comporta un cambio di prospettiva, poiché, con il principio di uguaglianza acquisito rispetto agli altri individui, non è più necessario affrontare il problema del riconoscimento, bensì ci si focalizza sull’effettiva applicazione e messa in atto dei diritti umani. Cfr. Chiurco L., *Disabilità e linguaggio di riferimento nel rinnovato scenario della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, Roma, 2013, Isfol OA: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/628>, consultato l’8.01.2024.

⁷¹ Oliva C., *L’inclusione scolastica dagli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, cit.

disabilità. E in secondo luogo, grazie anche alla Convenzione Onu, che ha ulteriormente ampliato questa prospettiva.

Nonostante ciò, negli ultimi anni, sono emerse nuove sfide all'interno del contesto scolastico italiano, mettendo in luce una maggiore e nuova modalità di integrazione, evidenziando di conseguenza nuovi casi di svantaggio e difficoltà di apprendimento non più limitati solo a una disabilità fisica e mentale.

Si rendono dunque necessari ulteriori sforzi, per assicurare un'istruzione non solo integrata, ma anche inclusiva per supportare la nuova tipologia di studenti con difficoltà di apprendimento.

L'importanza di questo periodo storico è dunque elevata: si ha lo storico passaggio dall'integrazione all'inclusione, la quale supera e migliora le precedenti modalità di vivere la disabilità all'interno della società, vissute durante la fase di inserimento e integrazione.

L'inclusione interessa un raggio sempre più ampio di studenti piuttosto che quei studenti in possesso della certificazione per l'handicap. Riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema-scuola [...] ⁷².

Questa chiara definizione rilasciata dai *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva*, chiarisce il vero significato di un sistema scolastico inclusivo: non si tratta più solamente di supportare gli studenti con certificazioni di disabilità, ma di riconoscere e affrontare ogni forma di disagio scolastico, assicurando che ogni studente riceva l'attenzione e il supporto di cui ha bisogno.

Per farlo, la scuola deve allargare il proprio orizzonte e affrontare l'arduo compito della gestione della diversità umana, con tutte le sue varie eterogeneità presenti negli studenti.

Autori come Dario Ianes, Vanessa Macchia e Sofia Cramerotti esplorando questo vasto argomento, hanno individuato numerose tipologie di difficoltà riguardanti l'apprendimento e l'acquisizione di competenze che si sono delineate negli ultimi anni. Solo per citarne alcune, poiché sono di varia natura e numerose, queste difficoltà si

⁷² European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva - Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca, 2009, p. 16.

estendono dalle più comuni, come i DSA che comprendono dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, ai ragazzi con ADHD (Deficit di Attenzione e/o Iperattività), ad alcune forme di difficoltà motoria come la maldestrezza, a coloro con disturbi dello spettro autistico, agli allievi con problemi emotivi come ansia, rabbia, depressione, timidezza, ecc. O ancora si possono aggiungere anche difficoltà legate alla famiglia, che può essere divisa o aver inflitto danni fisici o psicologici al figlio, così come i casi di bambini immigrati che possono portare con sé problemi derivanti da esperienze scolastiche passate difficili, spesso legate a problemi di relazioni o di apprendimento con insegnanti precedenti⁷³.

Le difficoltà sono così molteplici che quasi ogni giorno sembra ne emerga una nuova. Tuttavia, la questione di stabilire se queste “nuove” e numerose difficoltà siano un fenomeno contemporaneo o abbiano radici nel passato richiede un’analisi approfondita. In merito, Ianes e Cramerotti distinguono due fattori determinanti:

[...] da un lato, la sempre maggiore capacità di individuazione di tali disturbi/difficoltà da parte di psicologi e neuropsichiatri, [...] logopedisti e gli psicomotricisti, che si occupano sempre più dell’apprendimento e della sua psicopatologia [...]. Dall’altro, si riscontra una maggiore capacità osservativa e interpretativa degli insegnanti, che riescono ad accorgersi sempre meglio delle varie condizioni di criticità⁷⁴.

Questo indica che alcune situazioni di difficoltà stanno effettivamente aumentando, ma non significa che in passato non fossero presenti. Semplicemente, ora esistono altri fattori che agevolano la loro identificazione, compreso un crescente interesse e sensibilità verso questa tematica, grazie all’idea stessa di scuola che è cambiata. Non è più divisa in due sistemi separati: “speciale” e “normale”, ma si adotta un approccio inclusivo, con l’obiettivo di una “scuola per tutti”.

Provando ora ad esplorare alcune di queste difficoltà più nel dettaglio, emerge l’importanza di condurre un’analisi più dettagliata innanzitutto dell’acronimo “DSA”.

⁷³ Ianes D., Macchia V., Cramerotti S., “L’individuazione dell’alunno con bisogni educativi speciali su base ICF: indicazioni e strumenti” in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES: bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento 2013, pp. 29-86.

⁷⁴ Ivi, p. 33.

Secondo l'autrice Chiara Oliva, gli studenti con disturbi specifici di apprendimento, noti anche con l'abbreviazione DSA, mostrano difficoltà in ambiti specifici come lettura, scrittura e calcolo, senza però andare ad influire sul loro funzionamento intellettuale complessivo⁷⁵.

Questi “disturbi specifici” toccano aspetti diversi nel campo dell'apprendimento. Tra questi, troviamo la dislessia evolutiva, che coinvolge il disturbo specifico di lettura, seguita dai disturbi specifici di scrittura come la disortografia e la disgrafia, e infine i disturbi specifici del calcolo, noti come discalculia⁷⁶. Queste condizioni possono variare notevolmente nella loro intensità e impatto, manifestandosi in modi diversi tra gli studenti a cui viene diagnosticato.

Nell'antichità, secondo quanto sostenuto da Jhon Doris, sembra essere stato Filostrato a documentare in un suo lavoro il primo caso di DSA. Questo caso riguardava le difficoltà nella lettura del figlio di Erode il sofista, vissuto nel II secolo d.C. Per aiutare il figlio, Erode ideò un metodo dove le ventiquattro lettere dell'alfabeto greco venivano associate a ventiquattro schiavi, così da rendere le lettere più facilmente discriminabili⁷⁷. Questo va a dimostrazione del fatto che questi disturbi devono essersi verificati in tutte le epoche. Tuttavia, in passato gli studenti che li incontravano erano solitamente “[...] inclusi in una generica categoria di, «quelli che non riescono» ed esclusi presto dalla scuola, [mentre] oggi sono [...] oggetto di considerazione, tutela e aiuto”⁷⁸.

Il cambiamento di prospettiva che il nuovo millennio porta con sé si riflette anche in approcci più recenti come la Consensus Conference: un metodo partecipativo in cui diversi esperti, operatori sanitari e altri membri della comunità sociale si confrontano per raggiungere un accordo su questioni complesse di ambito sanitario e clinico.

La prima Consensus Conference in Italia è stata organizzata a Roma il 6 e 7 dicembre 2010, con l'obiettivo di esplorare i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

Secondo quanto riportato da Paolo Maci, durante questa conferenza, sono state formulate raccomandazioni che hanno influenzato le politiche educative e le pratiche

⁷⁵ Oliva C., *L'inclusione scolastica dagli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, cit.

⁷⁶ Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (a cura di), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2018.

⁷⁷ Doris, J. [1986], Learning disabilities, in S. Ceci (a cura di), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, vol. 1, 1986, pp. 3-53.

⁷⁸ Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2019, p. 21.

scolastiche per gli studenti affetti da DSA. Inoltre, è emerso che i DSA hanno una natura neurobiologica che è altrettanto influenzata da fattori ambientali come l'ambiente scolastico, familiare e sociale. Questi fattori contribuiscono a definire la manifestazione del disturbo e determinano il grado di adattamento del soggetto al proprio ambiente⁷⁹.

Pertanto, è importante chiarire che i disturbi specifici dell'apprendimento non devono essere confusi con la disabilità, sebbene possano rappresentare comunque notevoli ostacoli per diverse attività nella vita di tutti i giorni, tanto da aver portato alla promulgazione di una legge pensata appositamente per loro.

La Legge in questione è la n. 170 dell'8 ottobre 2010⁸⁰, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Con questa legge vengono riconosciuti e tutelati gli studenti con disturbo specifico di apprendimento (DSA) e inoltre vengono chiarite le procedure diagnostiche e le strategie educative e didattiche di sostegno da adottare⁸¹.

Dunque, permettendo l'utilizzo di strumenti didattici adeguati e offrendo il tempo necessario a chi ha esigenze legate ai DSA, anche questi studenti possono superare le proprie difficoltà e migliorare in modo efficace le proprie competenze scolastiche.

In seguito, alcuni mesi dopo, sarà pubblicato un Decreto ministeriale n. 5669 il 12 luglio 2011, dove saranno stabilite le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*. Questo costituirà il primo passo nell'attuazione della Legge n.170 del 2010⁸².

Questo è un documento che riveste un ruolo fondamentale poiché fornisce indicazioni dettagliate sul modo in cui le istituzioni scolastiche devono supportare gli alunni affetti da disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Esso affronta diverse aree cruciali, tra cui la valutazione, gli interventi didattici personalizzati, gli strumenti compensativi, i tempi aggiuntivi durante le prove, la formazione degli insegnanti e il

⁷⁹ Maci P. con un contributo di Maria Chiara Landolfo, *I disturbi specifici di apprendimento. Profili giuridici e di tutela*, Primiceri Editori, Padova 2019.

⁸⁰ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico".

⁸¹ Oliva C., *L'inclusione scolastica dagli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, cit.

⁸² Arconzo, G. "I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento. Un bilancio a quattro anni dall'entrata in vigore della Legge n.170 del 2010" in Cardinaletti A., Santulli F., Genovese E., Guaraldi G., Ghidoni E. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Erickson, Trento 2014, pp. 25-39.

coinvolgimento della famiglia, al fine di garantire un ambiente educativo inclusivo e adeguato per gli studenti con DSA.

Nel suo scritto, Giuseppe Arconzo, analizza approfonditamente il contenuto di queste Linee guida, concentrandosi soprattutto sulla necessaria cooperazione tra scuola e famiglia. Da un lato la scuola deve osservare attentamente segni di “comportamento sospetto” negli alunni, anche prima di una diagnosi che accerti la presenza del DSA, cosicché, se tali comportamenti inusuali persistono nonostante le attività di sostegno e di rinforzo, la scuola deve informare la famiglia e suggerire l’intervento di un esperto per una conferma definitiva sulla presenza del DSA⁸³. Dall’altro la famiglia, che non deve ignorare ciò che accade all’interno dell’istituzione scolastica, dopo aver consegnato la diagnosi, deve: “[...] formalizzare con la scuola un patto educativo/formativo che preveda l’autorizzazione a tutti i docenti del consiglio di classe [...] ad applicare ogni strumento compensativo e le strategie dispensative ritenute idonee”⁸⁴.

Successivamente, nei due anni seguenti, sono stati pubblicati due documenti fondamentali che permettono di regolamentare gli studenti con bisogni educativi speciali, noti anche con l’abbreviazione “BES”.

Si tratta della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012⁸⁵ e la relativa Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, che vanno lette congiuntamente poiché la seconda integra alcuni aspetti della prima⁸⁶, fornendo così una visione più completa e dettagliata sulle norme relative agli studenti con BES.

La Direttiva specifica che gli studenti con bisogni educativi speciali non devono essere considerati come persone con disabilità o patologie, ma come individui che necessitano di supporto a causa di difficoltà di apprendimento o a causa di svantaggi socioeconomici o socioculturali. Tali per cui, se queste necessità non vengono affrontate adeguatamente, si rischia che gli studenti incontrino difficoltà nell’apprendimento e siano emarginati dal contesto educativo, compromettendo così il loro successo scolastico e la loro piena partecipazione nei processi educativi⁸⁷.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Ivi p. 29.

⁸⁵ Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, “Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali (BES)”.

⁸⁶ Nocera S. “L’evoluzione della normativa inclusiva in Italia e la nuova Direttiva ministeriale” in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES: bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, cit., pp. 87-110.

⁸⁷ Gecchele M., *Momenti di storia dell’istruzione in Italia*, cit.

La scuola ha quindi il compito di identificare gli studenti che richiedono un'attenzione speciale e attivare un PDP, ovvero il *piano didattico personalizzato*⁸⁸. Questo piano può prevedere ad esempio interrogazioni programmate, scomposizione delle verifiche in tempi diversi, la possibilità di svolgere una verifica in forma orale invece che scritta ecc. Quindi, tutta una serie di strategie messe appunto in modo individuale, in base ai bisogni specifici di ciascun studente.

Inoltre, altre situazioni complesse rientranti nella categoria dei bisogni educativi speciali, sono gli studenti ADHD, ossia quelli che presentano un deficit di attenzione e/o iperattività e gli studenti plusdotati, nonostante possa sembrare inizialmente contro intuitivo includerli in questo gruppo.

Questo perché “[...] nell’immaginario collettivo, disporre di elevate doti intellettive è considerato un dono - da qui la diffusione del termine *giftedness* per indicare la plusdotazione [...]”⁸⁹.

Prova ne è che la scuola stessa molte volte tende a trascurarli, poiché si presuppone erroneamente che le loro eccezionali capacità cognitive siano da sole garanzia di un’ottima riuscita scolastica⁹⁰. In realtà, molti di questi studenti vivono una situazione dove presentano prestazioni scolastiche al di sotto delle loro reali capacità intellettuali, a causa di diversi fattori come: la mancanza di motivazione, problemi emotivi e una conoscenza limitata delle tecniche di autocontrollo cognitive⁹¹.

Questi sono alcuni esempi, i più eclatanti, di eterogeneità umane che si possono incontrare oggi in ambito scolastico e che mostrano come negli ultimi vent’anni l’attenzione, prima focalizzata quasi interamente sulla disabilità, si sia progressivamente ampliata cercando di riconoscere quante più diversità possibili. Questo perché il processo di inclusione, pur trovandosi ancora agli inizi della sua attuazione, si è posto come importante obiettivo quello di adottare una prospettiva ancora più ampia, che tenga conto

⁸⁸ Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (a cura di), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, cit.

⁸⁹ Ruzzante G., Travaglini A. (a cura di), *Alto potenziale e plusdotazione tra dono eccezionale e difficoltà. Una ricerca sulla percezione e sulle esperienze dei docenti*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, vol. 22, n. 2, 2023, pp. 56-71, cit. p. 58.

⁹⁰ Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (a cura di), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, cit.

⁹¹ Sandri P., Brazzolotto M. (a cura di), *Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, vol. 16, n. 1, 2017, pp. 66-71.

di tutte le sfaccettature della diversità, promuovendo così un ambiente inclusivo e rispettoso di ogni singola differenza.

CAPITOLO 2

2. Il lessico della “diversità” dall’Ottocento ad oggi

Questo secondo capitolo esamina le molteplici variazioni lessicali nell’inquadramento del sistema scolastico in relazione a tre categorie di soggetti: persone con disabilità, studenti con difficoltà di apprendimento e insegnanti.

Compiere questo excursus storico riguardante i mutamenti terminologici è importante a livello pedagogico, perché ciò non solo permette di cogliere i cambiamenti di visione nei confronti di determinate diversità, ma consente anche di individuare le connotazioni negative che queste parole hanno assunto nel tempo, spingendo le persone ad evitarle e quindi a crearne di nuove.

Oggi, grazie sicuramente all’acquisizione di maggiori conoscenze (in seguito al notevole sviluppo avvenuto nella tecnologia, nella scienza e nell’ambito culturale e pedagogico), la terminologia utilizzata è cambiata in modo radicale. Ciò nonostante, proprio perché questo processo è in costante evoluzione, le parole “socialmente accettate” oggi potrebbero non esserlo più domani.

Nel presente Capitolo vengono inizialmente approfondite le innumerevoli espressioni che hanno coinvolto le persone con disabilità. Nel fare questo, si parte dall’epoca dell’Ottocento, dove si osservano termini come: “idioti”, “frenastenici”, “imbecilli”, ora visti secondo un’accezione offensiva e irrispettosa, sino ad arrivare, nel secondo sottoparagrafo, alla scoperta di nuove forme linguistiche come DSA e BES. Durante l’intera analisi, il focus rimane quello di evidenziare eventuali discriminazioni celate all’interno dei vari concetti. Infatti, queste questioni saranno accennate sia nelle problematiche, spesso mascherate, del linguaggio abilista⁹², ma anche quando si mette in luce il “dilemma della differenza”.

⁹² “Il linguaggio abilista costruisce e rafforza l’immagine stereotipata della dis/abilità attraverso l’impiego di insulti, metafore, espressioni che alimentano lo stigma nei confronti della persona disabile”. Cfr. Bellacicco R. “Definire e misurare l’abilismo: l’esperienza del panel” in Bellacicco R., Dell’Anna S., Micalizzi E., Parisi T. (a cura di), *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull’abilismo in Italia*, FrancoAngeli s.r.l, Edizione elettronica, Milano 2022, formato eBook, pp. 79-90, cit. p. 82.

L'ultima tematica esplorata riguarda il ruolo dell'insegnante, che nel corso della storia ha visto emergere vari profili professionali. Dall'*insegnante severo*, che spesso ricorreva a punizioni corporali, sino ad arrivare al *docente inclusivo*, predisposto a favorire il successo di ogni discente e a cogliere e tutelare anche la più piccola peculiarità all'interno della classe. Attualmente infatti, si è giunti al punto di superare la visione dell'insegnante individualista, il quale adotta un approccio centrato esclusivamente su sé stesso e si è aperta la strada alla collaborazione tra tutto il panorama scolastico, costituito da innumerevoli altri specialisti: dall'insegnante di sostegno, al personale non docente, sino ad arrivare a coinvolgere le famiglie e le istituzioni extrascolastiche.

2.1 Le trasformazioni linguistiche che hanno coinvolto le persone con disabilità

Le parole, come spesso accade, cambiano, evolvono o cessano di essere usate. Questo perché, come spiega lo storico dell'educazione Mario Gecchele, le parole sono intrise di significato, sono caratterizzate da un contenuto valoriale, quindi non si possono considerare "neutre"⁹³.

Le modificazioni linguistiche sono da sempre presenti in tutti gli ambiti e soprattutto in tutte le lingue del mondo. Questo si riflette anche nell'ampia tematica della disabilità, che nella storia ha visto susseguirsi innumerevoli termini utilizzati per identificare le persone disabili.

È fondamentale considerare il valore e il potere intrinseco delle parole. Esse infatti, hanno non solo la capacità di perpetuare dinamiche di dominio nella società, ma anche di categorizzare gli individui in base alle loro caratteristiche fisiche e cognitive, favorendo così la diffusione di processi che fanno sì che le persone vengano trattate come se fossero meno umane, meno degne di considerazione, finendo per alimentare l'esclusione sociale⁹⁴.

Queste considerazioni sul peso che hanno le parole acquistano ancora più rilevanza in ambito educativo, dove la scelta attenta nel cercare di usare un linguaggio

⁹³ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit.

⁹⁴ Bellacicco R. "Definire e misurare l'abilismo: l'esperienza del panel", cit., pp. 79-90.

giusto è fondamentale per creare un ambiente scolastico empatico e rispettoso delle differenze.

I docenti infatti, dovrebbero astenersi dall'etichettare e categorizzare gli studenti, poiché questo non solo mina la loro individualità, ma mette anche a rischio il rapporto educativo e le possibilità di crescita dell'allievo⁹⁵.

Dopo aver esaminato rapidamente questi sottili meccanismi che hanno condizionato la vita delle persone disabili sin dall'antichità e che ancora oggi continuano a manifestarsi in forme più nascoste (argomenti che verranno approfonditi nel capitolo successivo), è ora opportuno tornare al tema principale del seguente capitolo, ovvero le variazioni linguistiche che hanno interessato le persone con disabilità nelle diverse epoche storiche. Nel corso dell'Ottocento le persone con disabilità vengono chiamate *imbecilli*⁹⁶, *idioti*⁹⁷ *cretini*⁹⁸, e *frenastenici*⁹⁹, termini attualmente percepiti come notevolmente estranei al lessico quotidiano, ma che all'epoca riflettevano un modo limitato e stigmatizzante di comprendere la diversità umana.

Spesso, queste denominazioni sono di natura tecnica, originate da un approccio medico, che poi col tempo si sono diffuse a livello sociale, come nel caso del termine "frenastenico" introdotto dal neuropsichiatra Andrea Verga.

⁹⁵ Savia G., "Nuovi linguaggi per l'inclusione" in Catalfamo A., Savia G. (a cura di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, Erickson, Trento 2017, pp. 72-86.

⁹⁶ Alain Goussot nel suo contributo al volume curato insieme ad Andrea Canevaro, intitolato: "La difficile storia degli handicappati" riporta un'importante distinzione fatta da J. E. D. Esquirol nella sua tesi di dottorato "Delle passioni considerate come cause, sintomi e mezzi curativi dell'alienazione mentale" (1805), tra "idiozia" e "imbecillità". "Secondo Esquirol gli «imbecilli» sono in genere ben conformati e la loro organizzazione differisce poco da quella "normale", godono di facoltà intellettuali ed affettive ma ad un grado più debole dell'«uomo perfetto»; le loro facoltà possono svilupparsi soltanto fino ad un certo punto. Invece gli «idioti» «sono rachitici, scrofolosi, epilettici o paralizzati. La loro testa, troppo grossa o troppo piccola, è conformata male, [...]. Gli idioti sono sordi, semisordi o sentono male; sono muti o articolano con difficoltà alcune monosillabe [...]. Il gusto, l'odorato non si esercitano meglio, perché questi infelici non distinguono le qualità dei corpi». Cfr. Goussot A., "Storia e handicap: fonti concetti e problematiche" in Canevaro A., Goussot A. (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Carrocci, Roma 2000, pp. 27-73, cit. p. 39.

⁹⁷ Édouard Séguin (1812-1880), medico francese, nel 1846 pubblica un'opera, al tempo considerata innovativa, poiché propone un metodo educativo per bambini con ritardo mentale, dal titolo: *Trattato morale, igiene e educazione degli idioti*, tradotta in italiano nel 1970. Cfr. Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit.

⁹⁸ Johann Jacob Guggenbuehl (1816-1863), medico svizzero, che si è dedicato a trovare una cura per il cretinismo, nel 1836 fonda un istituto nel cantone di Berna in Svizzera, dedicato all'educazione dei "cretini". Situato in un ambiente montuoso, l'istituto si è distinto per il suo approccio attento alla cura del corpo attraverso bagni caldi, massaggi, esercizi fisici e un'adeguata alimentazione, poiché si crede fermamente che il benessere fisico sia di beneficio al benessere mentale. Cfr. Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit., p. 32.

⁹⁹ *Ibidem*.

Nello specifico per “frenastenici” si intendono: “[...] quei malati mentali la cui sintomatologia rivela essenzialmente la presenza d’uno *stato di deficit*, cioè di un’insufficienza, di gravità variabilissima, dello sviluppo psichico”¹⁰⁰.

Tanto che nel 1889, a Chiavari in Liguria, l’educatore dei sordomuti Gonelli Cioni, arriva ad istituire il primo vero centro per frenastenici, sottolineando l’importanza di adattare le cure alle varie forme di disabilità¹⁰¹, ciò significa personalizzare gli interventi e i trattamenti in base ai bisogni specifici di ciascuna persona con disabilità.

Inoltre, nel 1898, grazie a quattro principali promotori, ovvero Clodomiro Bonfigli (il presidente), Maria Montessori e Ernesto Ferruccio Montesano (consiglieri) e il ministro Giovanni Baccelli, viene creata la *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti* a Roma: nota organizzazione che mira a promuovere la fondazione di centri pedagogici sanitari e istituzioni scolastiche specializzate per individui con deficit mentali e al contempo, si propone di mettere in luce l’importanza cruciale di fondare degli istituti funzionali alla preparazione dei docenti¹⁰².

Successivamente, nella prima metà del Novecento, si assiste a un rinnovamento lessicale in cui vengono introdotti ulteriori termini usati per riferirsi alle persone con deficit psichico e fisico. Alcuni di questi come: *minorati, inabili, anormali*¹⁰³, *deficienti*, si possono rintracciare sia all’interno del volume scritto da De Sanctis nel 1915, intitolato: “L’educazione dei deficienti”¹⁰⁴, sia nella stessa Costituzione Italiana del 1948, all’art. 38, dove le persone con disabilità vengono chiamate con l’appellativo di *minorate e inabili*, indicando la mancanza di abilità specifiche in relazione all’educazione e all’inserimento professionale¹⁰⁵.

Un altro esempio si registra all’interno della Legge 118/1971, che si distingue per essere stata pionieristica nell’integrazione dei minori con disabilità nella scuola

¹⁰⁰ Frenastenia – Treccani, cit. from https://www.treccani.it/enciclopedia/frenastenia_%28Enciclopedia-Italiana%29/, consultato il 21.11.2023.

¹⁰¹ Pavone M., *Dall’esclusione all’inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

¹⁰² Gecchele M., *Momenti di storia dell’istruzione in Italia*, cit.

¹⁰³ André Lalande (1867-1963), rinomato filosofo francese, nel suo celebre *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (*Dizionario critico di filosofia*), ripubblicato dalla Société française de philosophie per dieci volte tra il 1926 e il 1968, offre una definizione etimologica del termine “anormale” come “[...] contrario alla norma. Irregolare, che non è conforme sia al tipo medio, sia al tipo ideale della specie considerata”. Cfr. Goussot A. “Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche”, cit., pp. 27-73, cit. p. 43.

¹⁰⁴ Pavone M., *Dall’esclusione all’inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

¹⁰⁵ Senato della Repubblica. La Costituzione. Parte I, titolo III, art. 38, from: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-iii/articolo-38>, consultato il 22.11.2023.

tradizionale, utilizzando una terminologia giuridica che si riferisce a individui considerati *minorati ed invalidi civili*¹⁰⁶.

Nel 1975 invece, la terminologia riguardante le persone con disabilità ha conosciuto un significativo cambiamento con l'introduzione del termine *disabile*, una nuova locuzione posta all'interno della dichiarazione della Nazioni Unite sui diritti delle persone disabili. Tanto, che questa evoluzione, l'anno seguente, ha portato l'ONU a dichiarare il 1981 come "anno internazionale delle persone disabili"¹⁰⁷.

Il termine *disabile* non solo consente un approccio linguistico più rispettoso e dignitoso verso le persone con disabilità, se confrontato con espressioni analizzate precedentemente ormai cariche di connotazioni negative come: *deficienti, inabili, anormali* o *minorati*, ma nel tempo ha anche prevalso come termine preferito rispetto ad *handicappato*, giudicato negativamente.

Il termine *handicappato* o *portatore di handicap* ha origini che risalgono già a partire dal 1600 (XVII sec.) nell'espressione inglese "hand-in-cap", utilizzata originariamente per descrivere un gioco d'azzardo. Dopo di che, il termine è entrato nel linguaggio tecnico delle corse di cavalli, dove al cavallo più forte veniva assegnato uno svantaggio per bilanciare la competizione. In Italia, alla fine del XIX secolo, questa denominazione è stata introdotta nello stesso contesto ippico, per poi, nei primi decenni del Novecento, estendersi ad altri ambiti quali lo sport, per poi giungere all'ambito medico-sociale, assumendo significati connessi all'identificazione di coloro che mostrano uno svantaggio (deficit) di tipo fisico e/o psichico¹⁰⁸.

Sebbene oggi l'impiego delle espressioni *handicap* e *handicappato* sia considerato offensivo, fino agli anni Novanta del ventesimo secolo, era considerato accettabile.

¹⁰⁶ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit.

¹⁰⁷ Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Disabilità. Iniziamo dalle parole*, Agenzia delle Entrate 2021. Disponibile su: <https://www.superando.it/files/2021/12/agenzia-entrate-disabilita-iniziamo-dalle-parole-dicembre-2021.pdf>, consultato il 13.12.2023.

¹⁰⁸ Pretto A., *Prigionieri di una diagnosi. Punti di vista sulla disabilità*, Libreria universitaria.it, Padova 2016.

Un esempio concreto è rappresentato dalla Legge 104/1992, che ancora le utilizza, come indicato dal titolo stesso della legge: “Per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”¹⁰⁹.

Tuttavia, nel corso del tempo, tali termini sono caduti in disuso, e piuttosto si preferisce adottare alternative come *persona portatrice di handicap* o *diversamente abile* che sono delle scelte linguistiche che riflettono gli sviluppi del concetto di “politicamente corretto”¹¹⁰ che mira a promuovere un linguaggio rispettoso, inclusivo e non discriminatorio.

Nel nuovo millennio però anche queste ultime locuzioni si manifestano essere negative. Nello specifico la terminologia di *diversamente abile* risulta essere inadeguata per tre motivi diversi individuati dall’autrice Kamila Milkowska-Samul. Innanzitutto, la locuzione *diversamente abile* mette in rilievo il deficit in modo non intenzionale, creando una distinzione tra la persona con disabilità e il resto della società, malgrado un tentativo fallito di spostare l’attenzione mediante l’uso dell’aggettivo “abile”. Inoltre, questa locuzione presenta un secondo errore, poiché sembra costruire un’immagine distorta delle persone con disabilità dove vengono rappresentate con capacità straordinarie rispetto alla norma, quasi fossero individui con superpoteri come quelli che si vedono nei film. Infine, il termine *diversamente abile* mette in luce un terzo aspetto distorto, in quanto sembra trattare le persone con disabilità come un unico gruppo omogeneo, trascurando le differenze individuali di ciascuna persona. Così facendo, come sottolineato da Bompreszi, si arriva a produrre un’emarginazione e una sottovalutazione di coloro che potrebbero essere completamente “non abili”, ossia privi delle capacità per svolgere anche le attività più elementari a causa di una disabilità grave, anche se ciò non dovrebbe negare loro il diritto di partecipare pienamente nella società e di godere della propria dignità¹¹¹.

Ad oggi, piuttosto che parlare di handicappato, è meglio parlare di disabile o, meglio ancora, come spiega chiaramente Giuseppe Arconzo, di “persone con

¹⁰⁹ Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Disabilità. Iniziamo dalle parole*, Agenzia delle Entrate 2021. Disponibile su: <https://www.superando.it/files/2021/12/agenzia-entrate-disabilita-iniziamo-dalle-parole-dicembre-2021.pdf>, consultato il 13.12.2023.

¹¹⁰ Pretto A., *Prigionieri di una diagnosi. Punti di vista sulla disabilità*, cit.

¹¹¹ Milkowska-Samul K., *Un abilismo inconscio: sui tentativi mal riusciti del linguaggio inclusivo nei confronti delle persone con disabilità*, in “Kwartalnik Neofilologiczny”, n. s., a. LXIX, n. 4, 2022, pp. 456-468.

disabilità”¹¹². Questo termine sembra essere l’unico in grado di non recare offese ed il solo capace di descrivere veramente la condizione di vita della persona cui è collegato; sembra porre al centro il vero protagonista della vicenda, ovvero l’essere umano e non più la gravità del deficit fisico-mentale che detiene. In primo piano c’è la persona, con la sua dignità, con le preziose ed insostituibili fasi del suo sviluppo e con l’analisi (non trascurabile) delle relazioni con persone e contesti specifici (famiglia, scuola, lavoro, ecc.).

Quindi usando questa specifica locuzione, la persona con disabilità non appare più deumanizzata poiché non viene più identificata esclusivamente attraverso la sua condizione o la sua limitazione.

Oggi, sebbene si noti un maggiore impegno nell’utilizzo di specifiche parole, è importante riconoscere che anche quelle dette con buone intenzioni, apparentemente rispettose, possono involontariamente veicolare stereotipi o pregiudizi, contribuendo così a forme di discriminazione.

Il cosiddetto “linguaggio inclusivo” che mira a includere tutti senza lasciar fuori nessuno, sempre più diffuso in questi tempi, non dovrebbe essere adottato superficialmente. Ma è essenziale riflettere sulle sfumature del linguaggio e essere consapevoli delle parole scelte, poiché possono influenzare la percezione e avere impatti significativi sulla società.

Nella stessa ottica, una scelta attenta delle parole nel linguaggio inclusivo non solo evita il rischio di adottare superficialmente questa pratica, ma contribuisce anche a contrastare l’abilismo, poiché riconosce il potenziale impatto delle parole sulla percezione e sulla valutazione delle persone in base alle loro abilità.

Fabrizio Acanfora definisce l’abilismo, termine derivato dall’inglese “ableism”, come “[...] la tendenza a considerare inferiore una persona o una categoria di persone in base al suo livello di abilità, valutata in relazione a standard fissati arbitrariamente dalla società”¹¹³.

¹¹² Arconzo, G. “Il diritto alla vita indipendente delle persone con disabilità”, in Morelli A., Trucco L. (a cura di) *Diritti e autonomie territoriali*, Giappichelli, Torino 2014, pp. 266-276.

¹¹³ Acanfora F., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, effequ, Firenze 2021, p. 32.

L'abilismo riflette quindi un atteggiamento prevenuto e discriminante verso coloro che presentano diversità di abilità, una predisposizione però non sempre consapevolmente manifestata.

Ecco perché è necessario riflettere su possibili risvolti negativi che può prendere il linguaggio, sia quando si adottano espressioni dirette e aggressive usate per attaccare qualcuno, più facilmente riconoscibili come tali, sia, soprattutto, quando l'effetto discriminante è più sottile e meno evidente, poiché spesso è celato dietro le presunte "buone intenzioni" del locutore.

Esempi di linguaggio abilista che porta a risultati discriminatori più sottilmente nascosti possono essere individuati in espressioni come: *speciale, non vedenti e non udenti*.

Analizzando il primo termine, "speciale", è cruciale notare che, oltre all'accento eccessivamente caritatevole che lo caratterizza e che tende a rappresentare in modo esagerato le persone con disabilità, proiettandole dentro un'immagine di sofferenza assoluta, esso enfatizza anche la loro diversità rispetto ai cosiddetti "normali", finendo così per collocarli ai confini della comunità¹¹⁴.

Invece, in merito alle espressioni linguistiche come "non vedenti" e "non udenti", utilizzate per parlare di persone cieche e sorde e comunemente accettate come forme appropriate e cortesi, è importante notare che, in realtà, sono inesatte e diffondono discriminazione grazie all'utilizzo dell'avverbio "non". Questo termine indica l'assenza di qualcosa, che in questo caso è la mancanza della vista o dell'udito, ed evidenzia la diversità in modo potenzialmente pregiudizievole. In aggiunta, andare alla ricerca di parole più mitigate rafforza l'idea che la disabilità sia percepita come estranea, perturbante e difficile da accettare pienamente nella consapevolezza¹¹⁵.

Questo suggerisce che il ricorso a un linguaggio più delicato può riflettere una tendenza a evitare o mascherare la realtà delle sfide legate alla disabilità, mantenendo una distanza emotiva e sociale.

Riflettendo su queste considerazioni, diventa evidente come la scelta del linguaggio influisca direttamente sulla percezione e dignità delle persone con disabilità.

Per questo è opportuno concludere che:

¹¹⁴ Milkowska-Samul K., *Un abilismo inconscio: sui tentativi mal riusciti del linguaggio inclusivo nei confronti delle persone con disabilità*, cit., pp. 456-468.

¹¹⁵ *Ibidem*.

L'unica soluzione per creare un linguaggio universalmente inclusivo [...] è di prendere in considerazione le opinioni e le proposte delle persone direttamente interessate (le persone con disabilità, le loro famiglie, gli attivisti) e di garantirgli di denominarsi con le parole che ritengono più adatte. Solo in questo modo si possono sradicare i meccanismi disabilitanti nel discorso pubblico¹¹⁶.

2.2 Creazione e diffusione di nuovi termini per gli studenti con difficoltà di apprendimento

Nella seconda metà del ventesimo secolo e soprattutto nel nuovo millennio, si è assistito alla diffusione di nuovi termini per identificare coloro con difficoltà di apprendimento, in modo tale da distinguerli chiaramente da coloro che presentano disabilità psichiche e/o fisiche.

Secondo Donald Hammil, la prima definizione del termine di *learning disability*¹¹⁷, è stata coniata nel 1962 da Samuel Alexander Kirk, stimato psicologo ed educatore statunitense¹¹⁸ e poi “[...] ufficializzata nel [suo] discorso [...] al primo meeting della ACLD (Association for Children with Learning Disabilities) tenuto a Chicago nel 1963”¹¹⁹. Per quanto riguarda l'Italia, invece, bisogna attendere fino al 1980 per vedere un crescente interesse nella ricerca e nell'intervento sui *disturbi specifici dell'apprendimento*¹²⁰.

Per *Disturbo Specifico Dell'apprendimento* (DSA), secondo l'autrice Chiara Oliva, si intendono gli: “[...] alunni che presentano disturbi in uno specifico ambito di abilità (la lettura, la scrittura, e il calcolo) senza intaccare il funzionamento intellettuale generale”¹²¹. Questa definizione rivela due aspetti fondamentali: prima di tutto, sottolinea chiaramente che si tratta di difficoltà circoscritte in competenze settoriali come lettura,

¹¹⁶ Ivi, pp. 466-467.

¹¹⁷ Termine tradotto in italiano in “disturbo specifico di apprendimento”, comunemente abbreviato con l'acronimo DSA.

¹¹⁸ Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, cit.

¹¹⁹ Ivi, pp. 23-24.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ Oliva C., *L'inclusione scolastica dagli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, cit., p. 57.

scrittura e calcolo, mentre dall'altro lato, specifica che tali difficoltà non compromettono l'intelletto complessivo degli alunni.

Il termine DSA indica un insieme di condizioni disfunzionali specifiche, correlate all'apprendimento, ciascuna delle quali è identificata e denominata con un termine proprio, in base alle sue caratteristiche distintive.

In primis, vi rientra il concetto di *dislessia evolutiva* (DE), la quale si riferisce a un problema specifico nell'imparare a leggere correttamente. Chi ne soffre potrebbe leggere lentamente e commettere molti errori, come confondere le lettere o i suoni delle parole, perché l'abilità di leggere in modo automatico non si sviluppa adeguatamente¹²².

Un altro disturbo, che fa parte dei disturbi specifici dell'apprendimento, è la *disortografia*, che riguarda la difficoltà nell'acquisizione e nell'applicazione delle regole ortografiche. Questo disturbo rileva una difficoltà nelle scrittura che coinvolge l'associazione e la trascrizione dei suoni (fonemi) in lettere scritte (grafemi). Le persone con disortografia possono avere problemi nell'ortografia delle parole e nella memorizzazione delle regole ortografiche¹²³.

Invece, la *disgrafia* rientra sempre all'interno dell'ambito di una difficoltà di scrittura, ma a livello esecutivo grafo-motorio. Gli studenti disgrafici presentano una scrittura che risulta essere incomprensibile, disordinata e lenta, poiché il processo di formazione delle lettere richiede più tempo del normale. Inoltre, questi studenti spesso si trovano ad affrontare difficoltà nella presa della penna, applicando una pressione eccessiva o insufficiente sulla carta, gestendo in modo inefficiente lo spazio del foglio che hanno a disposizione e collegano in modo inaccurato le diverse lettere tra di loro¹²⁴.

Infine, la *discalculia evolutiva* si manifesta come una complessità nelle competenze legate alla comprensione dei numeri e all'esecuzione di attività matematiche. Al suo interno emergono quindi due profili distinti: in uno la discalculia interviene nell'organizzazione delle conoscenze numeriche, quali la capacità immediata di individuare il numero di elementi in un insieme di quantità piccole (subitizing), la capacità di comprendere e utilizzare concetti di quantità (meccanismi di quantificazione),

¹²² Vio C., Lo Presti G., Tressoldi P. E. (a cura di), *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento*, Erikson, Trento 2022.

¹²³ Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (a cura di), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, cit.

¹²⁴ *Ibidem*.

la capacità di organizzare gli elementi in una sequenza ordinata (seriazione), il saper valutare le differenze e le somiglianze tra quantità o numeri (comparazione) e la capacità di comprendere come le quantità possono essere unite o divise in parti più piccole¹²⁵. Nell'altro profilo la discalculia si riflette nell'attuazione delle procedure e dei calcoli aritmetici, dove gli individui possono incontrare ostacoli nel riconoscere correttamente i numeri e nell'esprimerli per iscritto, nel posizionamento dei numeri in modo ordinato durante le operazioni matematiche, nel recuperare rapidamente e con precisione informazioni matematiche fondamentali dalla memoria e nell'applicare correttamente le procedure e le regole durante il processo di risoluzione dei problemi matematici¹²⁶.

Nonostante i DSA coinvolgano abilità diverse per cui si presentano separatamente, possono tuttavia manifestarsi anche simultaneamente in un individuo, accumulandosi “con altri disturbi di sviluppo, anche diversi dai DSA, (disturbi di linguaggio, disturbi di coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione) e/o con disturbi emotivi e del comportamento”¹²⁷, generando il fenomeno della *comorbidità*.

Si deve inoltre far presente che non bisogna confondere la parola “difficoltà” e quella di “disturbo” come se fossero sinonimi, poiché si tratta di due circostanze molto diverse che determinano esiti altrettanto diversificati l'uno dall'altro.

Le *difficoltà di apprendimento* rappresentano qualsiasi sfida che gli studenti affrontano nella loro carriera scolastica. Per cui chiunque può incorrere in ostacoli comuni che possono essere superati dedicando più tempo allo studio o adottando approcci individualizzati. Mentre al contrario, i *disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento* sono problematiche più serie e intrinseche alle basi neuropsicologiche dell'apprendimento stesso. Non sono dovuti né da una possibile disabilità, né da fattori esterni come una scolarizzazione insufficiente o una diversità culturale e segnano l'intero arco di vita delle persone che ricevono questa diagnosi¹²⁸.

In ultima analisi, è opportuno accennare al fatto che la quinta edizione del Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5) pubblicata nel 2013, rispetto alla precedente edizione DMS-IV (1994), ha introdotto un'importante differenza

¹²⁵ Maci P. con un contributo di Maria Chiara Landolfo, *I disturbi specifici di apprendimento. Profili giuridici e di tutela*, cit.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ Ivi, p. 14.

¹²⁸ Lucangeli D., *Discalculia evolutiva sì – discalculia evolutiva no?! Contributo della ricerca cognitiva*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, n. 2, 2010, pp. 19-36.

nella classificazione dei disturbi dell'apprendimento. Nel DSM-IV, i vari problemi legati all'apprendimento, come la difficoltà nella lettura, nel calcolo, nell'espressione scritta e nella grafia, venivano considerati come disturbi separati, ognuno con criteri diagnostici specifici. Mentre, nel DSM-5, questi problemi vengono raggruppati sotto un'unica etichetta diagnostica chiamata *specific learning disorder*, tradotta in italiano in *disturbo specifico dell'apprendimento* (DSA)¹²⁹. In questo modo, il DSM-5 ha fornito una cornice più ampia entro cui comprendere e affrontare i disturbi dell'apprendimento, garantendo che situazioni rilevanti non vengano trascurate e introducendo un metodo più accurato per attuare interventi con maggiore precisione¹³⁰.

Oltre ai *disturbi specifici dell'apprendimento*, un'altra espressione introdotta negli anni Settanta del Novecento nel contesto anglosassone e successivamente diffusa in Italia, è quella di *bisogni educativi speciali* (Special Educational Need), abbreviata nella sigla BES¹³¹.

Nella normativa scolastica italiana, gli studenti con bisogni educativi speciali sono regolamentati dalla Direttiva ministeriale del 27 dicembre del 2012 e la relativa Circolare 8/2013 e si possono individuare in chi presenta una

[...] qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e che necessita di educazione speciale individualizzata¹³².

Come emerge dalla definizione appena fornita riguardante i BES, essi costituiscono una macrocategoria che comprende studenti con molteplici e differenziate difficoltà educative che necessitano di interventi didattici puntuali¹³³.

¹²⁹ Rossi V., "L'inclusione degli alunni con disturbi specifici di apprendimento" in Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, cit., p. 401-419.

¹³⁰ Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, cit., 2019.

¹³¹ Ghedin E., *La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 9, n. 1, 2021, pp. 54-62.

¹³² Ianes D., Macchia V. (a cura di), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento 2008, pp. 22-23.

¹³³ Dalosio M., *Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici speciali'*, in "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale", vol. 2, n. 3, 2013, pp. 635-649.

Tuttavia, il fatto che tutte queste diversità di situazioni, che spaziano da chi presenta deficit psico-sensoriali, ai DSA, ai ADHD, a problematiche legate al contesto socioculturale ecc., vengano raggruppate all'interno del concetto di Bisogno Educativo Speciale, può dare l'impressione di una scelta insensata¹³⁴. Il rischio è che l'esistenza di singole e specifiche categorie possa sembrare già sufficiente di per sé, quando invece la complessità delle sfide educative, soprattutto in ambito scolastico, richiede un approccio olistico che superi le singole classificazioni.

Infatti, autori come Ianes, Macchia e Cramerotti, sostengono che avere un approccio nosografico, che si occupa di classificare e descrivere in modo sistematico le malattie, ed eziologico, che studia i fattori o le origini delle malattie, è utile, perché permette di riconoscere e distinguere le difficoltà degli alunni in base ai loro fattori scatenanti, ma allo stesso tempo è limitato, perché non consente di individuare e difendere altre problematiche¹³⁵.

Difatti, tale operazione viene messa in atto anche dalla stessa legislazione italiana, ad esempio con la Legge 104/92 o la Legge 170/2010, che facilita la creazione di piani di intervento educativo per sostenere, recuperare e potenziare coloro che ricevono tali diagnosi, ma questo modo di procedere non contribuisce a stabilire politiche di effettiva equità all'interno delle scuole¹³⁶.

Ecco perché è essenziale fare riferimento al modello bio-psico-sociale proposto dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Questo modello classifica il "funzionamento" della persona, anziché la malattia, considerando gli aspetti personali, lavorativi e sociali della sua vita¹³⁷. Ciò consente quindi di estendere il riconoscimento dei bisogni degli studenti oltre alle "solite" etichette diagnostiche, contribuendo così a realizzare politiche scolastiche più equilibrate e inclusive.

Dopo aver esaminato dettagliatamente tutte queste recenti innovazioni lessicali, è fondamentale stare attenti ad utilizzarle con discernimento, evitando abusi e quindi impiegandole solo quando necessario.

¹³⁴ Ianes D., Macchia V., Cramerotti S. "L'individuazione dell'alunno con bisogni educativi speciali su base ICF: indicazioni e strumenti", cit., pp. 29-86.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ Dalosio M., *Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici speciali'*, cit., pp. 635-649.

In merito a questo, Martha Minow, importante accademica e giurista americana, ha introdotto il concetto di “dilemma della differenza” nel suo lavoro del 1990, esplorando le complessità legate alla gestione delle diversità nella società.

Per “dilemma della differenza” si intende una sfida della scelta delicata di come rapportarsi con le diversità stesse. Da un lato, c’è la possibilità di trattare le persone in base alle loro differenze, correndo il rischio di etichettarle e classificarle (ad esempio in DSA, BES, persone con disabilità ecc.) e di giungere in prossimità della discriminazione. Dall’altro lato, si presenta l’alternativa di trattare tutti allo stesso modo, con il possibile svantaggio di privare coloro che hanno esigenze specifiche, come DSA o disabilità, delle risorse aggiuntive necessarie, riservate a chi ha ricevuto una diagnosi¹³⁸.

Le domande alle quali cerca di rispondere “il dilemma della differenza” sono:

[...] quando il considerare le persone in modo diverso, enfatizza le loro differenze e le stigmatizza o le ostacola in base alle diversità? E quando il considerare le persone allo stesso modo diventa insensibile alle loro differenze e rischia di stigmatizzarle o ostacolarle in base all’uguaglianza?¹³⁹.

Tutti questi punti di riflessione mettono in luce quanto sia difficile trovare un equilibrio tra il riconoscimento delle diversità e la promozione dell’uguaglianza. Trovare tale equilibrio significa riconoscere e tutelare le difficoltà specifiche di alcune persone senza renderle totalmente uguali agli altri, evitando così di accentuare tali difficoltà. Ma, allo stesso tempo, come sottolineato da Michele Zappella, è fondamentale evitare di ridurre completamente una diagnosi a un “timbro squalificante”, che elimina sia la reale complessità delle sfide affrontate dall’individuo sia le sue qualità positive¹⁴⁰.

Il “dilemma della differenza” non offre una risposta definitiva tra le due alternative; infatti, la parola stessa “dilemma” evidenzia che entrambe le opzioni nel prendere una decisione comportano conseguenze o rischi negativi¹⁴¹.

¹³⁸ Ghedin E., *La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell’accessibilità alle opportunità di apprendimento*, cit., pp. 54-62.

¹³⁹ Ivi, p. 56.

¹⁴⁰ Zappella M., *Bambini con l’etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Feltrinelli, Milano 2021, p. 147.

¹⁴¹ Avramidis E., Norwich B. *Teachers’ attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*, in “European Journal of Special Needs Education”, vol. 17, n. 2, 2002, pp. 129-147.

Queste tensioni vengono considerate come “tensioni naturali” che si riscontrano quotidianamente nella nostra società e nella nostra vita, con la speranza che possano essere ridotte al minimo in futuro, cercando contemporaneamente di realizzare numerosi valori¹⁴².

Quello che risulta importante è acquisire una maggiore consapevolezza in merito al “dilemma della differenza”, affinché si possa sviluppare un nuovo e migliorato atteggiamento, evitando di procedere per estremi.

In conclusione, indipendentemente dalle peculiarità di ciascun individuo, è cruciale trattare tutti con uguale dignità e rispetto. Questo significa riconoscere e non dimenticarsi delle differenze che hanno le persone, ma senza astenersi dal trattarle con la stessa considerazione che si riserva a chiunque altro.

2.3 Viaggio nelle variazioni della terminologia e del ruolo dell’insegnante

L’insegnante della scuola italiana ha vissuto notevoli trasformazioni nel corso della storia, non solo nei termini utilizzati per definirlo, ma anche nelle qualità personali necessarie per essere considerato un docente eccellente. Questi cambiamenti rispecchiano anche l’evoluzione dei rapporti, soprattutto negli ultimi tempi, che l’insegnante deve instaurare con altre figure professionali durante lo svolgimento della sua professione.

Lo storico dell’educazione Paolo Bianchini scrive che nel periodo della nascita della scuola moderna, tra la fine del XV secolo e l’inizio del XVI, la violenza era una componente comune nel repertorio educativo degli insegnanti appartenenti a ogni ordine e grado. Infatti, questi *docenti severi*, non esitavano nell’infliggere punizioni soprattutto agli alunni contrassegnati come ribelli e trasgressori¹⁴³. Questi giovani diventavano così vittime di innumerevoli punizioni corporali tra cui: “[...] le bacchettate sulle mani, l’imposizione delle orecchie da asino, l’inginocchiamento su ceci o pietruzze e

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ Bianchini P., “Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna”, in Di Pol R. S., Coggi C. (a cura di), *La Scuola e l’Università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 37-52.

l'espulsione da scuola [...]”¹⁴⁴, che complessivamente non rientrano neanche tra le punizioni più spietate.

L'uso della violenza come strumento didattico essenziale prosegue anche durante il Settecento e l'Ottocento. Tuttavia, a partire dalla scuola nell'Italia unita, iniziano ad essere introdotte misure legislative per abolire tali metodologie brutali di insegnamento. Il primo di tali provvedimenti è “[...] l'art. 98 del Regolamento scolastico pubblicato con il Regio Decreto 4336 del 15 settembre 1860, il primo dell'Italia unita [...]”¹⁴⁵ e poi, come indicato da Paolo De Stefani, sarà il successivo R. D. del 26 aprile 1928, n. 297 a rafforzare tale divieto¹⁴⁶. Ciò nonostante, negli anni successivi la natura dittatoriale del regime fascista ha incoraggiato un'atmosfera di autoritarismo che ha favorito l'uso di metodi coercitivi nella pratica educativa, contrastando così le riforme legislative in corso.

Proseguendo nella descrizione dei principali profili docenti che si sono susseguiti nella storia italiana, è importante ricordare anche la visione di Giovanni Gentile, importante pedagogista e filosofo italiano nonché Ministro della Pubblica Istruzione nel 1922, durante il governo di coalizione con il quale Mussolini arriva al potere e noto soprattutto per la Riforma Gentile del 1923.

Questa importante riforma scolastica, che ha coinvolto tutti i gradi d'istruzione, dall'asilo all'Università¹⁴⁷, ha inoltre portato a una ridefinizione del profilo docente.

In merito a questo, Gentile si è preoccupato di introdurre la libertà di insegnamento, consentendo ai docenti di adottare un approccio più flessibile nell'insegnamento, pur mantenendo un certo controllo da parte del preside-Duce. La sua critica è rivolta quindi alla vecchia scuola caratterizzata da programmi rigidi definiti ancora prima che gli studenti e gli insegnanti vi entrassero¹⁴⁸. In questo modo, si fa promotore dell'autoeducazione esprimendo la necessità di abbandonare i:

¹⁴⁴ Ivi, p. 40.

¹⁴⁵ Ivi, p. 48.

¹⁴⁶ De Stefani P., *Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti. Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia*, in “Studium Educationis”, Dossier Infanzia, anno XIII, n. 2, 2012, pp. 67-78.

¹⁴⁷ Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, La nuova Italia, Firenze 1981.

¹⁴⁸ Santoni Rugiu A., Santamaita S. (a cura di), *Il professore nella scuola italiana all'Ottocento ad oggi*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari 2011.

[...] programmi obbligatori e schematici [sostituendoli] solo [con] indicazioni di argomenti e di processi spirituali da svolgere. [Poiché la] scuola di prima «formava solo gli strumenti della personalità», imbastita com'era su falsi concetti di psicologia naturale: [mentre] la nuova doveva formare la personalità integrale, secondo il vero concetto della realtà spirituale¹⁴⁹.

Una volta liberato l'insegnante dalla costrizione dei programmi obbligatori esso può quindi muoversi autonomamente e sviluppare un proprio piano educativo didattico.

Hervé A. Cavallera, già professore ordinario di Storia della Pedagogia, tuttavia, precisa che la didattica non dev'essere predefinita e universale, altrimenti potrebbe non essere adatta o efficace per tutti gli studenti o per tutte le situazioni di apprendimento. È compito del docente individuare le strategie didattiche più adatte attraverso il costante dialogo con gli studenti. Di conseguenza, secondo Gentile, la disciplina non deve essere imposta dall'insegnante, ma la si deve intendere come un'armoniosa interazione tra maestro e allievi, basata sull'idea di comunione di intenti e l'apprendimento condiviso¹⁵⁰.

Un altro aspetto delineato da Italo Fiorin riguardante sempre Giovanni Gentile e il suo ideale di insegnante, è quello che si traduce nell'idea di *uomo di cultura*. Questo implica che, oltre a una conoscenza approfondita dell'argomento insegnato, egli deve possedere una padronanza completa e articolata della materia insegnata, così da saperla trasmettere efficacemente ai propri alunni¹⁵¹.

Non per questo però, secondo Gentile, l'insegnante è un semplice trasmettitore di conoscenza; anzi, l'atto educativo è talmente unico e speciale per lui, che rappresenta una vera e propria compenetrazione tra gli spiriti dell'insegnante e dell'allievo, dove la differenza non è determinata solo dallo spirito dell'insegnante, ma dall'armoniosa unione di entrambi gli spiriti.

Tuttavia, un aspetto critico da considerare è che l'insegnante disciplinarista, più concentrato a formarsi per essere esperto nella sua materia che al ruolo di educatore, avendo il controllo completo su ogni aspetto dell'insegnamento, compreso il metodo stesso, tende a trascurare l'importanza di approcci didattici specifici e a non concedere

¹⁴⁹ Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, cit., p. 288.

¹⁵⁰ Gentile. G., *La pedagogia, la scuola e la cultura*, Cavallera Hervé A. (a cura di), Scholé, Brescia 2019.

¹⁵¹ Fiorin I., *Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti*, in U. Margiotta (a cura di), "Formazione & Insegnamento", vol. 10, n. 1., 2012, pp. 73-84.

spazio alla psicologia, una disciplina che può offrire una comprensione più approfondita dei processi di apprendimento degli studenti¹⁵².

Di fatto, nella visione neoidealista di Giovanni Gentile, non esiste un metodo didattico universale, poiché il maestro stesso rappresenta il metodo e ogni momento educativo è un atto unico e irripetibile, sottolineando così la singolarità di ciascun approccio educativo¹⁵³.

Questo aspetto ha avuto un impatto significativo sulla scuola italiana, lasciando dietro di sé notevoli problematiche. L'incessante affidamento alla cultura e alla creatività del maestro, alla sua abilità di ideare le lezioni, spesso si è scontrato con insegnanti impreparati sia dal punto di vista culturale che didattico e questa situazione ha generato frequentemente una carenza nell'insegnamento all'interno del sistema educativo italiano.

2.3.1 Dalla seconda metà del Novecento ad oggi. La proliferazione e l'interconnessione di varie figure nell'ambito dell'insegnamento

Anche in seguito alla morte di Giovanni Gentile nel 1944, causata dall'intervento dei partigiani, e alla fine della Seconda Guerra Mondiale nel 1945, il pensiero di questo rinomato pedagogo, filosofo e politico continua ad avere un impatto significativo sulla cultura italiana, specialmente nei campi filosofici e pedagogici. Tanto che questa influenza si fa sentire anche nel periodo postbellico dove la maggior parte degli insegnanti è di formazione gentiliana.

A partire dagli anni Settanta del Novecento però, periodo caratterizzato da un fervente fermento culturale ispirato dai movimenti del '68, il sistema scolastico italiano viene esaminato e contestato sia internamente che esternamente. Esternamente, si osserva un crescente desiderio da parte delle famiglie degli allievi e degli enti sociali di essere attivamente coinvolti nella vita scolastica, mentre internamente sono gli stessi docenti a chiedere un ruolo con maggiori responsabilità e professionalizzazione¹⁵⁴, ovvero mirato a un livello più elevato di competenza.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori Università, Milano 2013.

¹⁵⁴ Fiorin I., *Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti*, cit., pp. 73-84.

Ciò che ha permesso l'avanzamento di questo cambiamento innovativo è stata la Legge Delega n. 477 del 30 luglio 1973¹⁵⁵, in virtù della quale sono stati emanati i cinque Decreti Delegati (n. 416, 417, 418, 419, 420) il 31 maggio del 1974¹⁵⁶.

Questi decreti entrano in vigore nel novembre del 1974 e determinano una ristrutturazione completa dell'organizzazione scolastica. In particolare, il Decreto Delegato n. 417 è di notevole importanza per il contesto preso in esame, poiché si occupa di delineare in modo chiaro la funzione docente.

Quello che ne emerge è una trasformazione del ruolo professionale dell'insegnante, superando la precedente dimensione individualistica e aprendosi a una partecipazione più ampia delle parti che compongono il sistema scolastico (ad esempio docenti, dirigenti scolastici, personale non docente, genitori ecc.) e delle realtà al di fuori della scuola¹⁵⁷.

Italo Fiorin propone l'insegnante degli anni Settanta come un *membro di comunità*, in grado di lavorare insieme alla dimensione collegiale del sistema scolastico. Questo richiede non solo la presenza attiva dei genitori e membri della comunità locale, ma anche l'impegno nella ricerca e crescita professionale¹⁵⁸.

Da questo momento in avanti, il docente non si limita più a essere solo un trasmettitore di cultura e conoscenza, ma si impegna attivamente a incoraggiare la partecipazione dei giovani nell'acquisizione del sapere. Tanto che si comincia a parlare di programmazione non solo come atto individuale, ma come una collaborazione tra docenti per sviluppare un'offerta formativa nuova.

In questa fase della storia d'Italia, si avanza un ulteriore passo verso una maggiore equità con l'introduzione di una figura professionale che si differenzia dall'insegnante curricolare già presente.

¹⁵⁵ Legge 30 luglio 1973, n. 477, "Delega al governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato", e Decreti Delegati 31 maggio 1974.

¹⁵⁶ Nello specifico, il Decreto Delegato n. 416 riguarda il riordinamento degli organi collegiali della scuola materna, elementare, secondarie e artistica, il n. 417 riguarda la definizione della funzione docente, il n. 418 riguarda il lavoro straordinario, il n. 419 stabilisce le norme sulla sperimentazione (mini e maxi sperimentazioni), sulla ricerca educativa e sull'aggiornamento, e infine il n. 420 tratta dello status legale del personale non docente. Cfr. Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ Fiorin I., *Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti*, cit., pp. 73-84.

Come precedentemente esplorato nel primo capitolo di questa tesi, analizzando il complesso percorso di integrazione degli studenti con disabilità nelle scuole ordinarie, si evidenzia una svolta significativa con la promulgazione della Legge 517/1977. Questa legge, frutto della documentazione della Commissione Falcucci, segna il superamento delle scuole e delle classi speciali, istituendo un sistema educativo unitario che accoglie tutti gli alunni, inclusi quelli con disabilità.

Dopo questo evento rivoluzionario e all'avanguardia, precursore a livello mondiale rispetto ad altri sistemi scolastici ancora resistenti e contrari a tale integrazione, sorge l'esigenza di designare una figura di assistenza. Questa figura, che prende il nome di *insegnante di sostegno*, è fondamentale per garantire il successo scolastico delle persone portatrici di handicap, ora parte integrante della scuola comune.

Questo insegnante specializzato nell'assistenza e nel supporto agli studenti con disabilità trova un precedente storico nella figura dell'*insegnante speciale*,

[...] con la differenza che questo svolgeva l'attività docente negli istituti o scuole speciali, riservate ai minorati della vista, dell'udito e agli psicofisici, mentre l'insegnante di sostegno svolge la sua attività nella «comunità», per così dire, ossia direttamente nella classe, nella piena contitolarità con l'insegnante della classe e con gli insegnanti del modulo¹⁵⁹.

In aggiunta a ciò, è importante fare un'altra precisazione su questa figura, che autori come Mirella Antonione Casale, Pierangela Peila Castellani e Francesca Saglio, hanno dato.

Tra i docenti curricolari, incaricati di insegnare le materie obbligatorie o di base previste dal piano di studi, e gli insegnanti di sostegno, non emergono differenze sostanziali, poiché ciascuno persegue l'obiettivo comune di favorire la completa formazione degli studenti. Tuttavia, una distinzione si manifesta nell'attenzione particolare che l'insegnante di sostegno riserva ai bambini portatori di handicap. Questo si traduce nell'impegno specifico nel capire le loro necessità, esplorando dettagliatamente le loro capacità intellettuali, sociali ed emotive al fine di comprenderne appieno le

¹⁵⁹ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, cit., p. 251.

esigenze educative e relazionali, proponendo strumenti didattici adatti a varie circostanze¹⁶⁰.

Fatta chiarezza sulle diverse sfumature che intercorrono tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante delle discipline scolastiche, diventa però essenziale evitare di riproporre e ricadere nel modello delle scuole speciali.

In merito a questo, l'autrice Lucia De Anna chiarisce il fatto che per realizzare una vera scuola inclusiva è cruciale che tutti gli insegnanti si formino su aspetti riguardanti l'integrazione e l'inclusione. Le tematiche inerenti a disabilità e diversità non devono rimanere confinate in una dimensione separata, dove solo l'insegnante di sostegno se ne occupa, mentre l'insegnante curricolare sembra ignorarle, perché la chiave non è impartire insegnamenti specifici, altrimenti si rischia di perpetuare il modello delle scuole speciali¹⁶¹.

In questa riflessione emerge il fatto che l'insegnante di sostegno non dovrebbe confinarsi ai margini della classe, mettendo così in evidenza chi è lo studente con disabilità, ma al contrario, per favorire un'effettiva inclusione, dovrebbe dedicare una particolare attenzione alle peculiarità di ogni singolo studente.

Di conseguenza, una pratica educativa fondamentale è quella del co-insegnamento, in cui due o più docenti anche con ruoli differenti, come il docente di curricolo e l'insegnante di sostegno, lavorano insieme nella stessa classe. Così facendo, perseguono lo scopo di migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti, attraverso la diversificazione degli stili di insegnamento e il supporto mirato alle diverse esigenze degli studenti.

Per quanto riguarda il piano europeo invece, è importante ricordare la riunione del Consiglio Europeo avvenuta a Lisbona nel marzo del 2000, che ha poi avuto un impatto diretto anche sull'Italia. Durante questo incontro, si è sottolineata l'imponenza di definire

¹⁶⁰ Casale M. A., Castellani P. P., Saglio F. (a cura di), *Il bambino handicappato e la scuola*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

¹⁶¹ De Anna L., *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, a. II, n. 2, 2014, pp. 109-127.

otto competenze “chiavi”¹⁶² da acquisire, in modo graduale, entro la conclusione del percorso scolastico obbligatorio o di formazione¹⁶³.

Le otto competenze chiave europee, contenute nel documento della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, si suddividono in:

*comunicazione in madrelingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e di imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale*¹⁶⁴.

In Italia, a seguito della Legge del 27 dicembre 2006¹⁶⁵, l’obbligo scolastico viene innalzato a dieci anni di istruzione, rispetto ai precedenti otto, anche se ciò troverà un’effettiva realizzazione solo con la Riforma Gelmini del 2010. Per cui vengono recepite le otto competenze della normativa europea, ma allo stesso tempo vengono interpretate e arricchite secondo la cultura pedagogica italiana.

Infatti, le competenze europee oltre ad essere ordinate in *quattro assi culturali*, ovvero delle finalità macro sulle quali è stata costruita la Riforma, che si dividono in assi culturali “[...] *dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale* [...]”¹⁶⁶, vengono anche esposte in un diverso ordine di presentazione e in alcuni casi, arrivando a cambiare anche delle diciture.

Di fatto, le otto *competenze chiave per l’apprendimento permanente* recepite in Italia, con il D. M. del 22 agosto 2007 n. 139, si articolano in:

¹⁶² Le “competenze chiave” sono un insieme interconnesso di conoscenze, (informazioni teoriche e/o pratiche assimilate), abilità (applicazione della conoscenza per risolvere problemi) e attitudini (predisposizione personale), essenziali per una realizzazione personale, lo sviluppo sociale e lavorativo. Cfr. Potenza C., *E-portfolio e valutazione della seconda competenza-chiave delle raccomandazioni europee: Sistemi educativi e valutativi a confronto*, in “Lifelong Lifewide Learning”, vol. 10, n. 24, 2014, pp. 63-73.

¹⁶³ Molinari L., Sabatini C., Felicioni P. (a cura di), *La professione docente nella scuola autonoma. Funzione. Poteri. Organizzazione. Stato giuridico. Responsabilità. La dimensione europea dell’educazione*, Editoriale Anicia s.r.l., Roma 2012.

¹⁶⁴ Potenza C., *E-portfolio e valutazione della seconda competenza-chiave delle raccomandazioni europee: Sistemi educativi e valutativi a confronto*, cit., pp. 63-73.

¹⁶⁵ Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, co. 622, “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato”.

¹⁶⁶ Molinari L., Sabatini C., Felicioni P. (a cura di), *La professione docente nella scuola autonoma. Funzione. Poteri. Organizzazione. Stato giuridico. Responsabilità. La dimensione europea dell’educazione*, cit., p. 204.

*“imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere i problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l’informazione”*¹⁶⁷.

Un primo cambiamento che si può notare emerge con la competenza “imparare ad imparare” che viene messa al primo posto. Questo perché, se si va a vedere la storia che ha segnato la scuola italiana, non ci si può dimenticare che per lungo tempo essa è stata condizionata dalla mancanza di un metodo proprio, a causa dell’influenza della cultura neoidealista/gentiliana, che ha minimizzato l’importanza del metodo. Ecco perché ad oggi, grazie a conoscenze pedagogiche più avanzate e l’evoluzione della didattica sperimentale, si è compresa l’importanza della competenza metodologica fondamentale per risolvere problemi professionali e affrontare le sfide della vita.

Successivamente, è essenziale acquisire la competenza della progettazione professionale e della vita quotidiana oltre che comunicare fluentemente in italiano e almeno in un’altra lingua straniera. Inoltre, si evidenzia la necessità di imparare a collaborare e partecipare e ad agire in modo autonomo e responsabile, poiché ognuno deve sviluppare un pensiero indipendente per assumersi la responsabilità delle proprie azioni.

La sesta competenza invece riguarda la capacità di saper risolvere problemi complessi, mentre la settima consiste nel individuare collegamenti e relazioni, poiché una persona veramente competente è quella in grado di stabilire connessioni e relazioni nel proprio apprendimento. Infine, nell’ottava competenza si dichiara che bisogna acquisire e interpretare le informazioni, valutando la loro veridicità attraverso il confronto.

Alla fine di questa lungo excursus storico riguardate le diverse figure insegnanti che hanno attraversato il panorama educativo italiano ed europeo, è opportuno concludere con l’ultima tipologia di docente, ovvero quella dell’*insegnante inclusivo*.

Nel seguente periodo storico, in cui la scuola accoglie una crescente diversità di studenti identificati come aventi bisogni educativi speciali, “l’insegnante inclusivo” è colui che crede nel potenziale di ogni studente e si impegna a utilizzare diverse strategie

¹⁶⁷ Ivi, pp. 205-206.

per sostenere l'apprendimento di tutti¹⁶⁸, che verranno ampiamente visionate nel quarto capitolo. Infatti, per lui è fondamentale focalizzarsi su cosa e come insegnare, adottando strategie flessibili che si adattino alle esigenze individuali e ai diversi punti di vista, in grado di incorporare diverse prospettive ed esperienze di insegnamento, anziché adottare uno sguardo negativo concentrato sulle differenze degli studenti e sui loro possibili limiti¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 14, n. 2, 2015, pp. 183-194.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

CAPITOLO 3

3. La “diversità” in prospettiva storica: opinioni, credenze e pregiudizi

Questo terzo capitolo inizia con un’analisi in prospettiva storica rispetto all’evoluzione dell’idea di disabile e degli agiti nei confronti delle persone con disabilità, analizzando i pregiudizi che li hanno riguardati e le conseguenze degli atteggiamenti e dei comportamenti subiti sulla loro vita e sul loro benessere.

Il tempo storico preso in esame si estende a partire dall’antichità sino ad arrivare all’epoca contemporanea, in cui si osserva la continua presenza di credenze e preconcetti, seppur in forme più velate e silenziose.

In un secondo momento invece, il testo lascia spazio anche alle nuove diversità, ovvero i soggetti con disturbi specifici dell’apprendimento (DSA) e con bisogni educativi speciali (BES), che sono ad oggi i nuovi protagonisti e portatori di ulteriori sfide nel contesto scolastico. Anche a loro viene dedicata la giusta attenzione, necessaria per delineare le visioni distorte e negative che possono subire e che inevitabilmente producono altrettante sfide legate alla loro salute mentale.

Infine, a conclusione di questo capitolo, c’è un breve momento dedicato alle persone aventi un disturbo DSA che si trovano nella fase adolescenziale o adulta della loro vita, costrette a confrontarsi con nuovi e taglienti giudizi dati a priori, che complicano la lotta per il loro riconoscimento e accettazione.

Nel corso dei secoli, molte persone con disabilità hanno dovuto affrontare una lunga storia di emarginazione e disuguaglianza all’interno delle società umane, sin dall’antichità.

Sia le disabilità fisiche che psichiche hanno suscitato una varietà di reazioni, spesso negative e cruente, che in alcuni casi hanno raggiunto livelli estremi andando dall’abbandono fino alla violenza letale.

Questo fenomeno è il risultato anche di convinzioni radicate dei cosiddetti “normali”, che hanno perpetuato l’idea che coloro che sono considerati “diversi”, tra cui

le persone disabili, ma anche altre minoranze come i bambini rimasti orfani, gli stranieri e individui con problemi mentali, debbano essere relegati a una condizione e un trattamento inferiori, poiché non rispondono agli standard convenzionali di normalità¹⁷⁰.

Il perpetuarsi nel tempo di credenze negative sulle persone con disabilità è stato favorito dalla persistenza di stereotipi e pregiudizi consolidati, che hanno plasmato una condizione nella quale queste persone devono costantemente confrontarsi con un contesto sociale ostile e discriminatorio.

Di conseguenza, diventa essenziale chiarire con precisione i concetti di “stereotipo” e di “pregiudizio”, basandosi sugli studi avvenuti nel campo della psicologia sociale.

Gli stereotipi si possono definire “[...] come [delle] facili scorciatoie imboccate dai processi di valutazione e di giudizio quando mancano il tempo, le energie mentali o la motivazione per prendere in considerazione gli aspetti specifici del singolo caso”¹⁷¹.

Nel 1922, Walter Lippmann, giornalista statunitense, è stato il primo ad usare il termine “stereotipo”, descrivendolo come un’opinione o un’idea formati in anticipo, senza un’accurata valutazione o un’analisi approfondita. Questi giudizi si basano su tratti salienti, cioè delle caratteristiche, delle qualità e delle proprietà, che vengono generalmente associate a un gruppo o a una categoria sociale¹⁷².

Dagli stereotipi nascono i pregiudizi, che sono dei giudizi a priori, per lo più negativi, che si verificano quando si valuta una persona unicamente in base alla sua appartenenza a uno specifico gruppo o una particolare categoria, trascurando le sue caratteristiche individuali¹⁷³.

Dopo aver chiarito le diverse sfumature che concernono questi due costrutti mentali, la riflessione che ne deriva è che la mente funziona secondo principi di categorizzazione. Quando elabora informazioni, la mente tende sempre a segmentare, catalogare e categorizzare, poiché non può gestire un flusso infinito di informazioni¹⁷⁴ e quindi anche lo stereotipo diventa una forma di risparmio cognitivo funzionale a questo

¹⁷⁰ Nocera S. “L’evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)”, cit., p. 67-94.

¹⁷¹ Gray P., *Psicologia*, tradotto in italiano da Conti D., Zanichelli, Bologna 1997, p. 613.

¹⁷² Stereotipo – Treccani, cit. from. <https://www.treccani.it/enciclopedia/stereotipo/>, consultato il 6.03.2024.

¹⁷³ Gray P., *Psicologia*, cit.

¹⁷⁴ Acanfora F., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, cit.

processo. Pertanto, l'attivazione e l'utilizzo delle categorie sociali è inevitabile, così come l'applicazione degli stereotipi ad esse associati, tuttavia non è inevitabile che tali stereotipi siano negativi. Soprattutto quando conducono a pregiudizi negativi che alimentano discriminazioni comportamentali verso categorie sociali vulnerabili come quella delle persone con disabilità.

3.1 Dall'antichità al Novecento. Un breve sguardo alla “storia dei pregiudizi”

Soffermandosi sullo sguardo che la società ha rivolto alle persone portatrici di handicap dal punto di vista storico, è opportuno notare che esso non è rimasto invariato nel tempo, ma ha subito diverse variazioni nel corso dei secoli.

In merito a questo, Leonardo Trisciuzzi, noto psicopedagogo e professore universitario, ha delineato quattro fasi storiche che si sono susseguite fin dai tempi antichi.

La prima fase si può circoscrivere all'antichità, un periodo molto remoto ed esteso della storia umana, in cui l'esistenza umana nel suo insieme non aveva chissà quale importanza e ancor meno l'aveva quella delle persone vulnerabili. Durante questo intervallo di tempo, le principali preoccupazioni erano la ricerca di cibo per la sopravvivenza e la presenza diffusa di pregiudizi, che erano ampiamente accettati e diffusi nella cultura e nella mentalità condivisa dell'epoca.

La seconda fase è caratterizzata dal prevalere della compassione cristiana, succede quindi che le persone disabili vengono almeno tollerate e sopportate, ma spesso emarginate dalla società. La comunità riconosce la sofferenza altrui e mostra di voler aiutare coloro che sono in difficoltà, prova ne è che vengono aperti istituti religiosi o ospedali per l'accoglienza ai trovatelli o alle persone in difficoltà. Tuttavia, nonostante questa dimostrazione di misericordia, la società non si assume il compito di risolvere il problema alla fonte, ovvero dal punto di vista economico, ma si limita al massimo a fornire assistenza ai bambini abbandonati che sono il risultato diretto di tale mancanza. Quindi, la compassione viene mostrata, ma non si traduce necessariamente in azioni concrete per risolvere la questione sottostante.

Nella terza fase si osserva un cambiamento nell'atteggiamento nei confronti della disabilità, passando da una visione basata su idee, principi e valori derivanti dalla

filosofia, dall'etica e dalla religione, rispettivamente focalizzate sulla natura dell'uomo, i principi morali umani e le credenze religiose, a una più centrata sulla scienza. Qui si instaura “[...] l'ipotesi evoluzionista dell'uomo come un «prodotto storico», [che] indica nella malattia un accidente naturale, non una colpa individuale”¹⁷⁵. La malattia è quindi vista come un fenomeno naturale causato da fattori biologici, ambientali o genetici, che può colpire chiunque, e non come una conseguenza diretta delle azioni o dei peccati di un individuo.

Nella quarta e ultima fase Trisciuzzi spiega che le azioni e le decisioni sono principalmente guidate da motivazioni economiche o legate al mercato del lavoro e alla produzione, cercando però comunque di mantenere un equilibrio anche con le considerazioni umanitarie e scientifiche. Infatti, è in questo periodo che si registra un impulso alla reintegrazione dei disabili nel mondo del lavoro, in particolare delle persone cieche e sorde, grazie ai movimenti operai. A causa dei numerosi cambiamenti che coinvolgono sia il settore industriale sia la struttura e il funzionamento della società nel suo complesso, si diffondono sempre più opportunità di lavoro disponibili, che richiedono una formazione e delle competenze specifiche. Per questo motivo, l'aumento della domanda ha portato a un incremento della scolarizzazione, che è un aspetto positivo, ma ha anche causato un fenomeno in cui i soggetti diversamente abili vengono spesso relegati a fare lavori marginalizzati o meno prestigiosi sul mercato del lavoro. Inoltre, c'è un diverso approccio da parte delle famiglie moderne verso i propri figli, tanto che il figlio non è più visto semplicemente come il risultato casuale di un rapporto sessuale, ma piuttosto come un'immagine della famiglia stessa.

Si tratta quindi di affrontare la sfida dell'integrazione delle persone con disabilità, che richiede di saperle coinvolgere e renderle partecipi nella società, considerando anche il contesto culturale e sociale in cui si trovano, anziché emarginarle ed escluderle a causa delle loro condizioni¹⁷⁶.

Tornando ora ad esaminare un po' più nel dettaglio i diversi atteggiamenti e pregiudizi associati alla disabilità nei vari periodi storici, è evidente che una serie di “condizioni” hanno gradualmente influenzato la percezione generale della disabilità nel corso del tempo. Tanto che questi gradualmente cambiamenti di visione hanno poi avuto un

¹⁷⁵ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, cit., p. 219.

¹⁷⁶ Queste quattro fasi sono presenti nel libro di Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, cit., pp. 218-223.

impatto significativo sull'evoluzione delle politiche, sulle pratiche sociali e sulle prospettive di inclusione nei confronti di questa categoria di persone.

Dai tempi antichi e per gran parte del Medioevo – epoca dalla durata di circa mille anni che arriva ad estendersi fino alla scoperta dell'America nel 1492 – la presenza di una qualsiasi malformazione corporea o malattia viene vista e spiegata in un'accezione etico-religiosa, come una manifestazione di un qualche castigo divino che arriva a colpire la famiglia e ad esporla a una difficile prova¹⁷⁷.

Al tempo, era credenza comune pensare “[...] che gli individui malformati fossero nati da peccaminosi rapporti sessuali con animali, se non con lo stesso diavolo celato sotto qualche forma bestiale”¹⁷⁸ e di fronte a tale visione, numerosi sono stati i casi di abbandono o di uccisione del neonato di nascosto, evitando quindi l'esposizione pubblica di tali atti¹⁷⁹.

Ciononostante, nel corso del Medioevo, si verifica un cambiamento parziale grazie alla diffusione crescente del cristianesimo, che ha un profondo impatto sui diversi aspetti che concernono la società e porta all'introduzione di nuovi concetti. Matteo Schianchi rivela che la malattia diventa simbolo delle fragilità umane, mentre il peccato si presenta come una possibile causa di disabilità. Dunque, l'infermità può essere interpretata come il prodotto di una battaglia continua tra il bene e il male, dove la fede può offrire un supporto necessario per affrontare tali sfide, senza però dimenticare l'importanza di assistere coloro che sono meno fortunati, prendendo spunto in primis dall'esempio che Dio dà nel mostrare compassione verso coloro che soffrono¹⁸⁰.

Accade quindi, che “[la] disabilità [...] da una parte è socialmente e moralmente stigmatizzata, dall'altra è guardata, assistita con spirito di carità, perché oggetto della misericordia di Dio”¹⁸¹. Ecco perché, nel corso del periodo medievale, si assiste all'emergere di strutture ospedaliere e/o religiose, fondate su due principi fondamentali di quella società: la pratica della beneficenza e la cura dei malati¹⁸².

¹⁷⁷ Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, cit.

¹⁷⁸ Ivi, p. 344.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ Schianchi M., *La terza nazione del mondo: i disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano 2009.

¹⁸¹ Ivi, p. 93.

¹⁸² *Ibidem*.

Tra il 1600 e il 1700 si cominciano a utilizzare maggiormente la ragione e la logica per affrontare le sfide sociali e per comprendere le leggi della natura¹⁸³, anziché affidarsi esclusivamente a credenze religiose o superstizioni.

Ma, essendo la specie umana considerata perfetta e l'uomo creato a immagine e somiglianza di Dio, diventa difficile comprendere e accettare le anomalie presenti in alcuni individui, che finiscono quindi per essere considerati come errori della natura¹⁸⁴. Inoltre, emerge la necessità di garantire un ambiente sicuro, giusto e funzionale per tutti i membri della comunità, in grado di mantenere stabilità e armonia, tale per cui si è deciso di ricorrere alla segregazione per tutte quelle persone colpite da una disabilità grave¹⁸⁵. Quindi, coloro che nonostante la menomazione presentano ancora prospettive di riabilitazione, vengono sottoposti a cure e interventi con l'obiettivo, se possibile, di favorire il loro reintegro nella società, mentre coloro che soffrono di patologie incurabili e manifestano comportamenti antisociali, vengono isolati e allontanati per preservare la sicurezza del resto della comunità¹⁸⁶.

Per di più prende piede anche una branca della medicina chiamata "teratologia" che si occupa scientificamente dello "[...] studio delle anomalie morfologiche e in [particolare] delle anomalie fetali (nella medicina del passato denominate *mostruosità*) [...]"¹⁸⁷.

Sebbene questa scienza sia incentrata sull'analisi scientifica delle cause e dei meccanismi delle malformazioni congenite, non riesce comunque a liberare completamente la popolazione, da credenze oramai radicate, come l'idea che la madre sia in un qualche modo colpevole della disabilità del figlio. Vale a dire che durante la fecondazione o il periodo della gravidanza, persiste la convinzione che la donna possa causare deformità al bambino a causa di fattori a lei esterni, come la posizione e il movimento degli astri, l'assunzione di determinati alimenti o una caduta che causa un colpo alla pancia, oppure per fattori a lei interni come emozioni o desideri intensi, capaci di incidere pesantemente sulla salute del bambino non ancora nato¹⁸⁸.

¹⁸³ Gecchele M., "L'immagine del diverso", cit., pp. 19-47.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ Schianchi M., *La terza nazione del mondo: i disabili tra pregiudizio e realtà*, cit.

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ Teratologia – Treccani, cit. from. <https://www.treccani.it/vocabolario/teratologia/>, consultato il 12.04.2024.

¹⁸⁸ Gecchele M., "L'immagine del diverso", cit. pp. 19-47.

D'altra parte, anche per tutto l'Ottocento, persistono le pratiche di controllo messe in atto da istituzioni governative o autorità sanitarie, che portano all'internamento delle persone con disabilità, tra cui i malati di mente e coloro che, a partire dal 1856, vengono identificati come "Down", ricoverati negli ospedali psichiatrici, al tempo chiamati col nome di "manicomi"¹⁸⁹.

Il Novecento invece, com'è stato ampiamente discusso nel primo capitolo, è il secolo in cui finalmente si riconosce una dignità alle persone con disabilità, tanto da contemplare il fatto che debba essergli offerta un'istruzione scolastica, all'inizio attraverso l'istituzione delle scuole speciali e poi consentendogli di avere accesso alla scuola ordinaria. Malgrado ciò, esaminando più nel dettaglio gli avvenimenti del XX secolo, è chiaro che non sono stati solo positivi, ma hanno incluso anche eventi di grande portata, per lo più tragici. Questi fatti, se da un lato sono una testimonianza del livello di cattiveria che può raggiungere l'uomo, dall'altro, non si può fare a meno di constatare che nel male, hanno però permesso di mettere in risalto il tema della disabilità, rendendolo una questione significativa e urgente, che la società non può più ignorare.

Ciò accade durante la Rivoluzione industriale e successivamente con la Prima Guerra Mondiale (1914-1918), due avvenimenti che registrano un significativo aumento del numero di persone con disabilità, sia a causa degli incidenti sul lavoro nelle fabbriche, sia a causa degli impatti della guerra che provocano un ingente numero di sopravvissuti a mutilazioni, invalidi e individui afflitti da disturbi mentali. Questo non solo porta a un aumento del numero di persone con disabilità, ma cambia anche la prospettiva, poiché si prende sempre più coscienza del fatto che la disabilità non è più un fenomeno raro o isolato, derivante da anomalie congenite, quindi presenti fin dalla nascita, ma può colpire chiunque in qualsiasi momento della vita, soprattutto a causa di eventi traumatici legati alla guerra¹⁹⁰.

Un altro evento storico che non si può fare a meno di ricordare è la Seconda Guerra Mondiale (1939-1945), una tragica parentesi che ha segnato in modo indelebile il XX secolo e che, purtroppo, non ha di certo risparmiato le persone affette da disabilità. Quest'ultimi infatti sono stati vittime di un brutale sterminio orchestrato dal regime nazista, convinto che avrebbero rappresentato un pericolo per la salute nazionale a causa

¹⁸⁹ Goussot A., "Storia e handicap: fonti concetti e problematiche", cit., pp. 27-73.

¹⁹⁰ Schianchi M., *La terza nazione del mondo: i disabili tra pregiudizio e realtà*, cit.

di malattie ereditarie, disabilità fisiche o mentali, o altri fattori genetici considerati incompatibili con il loro ideale di “purezza razziale”.

Accade quindi che già a partire dal 1933, viene avviata la sterilizzazione di tutti coloro considerati portatori di geni predisponenti a malattie ereditarie e, successivamente, a partire dal 1940 fino alla fine del conflitto, si sono verificati diversi programmi segreti¹⁹¹ creati per uccidere i disabili, classificati come persone con una vita priva di valore e non degna di essere vissuta, destinati quindi a morire nelle camere a gas¹⁹², metodo forse più noto per eliminare tali individui, ma non l’unico utilizzato.

Tali atrocità del passato sollevano inevitabilmente interrogativi sul presente: ciò che è avvenuto non può essere dimenticato, ma cosa è cambiato oggi? E soprattutto, nel nuovo millennio le disuguaglianze e le discriminazioni verso le persone con disabilità sono del tutto scomparse o persistano in forme diverse?

I manicomi, una volta considerati la soluzione per la gestione delle disabilità, vengono chiusi, grazie alla Legge 180/1978 (Legge Basaglia), segnando così un importante passo verso un trattamento più umano e rispettoso.

3.2 Il nuovo millennio. La persistenza del pregiudizio

Oggi, si assiste a significativi progressi nell’atteggiamento e nella percezione delle persone con disabilità, favorendo nella società una loro maggiore inclusione e comprensione.

Le persone con disabilità ora frequentano le stesse scuole delle persone prive di disabilità, il che pone ulteriori sfide dal punto di vista educativo per gli insegnanti, evidenziando la necessità di adattare gli approcci didattici per garantire un’educazione

¹⁹¹ Si tratta specificatamente dell’operazione segreta denominata “Aktion T4” o “Programma T4”, che tra il 1940 e il 1941 arriva a causare più di 70.000 morti. Anche se nella seguente fase chiamata “eutanasia selvaggia”, messa in atto grazie alla piena autonomia dei medici, i morti del programma precedente vennero duplicati arrivando a più di 140.000 decessi, causati dall’utilizzo di somministrazioni fatali o facendo morire di fame le persone. Poi, nel successivo “Aktion 14F13”, la commissione si reca personalmente nei campi di sterminio per intercettare una qualsiasi persona considerata fisicamente o mentalmente disabile, per poi condannarla a morte. Cfr. Fioranelli M., Rocca M. G. (a cura di), *L’olocausto dei disabili in era nazista*, in “Formamente” a. VII, n. 1 (supplemento 1-2), 2012, pp. 5-14.

¹⁹² *Ibidem*.

inclusiva e di qualità per tutti gli studenti; sfide che verranno appositamente esaminate nel quarto capitolo.

In aggiunta, per mezzo della Convenzione ONU del 2006, già approfondita nel primo capitolo, i diritti delle persone con disabilità vengono finalmente messi per iscritto a livello internazionale. Questo importante documento fornisce una base legale che vincola gli Stati firmatari a rispettare, proteggere e promuovere i diritti delle persone con disabilità, garantendo loro la possibilità di vivere una vita dignitosa e piena.

Per finire, molte delle fantasiose e per certi versi spaventose credenze, riguardanti la figura della persona disabile, diffuse soprattutto nell'antichità e nel Medioevo, non esistono più.

Questo progresso di pensiero è probabilmente attribuibile non solo alla tecnologia, alla scienza e all'inevitabile evoluzione sociale e culturale del mondo, ma anche agli avanzamenti raggiunti in ambito educativo e pedagogico. Attraverso approcci didattici più inclusivi e a una maggiore sensibilizzazione, è stato possibile promuovere una comprensione più approfondita delle persone disabili. Per questo motivo, grazie a tutti questi sforzi congiunti, molte delle "vecchie credenze" sono state sradicate e sostituite, attraverso studi approfonditi, con informazioni adeguatamente strutturate, spiegando così la vera natura delle persone disabili ed innalzando il loro diritto ad essere trattate con dignità.

Anche perché, è importante riconoscere, che chiunque, in qualsiasi momento della propria esistenza, può trovarsi a convivere con una limitazione fisica o mentale, magari a causa di circostanze impreviste come la guerra, un incidente lavorativo o automobilistico o inevitabili come la stessa vecchiaia¹⁹³, tema particolarmente attuale oggi, dato il continuo aumento dell'aspettativa di vita. Pertanto, non ci si dovrebbe mai sentire del tutto esonerati dal fornire comprensione, rispetto e supporto.

Nonostante questi notevoli passi avanti però, il pregiudizio non è stato del tutto affrontato e debellato, infatti continua a manifestarsi in forme e significati diversi, più sottili e subdoli, che impediscono la piena accettazione della diversità.

Tommaso Fratini, in merito a questo tema, si dedica ad analizzare alcuni comuni pregiudizi che ancora oggi faticano ad essere superati.

¹⁹³ Arconzo, G., "Il diritto alla vita indipendente delle persone con disabilità", cit., pp. 266-276.

Tra questi, uno dei più diffusi è la credenza comune che le persone con deficit cognitivo siano inconsapevoli della propria situazione, come se la presenza di carenze intellettive significasse per forza anche non esserne coscienti. O ancora, il fatto che vengano dipinte come persone prive di caratteristiche uniche tali per cui possano distinguersi dagli altri, o come soggetti che non possono avere una vita comune, piena di cose semplici e normali¹⁹⁴.

Queste opinioni non sono altro che grandi generalizzazioni nate da coloro che non vivono la disabilità in prima persona, e che quindi si limitano a dare giudizi spesso infondati, diffondendo un'immagine distorta ed alterata, snaturata, delle vere emozioni, sensazioni e consapevolezze che provano le stesse persone disabili.

La verità è che, come ricorda Fratini, quest'ultime possono avere al contrario un grande senso di coscienza di quello che stanno vivendo, tanto da chiedersi perché è toccata proprio a loro una vita così tortuosa segnata da infinite discriminazioni e queste personali riflessioni sfociano poi inevitabilmente in emozioni di grande sofferenza, dando sfogo ad un incompreso senso di ingiustizia. Inoltre, come ogni individuo "normodotato", anche una persona con disabilità cognitiva possiede una personalità unica nel suo genere che la distingue dagli altri esseri umani e infine, contrariamente alla percezione comune, esistono anche numerose persone che dimostrano di saper condurre una vita secondo standard del tutto "normali", nonostante il deficit¹⁹⁵.

Per giunta, un'opinione comune, che riguarda in modo particolare le persone con sindrome di Down¹⁹⁶, ma non solo, è la convinzione che essi siano degli "eterni bambini"¹⁹⁷.

Trattare le persone con sindrome di Down come se dovessero rimanere dei bambini a vita, significa comportarsi nei loro confronti mettendo in atto degli atteggiamenti sempre disposti a cure costanti in tutto e per tutto, mossi dalla convinzione che non possano raggiungere autonomia o maturità come gli adulti tipici. Questo

¹⁹⁴ Fratini T., *Nuove considerazioni sul pregiudizio nei confronti della disabilità*, in "Studi sulla Formazione/Open Journal of Education", vol. 19, n. 1, 2016, pp. 201-212.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ Le persone con sindrome di Down o "Trisomia 21", sono individui che hanno una condizione genetica in cui presentano un cromosoma in più, che influisce sullo sviluppo fisico e cognitivo.

¹⁹⁷ Tagliani N. "Gli alunni con sindrome di Down, al di là degli stereotipi" in Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, cit., pp. 181-193.

atteggiamento può essere limitante e disprezzante, poiché non tiene conto delle capacità e dei desideri individuali delle persone con sindrome di Down.

Invece, considerando un volume interessante riguardante sempre il pregiudizio verso la disabilità, Patrizia Ciccani porta alla luce le reazioni imprevedute, ovvero le risposte emotive e comportamentali, che frequentemente vengono messe in atto nell'incontro con persone disabili. L'autrice si impegna a spiegare che, poiché l'altro rappresenta qualcosa di nuovo e poco familiare, la novità che porta può generare una gamma di sentimenti intensi come timore, preoccupazione, malessere, ira e sofferenza, che non vengono necessariamente riconosciuti come propri dall'individuo che li prova, ma vengono percepiti come se fossero causati dalla presenza dell'altra persona disabile e dalla sua condizione di disabilità¹⁹⁸. In pratica, si tende ad attribuire le proprie emozioni al contesto dell'incontro con la persona disabile anziché riconoscerle come parte del proprio vissuto emotivo. Questo atteggiamento è pericoloso perché può portare a una mancanza di comprensione e di empatia nei confronti della persona disabile e può anche manifestarsi attraverso comportamenti pietistici, caratterizzati da una forma eccessiva o fittizia di compassione o commiserazione, che finiscono per alimentare stereotipi e pregiudizi anziché favorire un'interazione positiva, più profonda e inclusiva.

Questa attenta analisi è molto importante perché spiega come mai accade che il pregiudizio sia davvero difficile da neutralizzare o almeno modificare.

La verità è che c'è un meccanismo di difesa psicologica contro l'angoscia e la sofferenza mentale che emerge quando ci si relaziona con le persone affette da disabilità. Le persone spesso tendono a evitare i disabili non perché li disprezzino, ma perché la loro presenza può risvegliare ansie e dolori interiori legati alla sofferenza altrui e alla propria vulnerabilità¹⁹⁹. Questo comportamento riflette un'incapacità di comprendere e accettare la sofferenza altrui, piuttosto che una vera e propria repulsione nei confronti dei disabili.

In conclusione, è fondamentale segnalare che spesso si semplifica e fraintende ampiamente la complessità dell'esperienza disabile, trattando il concetto di disabilità esclusivamente come una caratteristica fisica, sensoriale o mentale della persona. Questo

¹⁹⁸ Ciccani P., *Pregiudizi e disabilità. Individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*, Armando, Roma 2008.

¹⁹⁹ Fratini T., *Nuove considerazioni sul pregiudizio nei confronti della disabilità*, cit., pp. 201-212.

porta a attribuire al disabile la sola responsabilità di ciò che la società percepisce come mancanza di abilità in determinati ambiti²⁰⁰.

Acanfora invece condanna questo ragionamento semplicistico, evidenziando che il possedere una sola gamba anziché due o un l'aver un QI di 50 invece di 100 non comporta automaticamente una disabilità. La disabilità si manifesta quando individui con queste caratteristiche si confrontano con una società strutturata per chi rispetta precisi criteri, rendendo complicato per chi non si adatta a tali standard essere pienamente integrato e in grado di partecipare attivamente alla vita sociale²⁰¹.

3.2.1 L'impatto attuale degli "immaginari collettivi" sulle persone con disabilità

Per lungo tempo, essere persone portatrici di un qualche handicap fisico o mentale ha significato vivere una vita di eterna solitudine, di emarginazione e isolamento totale da tutto e tutti, poiché queste persone vengono spesso relegate ai margini della società anche fisicamente, perché messe in delle strutture fuori dalla città, come fossero un motivo di vergogna da nascondere.

Sembra che quando si vede una persona diversa, quindi "non conforme alle norme", per certi aspetti che possono essere una disabilità o una qualsiasi altra differenza evidente, queste stesse peculiarità prendano il sopravvento su tutte le altre sfumature della loro persona, finendo per oscurare tutte le altre caratteristiche che la rendono unica, come la sua personalità o identità²⁰².

Nel nuovo millennio, si può concordare sul fatto che, da un lato, si sia ridotto l'isolamento e l'allontanamento fisico per le persone con disabilità, ma dall'altro esse devono ancora affrontare sfide significative, inclusi spiacevoli conseguenze e comportamenti discriminatori.

Una problematica di grande portata che si riscontra specialmente nel contesto scolastico è il fenomeno del bullismo.

Il concetto di bullismo dall'inglese "bullying"

²⁰⁰ Acanfora F., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, cit.

²⁰¹ *Ibidem*.

²⁰² Ciccani P., *Pregiudizi e disabilità. Individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*, cit.

[...] si riferisce ad una specifica categoria di comportamenti aggressivi intenzionali, che si caratterizzano per lo squilibrio di potere relazionale fra attuatore e vittima, per la ripetitività temporale con la quale i comportamenti vengono attuati (al punto da risultare persecutori) e, soprattutto, per il loro manifestarsi all'interno di realtà di gruppo, quali la scuola o i punti di aggregazione infantili ed adolescenziali²⁰³.

Come segnalano Sara Carnovali e Giovanni Merlo, qualsiasi tipologia di disabilità rende lo studente particolarmente vulnerabile ed esposto a subire atti di bullismo da parte dei compagni. Questo perché il bullismo si focalizza su situazioni in cui le persone prese di mira mostrano caratteristiche che le distinguono agli occhi del gruppo dei pari. Infatti, le vittime di bullismo solitamente possiedono tratti che le differenziano dagli altri studenti, generando una separazione rispetto ai modelli socialmente accettati nel gruppo e questa evidente diversità è ciò che rende particolarmente esposte queste persone a ricevere attacchi da parte dei bulli²⁰⁴.

Il bullismo può manifestarsi in diverse forme, cioè in modo diretto e indiretto. Il bullismo diretto implica attacchi di violenza fisici e/o verbali, mentre il bullismo indiretto porta alla emarginazione e alla segregazione delle vittime, che vengono spesso allontanate e lasciate nella loro solitudine. In più, oggi si è assistito anche all'emergere di una nuova forma di bullismo, chiamata cyberbullismo, che si attua tramite l'uso di mezzi digitali come i cellulari e le nuove piattaforme social: strumenti che consentono ai comportamenti dannosi e prepotenti di persistere anche a distanza²⁰⁵.

Rispetto al passato, in cui le offese o gli scherni erano più diretti e brutali, utilizzando parole per denominare le persone disabili spesso denigranti come "storpio", "imbecille", "anormale", già analizzate nel secondo capitolo, oggi si sono compiuti grandi passi in avanti, infatti si presta una maggiore attenzione e sensibilizzazione sia nel cosa si dice che nel modo in cui lo si esprime. Tuttavia, paradossalmente, sono emersi meccanismi offensivi di cui spesso non ci rendiamo conto e che possono ferire

²⁰³ Occhini L., *Bullismo a scuola: conoscere il fenomeno per prepararsi ad intervenire*, in "Educational Reflective Practices", n. 1, 2014, pp. 210-223, cit. p. 210.

²⁰⁴ Carnovali S., Merlo G. (a cura di), *Disabilità e bullismo: incroci pericolosi*, in "Inclusi. Dalla scuola alla Vita. Andata e ritorno", 2021, pp. 1-13.

²⁰⁵ *Ibidem*.

profondamente le persone con disabilità. Tale meccanismo prende il nome di “*inspiration porn*” che è: “[...] la rappresentazione oleografica e paternalistica delle persone con disabilità, trattate, per il solo fatto di essere tali, come modelli eroici e fonti di ispirazione per le persone che non presentano disabilità”²⁰⁶.

Significa che le persone con disabilità vengono mostrate in maniera semplice e superficiale, senza tener conto della loro vera complessità e individualità. Inoltre, vengono trattate con un atteggiamento paternalistico, come se fossero inferiori e avessero bisogno di essere protette o compatite: invece di essere trattate come persone normali, vengono idealizzate come eroi solo a causa della loro disabilità.

Due esempi semplici e apparentemente innocui, ma importanti da riportare per capire di cosa si sta parlando sono: una tenera immagine che cattura una bambina seduta felice in acqua accompagnata dalla didascalia: “[...] lei sarà anche Down, ma è comunque bellissima”²⁰⁷, oppure un’altra foto di un’atleta del nuoto senza una gamba con la scritta: “[...] l’unica disabilità nella vita è una cattiva attitudine”²⁰⁸.

Entrambe le didascalie associate alle immagini, sebbene possano sembrare incoraggianti, in realtà sottolineano l’idea che la valenza della persona sia legata alla sua disabilità. Al posto di riconoscere il merito dell’azione stessa, si enfatizza la disabilità della persona, riducendola a un’etichetta offensiva e umiliante, che sminuisce il valore stesso dell’individuo.

Alla fine di questa analisi, dove si è cercato nel modo più esaustivo possibile di esplorare il complesso nucleo tematico dei preconcetti e stereotipi, passati e presenti riguardanti la disabilità e le conseguenti discriminazioni, sorge spontanea la domanda su cosa provino intimamente le persone che ne sono vittima. Come possono stare coloro che vivono una vita segnata dalla ripetuta esperienza di sentirsi rifiutati, non desiderati nelle relazioni interpersonali quotidiane e continuamente bersagliati dai giudizi negativi, ricevuti ancor prima di potersi far conoscere.

A questo proposito, Fratini mette in evidenza il fatto che queste persone subiscono degli effetti devastanti a causa del persistente senso di rifiuto e di non accettazione, tanto da provare una forma di sofferenza emotiva particolare e acuta, la quale può avere un

²⁰⁶ Inspiration porn – Treccani, cit. from. [https://www.treccani.it/vocabolario/neo-inspiration-porn_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/neo-inspiration-porn_(Neologismi)/), consultato il 17.03.2024.

²⁰⁷ Acanfora F., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, cit., p. 133.

²⁰⁸ Ivi, p. 134.

impatto significativo sul benessere psicologico di questi individui. La forma di dolore che provano è molto intensa perché non solo deriva dalla sfida di accettare la propria disabilità, ma anche dalla sensazione di essere rifiutati e respinti dagli altri a causa di questa diversità²⁰⁹. Quindi, oltre alla difficoltà interna nell'accettare la propria situazione, c'è anche il peso aggiuntivo di essere trattati in modo ingiusto o discriminatorio dagli altri, il che rende l'esperienza ancora più dolorosa e difficile da affrontare.

La ripetizione di questo meccanismo nel tempo porta la persona a conformarsi alle aspettative e all'idea degli altri, accettando la loro proiezione negativa e adattandosi di conseguenza. Si finisce per preferisce un ruolo che non rispecchia appieno la propria identità o potenziale, ma che si conforma alle aspettative altrui, in modo da evitare conflitti o rifiuti aggiuntivi²¹⁰.

Le ricadute che questo comporta includono

[...] un crollo dell'autostima [...] [e] della sensazione di valere come persona. [...] [Con il passare del tempo, arriva a formarsi] una persona che soffre di angosce paranoiche, [...] [tanto da] chiudersi sempre di più in se stessa [...] [e] rinforzare una propria condizione di isolamento che accresce il vissuto di sconforto, oltre la solitudine, verso un vissuto più angosciante di vuoto a livello emotivo, per effetto di quello che viene ad essere di fatto, nei casi estremi, un vero e proprio stigma che viene interiorizzato²¹¹.

Ma prima di trovarsi completamente immersi in questo ciclo di conseguenze negative, che tendono a peggiorare senza possibilità di ritorno, è fondamentale agire preventivamente promuovendo un'interazione attiva e inclusiva tra individui di diversi contesti e abilità, in modo tale da sfatare stereotipi e favorire l'accettazione reciproca. Crescere con l'intento di coltivare costantemente un'apertura mentale, consente di apprezzare le sfumature e le complessità dell'esistenza umana, facilitando la lotta contro i pregiudizi²¹².

²⁰⁹ Fratini T. *Appunti sull'esclusione sociale nella disabilità*, in "Studi sulla formazione/Open Journal of Education", vol. 22, n. 2, 2019, pp. 271-284.

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ Ivi, p. 279.

²¹² Fratini T., *Nuove considerazioni sul pregiudizio nei confronti della disabilità*, cit., pp. 201-212.

Ciò è dovuto al fatto che la capacità di riconoscere e accettare la diversità, gli aspetti ambivalenti e le varie sfaccettature delle esperienze umane rende la mente più ricettiva e adattabile. Questo, a sua volta, favorisce la lotta contro i pregiudizi, poiché una mente aperta è più incline a sfidare le concezioni preconcepite e a cercare una comprensione più completa delle persone e delle situazioni. In sintesi, la capacità di vedere il mondo nei suoi chiaroscuri aiuta a promuovere la tolleranza, l'inclusione e il rispetto reciproco, sebbene sia importante riconoscere che questo non è un compito facile e attualmente rappresenta una scelta adottata solo da una minoranza della comunità.

3.3 Credenze e opinioni preconcepite in presenza di persone con DSA e BES

Il ventunesimo secolo è stato caratterizzato dal riconoscimento di nuove diversità, nello specifico si tratta dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e dei bisogni educativi speciali (BES), segnando così un periodo di cambiamento significativo, che si è visto in particolar modo poi nella necessità di sviluppare metodologie didattiche adeguate alle esigenze di questi individui (prossimo argomento del quarto capitolo). Ciononostante, come era prevedibile con l'emergere di questa diversità, non è mancata la diffusione di altrettante false credenze e pregiudizi nei loro confronti. Questi atteggiamenti non solo hanno complicato ulteriormente la già complessa diagnosi, ma hanno anche reso la vita di coloro che li vivono più difficile, soprattutto all'interno delle istituzioni scolastiche.

Partendo dai disturbi specifici dell'apprendimento, è fondamentale chiarire alcuni aspetti che li riguardano, poiché spesso si tende a generalizzare e a pensare che influenzino tutti i tratti della persona o ancora, che chi ne soffre non possa mai migliorare o evolvere nel proprio percorso di apprendimento.

Paolo Maci si sofferma proprio su questo aspetto, evidenziando che il termine "specifici" indica chiaramente che questi disturbi si limitano a determinate aree di apprendimento, come la lettura, la scrittura e la matematica, senza coinvolgere le abilità cognitive generali. Inoltre, dichiara che sono una condizione a lungo termine, per cui sono presenti per l'intera durata della vita del soggetto interessato, anche nell'età adulta, ma ciò non implica il fatto che non possano essere modificate le loro prestazioni, anzi. A

seconda dell'età e delle richieste dell'ambiente circostante, queste condizioni variano, manifestandosi in modi differenti durante le diverse fasi dello sviluppo e del percorso scolastico. In particolare, si è visto che tendono ad essere più evidenti durante gli anni dell'elementari e delle medie, diventando sempre più "invisibili" nelle scuole superiori e nell'ambito universitario. In definitiva, i DSA non ostacolano i soggetti colpiti nel perseguire le finalità didattiche della classe, a condizione che vengano forniti gli strumenti compensativi o dispensativi appropriati²¹³.

Soprattutto quest'ultimo punto, però, è quello che solitamente genera più incomprensioni, perché crea l'illusione che queste persone siano privilegiate e favorite rispetto agli altri compagni di classe, quando in realtà non è così.

Gli ausili dispensativi (es. riduzione del materiale di studio, interrogazioni programmate ecc.) e compensativi (es. calcolatrice, schemi ecc.) sono delle modalità di supporto, che consentono agli studenti DSA di avere le stesse opportunità di successo scolastico degli altri studenti, nonostante le loro difficoltà di apprendimento; di conseguenza non è corretto "punirli" nella valutazione solo perché fanno uso di tali strumenti²¹⁴.

Chi vede nel loro utilizzo la possibilità di poter godere di un privilegio o un favoreggiamento, è equiparabile a chi crede che uno studente affetto da miopia abbia un vantaggio ingiusto, per il semplice fatto di indossare gli occhiali durante una prova scritta²¹⁵.

Si può quindi affermare che i bambini con DSA, a differenza dei loro coetanei, incontrano maggiori difficoltà nei tempi immediati che gli vengono richiesti per completare compiti o attività e nelle prestazioni scolastiche specifiche come la lettura, la scrittura, la comprensione e il calcolo, d'altronde sono i loro "punti deboli", ma se invece si adotta una visione a lungo termine, il loro potenziale intellettuale potrebbe portare alla luce risultati eccezionali²¹⁶.

²¹³ Maci P. con un contributo di Maria Chiara Landolfo, *I disturbi specifici di apprendimento. Profili giuridici e di tutela*, cit.

²¹⁴ Emili E. A., *Dislessia. Progettualità educative e risorse compensative*, Bononia University Press, Bologna 2020.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ Cornoldi C., Zaccaria S., *In classe ho un bambino che... L'insegnante di fronte ai disturbi specifici dell'apprendimento*, Giunti, Firenze 2011.

Il professore di Didattica e Pedagogia Speciale Enrico Angelo Emili, nel suo scritto, si occupa di segnalare solo alcuni dei casi famosi di personaggi brillanti della storia che si suppone avessero un DSA o che lo hanno dichiarato loro stessi. Tra questi vi rientrano: il fisico Albert Einstein, il fondatore di Apple Steve Jobs, l'imprenditore nel campo dell'animazione Walt Disney, il pittore Leonardo Da Vinci, la scrittrice britannica Agatha Christie, ma si possono fare anche esempi di figure di successo ancora viventi, come l'attore Tom Cruise, il cantante Mika, il regista Steven Spielberg e tanti altri²¹⁷.

In seguito a questa lunga rassegna di celebrità, sorge spontanea una riflessione: nonostante le difficoltà scolastiche incontrate lungo il cammino, queste personalità si sono brillantemente realizzate. Ciò dimostra che queste persone non hanno permesso agli ostacoli incontrati sin dall'inizio della loro vita di abatterli o farli rassegnare, ma al contrario hanno dimostrato di avere una spiccata resilienza, “a dimostrazione del fatto che il talento è solo una piccola parte e può essere valorizzato solo a costo di costante impegno e fatica”²¹⁸.

Ciò che spesso accade però è che le idee intrise di pregiudizi non provengono solo da persone qualsiasi, magari poco informate e prevenute in merito ai disturbi specifici dell'apprendimento o dagli stessi compagni di classe che possono mostrare della resistenza verso tale argomento. Il vero problema nasce quando questi pregiudizi derivano dagli stessi docenti, che probabilmente non sono molto aggiornati né sulla natura dei DSA, né sulle normative che li regolano²¹⁹ e questo potrebbe impedire di supportare adeguatamente gli studenti che ne sono affetti, o persino penalizzarli a causa di una valutazione che prevede un massimo predeterminato raggiungibile, oltre il quale non è possibile andare.

In modo particolare, Enrico Ghidoni ha notato che gli insegnanti presenti nella scuola di grado superiore, non solo hanno una limitata comprensione del problema, ma mostrano anche atteggiamenti avversi che possono andare a compromettere il lavoro positivo fatto da altri professori più attenti. Questa mancanza di empatia può quindi portare gli alunni ad essere trattati in modo ingiusto, umiliante o intimidatorio, privandoli

²¹⁷ Emili E. A., *Dislessia. Progettualità educative e risorse compensative*, cit.

²¹⁸ Ivi, p. 55.

²¹⁹ Maci P. con un contributo di Maria Chiara Landolfo, *I disturbi specifici di apprendimento. Profili giuridici e di tutela*, cit.

di una giusta comprensione e tutto questo li può indurre a fuggire dalle situazioni che li mettono in difficoltà anziché affrontarle e cercare soluzioni²²⁰.

Come se ciò non fosse sufficiente, in molte occasioni si aggiunge anche ciò che i genitori si aspettano dai loro figli, i quali molto spesso si limitano ad etichettarli come delle persone che non si impegnano abbastanza o nelle quali vedono un grande potenziale inutilizzato, contribuendo così ad aggravare ulteriormente il loro carico emotivo²²¹.

Fermarsi a tutte queste false convinzioni, date preventivamente senza prima comprendere davvero quale sia l'effettivo carico di frustrazioni e preoccupazioni che indubbiamente affrontano ogni giorno questi studenti, non è corretto e certamente non è nemmeno d'aiuto.

Prendendo coscienza del fatto che l'apprendimento può avvenire in diversi e numerosi modi, risulta riduttivo fermarsi alle sole e uniche difficoltà che alcuni studenti incontrano nel loro cammino scolastico. È essenziale invece riconoscere e valorizzare le infinite potenzialità, abilità e risorse che essi possiedono²²².

Ad esempio, le persone dislessiche risultano essere molto brave a memorizzare immagini, a trovare nuovi modi di pensare o vedere le cose, qualità che possono portare a soluzioni creative e del tutto originali e inaspettate²²³.

Riuscendo quindi a spostare il focus su ciò che di positivo c'è, si arriverebbe persino a cambiare la prospettiva negativa associata al disturbo stesso e questo implica l'adozione di metodi di insegnamento e risorse che si adattino alle esigenze specifiche di questi allievi²²⁴, in modo da favorire il loro apprendimento e il loro benessere.

Terminata questa rassegna dedicata alle convinzioni errate associate agli studenti con DSA, si procede ora a esaminare quelle relative ai bisogni educativi speciali (BES), considerando anche le implicazioni che hanno sul loro equilibrio psicologico.

²²⁰ Ghidoni E., "Profilo neuropsicologico dell'alunno con DSA. Esperienze del Servizio di Neuropsicologia clinica di Reggio Emilia" in Genovese E., Guaraldi G. (a cura di), *Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA. Scuola secondaria e Università a dieci anni dalla legge 170*, Erickson, Trento 2020, pp. 55-63.

²²¹ Marinelli C. V., "La valutazione degli effetti dei DSA sul benessere psicologico", in Zoccolotti P. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento. Strumenti per la valutazione*, Carocci, Roma 2021, pp. 313-337.

²²² Moliso V., Bonfiglio L. (a cura di), *DSA e Università: sostegno, esperienze ed interventi*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", a. 2, n. 1, 2018, pp. 41-48.

²²³ Emili E. A., *Dislessia. Progettualità educative e risorse compensative*, cit.

²²⁴ Moliso V., Bonfiglio L. (a cura di), *DSA e Università: sostegno, esperienze ed interventi*, cit., pp. 41-48.

La macrocategoria dei BES, enucleata in tempi più recenti rispetto alle DSA, amplia il concetto di

[...] “svantaggio scolastico” [andando] oltre la sola presenza di certificazione e diagnosi, comprendendo, insieme alle “sotto-categorie” della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell’apprendimento, deficit di linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell’attenzione e dell’iperattività), quella dello “svantaggio socio-economico, linguistico, culturale”²²⁵.

Da questa definizione emerge che la scuola, ad oggi, ha l’esigenza di considerare un ampio spettro di fattori che possono influenzare il rendimento degli studenti, superando la mera focalizzazione sulle diagnosi di disabilità o disturbi dell’apprendimento. Difatti, è fondamentale includere anche i fattori socio-ambientali come parte integrante delle sfide educative, riconoscendo il ruolo cruciale dell’ambiente di vita di un bambino nella sua esperienza educativa.

Proprio in merito a questi studenti con difficoltà “socio-economiche, linguistiche e culturali” gli insegnanti sono chiamati ad assumersi un grande impegno. Non solo devono individuare i bisogni educativi speciali che hanno, ma anche stabilire un rapporto con loro, creare un piano didattico personalizzato appropriato e valutare il loro progresso²²⁶.

Nel fare questo, ciò che è importante, come afferma Mirca Montanari, è non commettere l’errore di interpretare il concetto di “bisogno educativo speciale” come una mera e unica etichetta diagnostica che inevitabilmente abbassa le aspettative o le speranze riguardo al successo educativo degli studenti con BES²²⁷.

Purtroppo però, è molto comune che gli insegnanti incorrano in questo errore, il quale si ripercuote sugli studenti BES durante il loro percorso scolastico (anche se non sono gli unici ad accusarlo) e questo fenomeno è noto con il nome di “effetto Pigmalione” o “effetto Rosenthal”.

²²⁵ Caldin R., Righini G., *Lo “svantaggio socio-economico, linguistico, e culturale”: un bisogno educativo speciale?*, in “*Studium Educationis*”, a. XVIII, n. 3, 2017, pp. 39-53, cit. p. 44.

²²⁶ Ivi, p. 48.

²²⁷ Montanari M., *Un bilancio critico sull’inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” in Italia*, in “*Italian Journal of Special Education for Inclusion*”, vol. 7, n. 2, 2019, pp. 351-370.

Questo effetto, analizzato inizialmente nel 1968 dagli studiosi Rosenthal e Jacobson, si realizza quando le aspettative di una persona influenzano il comportamento di un'altra, confermando così le previsioni iniziali e dando luogo a una vera e propria "profezia che si auto-adempie". Lo studio condotto dai due psicologi prevede un test di intelligenza da somministrare a tutti i bambini di una scuola elementare, con l'intento di misurare il loro potenziale di sviluppo intellettuale, anche se in realtà il test è fittizio, poiché i bambini vengono selezionati casualmente. Questo però non era noto agli insegnanti, ai quali viene fatto credere che i bambini che avrebbero preso un voto alto sarebbero stati un'autentica promessa. Un anno dopo, i ricercatori somministrano un vero test di intelligenza e scoprono che non solo la profezia si è avverata, ma anche che ciò è stato possibile grazie all'attivazione da parte degli insegnanti di uno schema di aspettative positive. Questo schema si riflette nel modo in cui i docenti li responsabilizzano e incoraggiano maggiormente, gli riservano più complimenti, concedono loro più tempo per intervenire in classe rispetto agli altri studenti ecc., contribuendo così a stimolare nei "bambini promettenti" il successo atteso²²⁸.

Ciò che è avvenuto è una significativa operazione psicosociale, che ha modificato le aspettative degli insegnanti nei confronti di quel gruppo di studenti. Tale dinamica è però un'arma a doppio taglio, perché in caso di aspettative basse, le performance dello studente vengono influenzate negativamente, confermando e perpetuando le basse aspettative e arrecando un danno al bambino.

Pertanto, rimanendo dentro al tema dei BES, l'invito è quello di vedere questi bisogni non come limitazioni, ma come possibilità per creare un ambiente educativo più inclusivo e diversificato, di cui possono beneficiare essi stessi, ma anche il gruppo classe nel suo insieme²²⁹.

Anche perché, già le stesse diagnosi aumentano il rischio che queste persone siano soggette ad ansia da prestazione²³⁰, bassa autostima e demotivazione, il che naturalmente

²²⁸ Gray P., *Psicologia*, tradotto in italiano da Conti D., cit.

²²⁹ Montanari M., *Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con "bisogni educativi speciali"*, cit., pp. 351-370.

²³⁰ Questa tipologia di ansia si manifesta spesso prima o durante il compito o una prestazione e può influenzare negativamente la resa degli studenti.

si riflette nel peggioramento delle loro performance e degli esiti scolastici, indipendentemente dal livello effettivo di preparazione che possono possedere²³¹.

3.3.1 La persona con DSA: vissuti, sfide e prospettive

Fatta luce sulle visioni distorte che coinvolgono le persone con disturbi specifici di apprendimento e con bisogni educativi speciali, qui ci si concentrerà sulle implicazioni spesso negative, come l'ansia o la paura del fallimento, che possono influenzare il benessere emotivo e l'autostima anche di coloro che sono affetti da DSA.

Lo scopo è comprendere meglio le sfide che caratterizzano il loro mondo interiore.

Come già evidenziato,

[i] DSA sono disturbi a carattere neurobiologico ed evolutivo, quindi legati all'architettura cerebrale e, per tale motivo, non sono condizioni che col tempo e con la maturazione del soggetto tendono a risolversi spontaneamente. [...] [Indipendentemente da questo però], è sempre possibile ed auspicabile, un miglioramento delle competenze a prescindere dal livello di gravità, ed i migliori risultati in questo senso si ottengono con interventi precoci e mirati²³².

Per quanto riguarda l'importanza di intervenire tempestivamente, quindi il prima possibile, è fondamentale, perché molto spesso accade che il bambino continua ad accumulare una serie di insuccessi scolastici, nonostante un maggiore o minore impegno profuso, senza comprenderne quindi la causa.

La pedagoga e psicologa Monica Pratelli in merito a questo, segnala che nel tempo di assenza di una diagnosi, il basso rendimento scolastico rischia di essere erroneamente associato alla mancanza di dedizione e interesse del soggetto verso le diverse materie. Questo non solo aggiunge ulteriore carico al dover già sostenere il fatto di non essere in grado di fare qualcosa, ma contribuisce anche a minare l'autostima del

²³¹ Di Nuovo S., *Alunni Speciali, Bisogni Speciali. Interventi psicologici per i BES*, il Mulino, Bologna 2018.

²³² Moliso V., Bonfiglio L. (a cura di), *DSA e Università: sostegno, esperienze ed interventi*, cit., p. 42.

soggetto, portandolo a sentirsi responsabile e causa dei propri fallimenti²³³, anche se le ragioni sono dovute a fattori al di là del suo controllo.

Secondo le indicazioni di carattere clinico, nella teoria, la diagnosi di DSA è considerata tempestiva se viene effettuata alla fine della seconda classe della scuola primaria, anche se, nella pratica, questo avviene alla fine della terza classe²³⁴.

Tali termini devono essere rispettati per garantire una certa sicurezza e validità nell'escludere le difficoltà iniziali (ritardi di apprendimento) comuni nei primi anni di scuola, durante i quali gli studenti necessitano di adattarsi gradualmente al contesto scolastico²³⁵.

Gestire prontamente un problema grazie a un intervento tempestivo è importante, ma ciò non toglie il fatto che anche una diagnosi ottenuta in tempo, non elimina del tutto le difficoltà legate al loro disturbo, con cui inevitabilmente si trovano a dover fare i conti e in aggiunta, ci potrebbe essere anche una resistenza nel riconoscere e accettare la propria condizione.

Un atteggiamento ricorrente che questi individui mostrano nel loro approccio alle attività scolastiche, specialmente in seguito a numerosi insuccessi e obiettivi mancati, è quello dell'impotenza appresa.

La teoria dell'impotenza appresa sviluppata dallo psicologo americano Martin Seligman, nel caso specifico degli studenti con DSA, è la percezione di incapacità o mancanza di controllo su una situazione, che si sviluppa quando, malgrado il duro lavoro impiegato, essi non giungono al successo, ma al contrario, continuano a incontrare difficoltà nell'acquisizione di nuove conoscenze e nel conseguimento degli obiettivi che la scuola richiede di raggiungere²³⁶.

Uno studente con DSA, osservando i suoi pari ottenere risultati con metà dello sforzo e del tempo impiegato, che pur dedicando tutte le sue energie, non riesce a ottenere rendimenti simili o a vedere ricompensati i suoi sforzi, arriva ad avere “[...] sul piano emotivo [...] [una] scarsa motivazione e pessimismo rispetto alla riuscita scolastica, e sul

²³³ Pratelli M., *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Gardolo 2008.

²³⁴ Penge R., *Screening, indicatori precoci, e fattori di rischio per i DSA*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, n. 2, 2010, pp. 37-50.

²³⁵ *Ibidem*.

²³⁶ Marinelli C. V., Romano G., Cristalli I., Franzese A., Di Filippo, G. (a cura di), *Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici*, in “Dislessia”, vol. 13, n. 3, 2016, pp. 297-310.

piano comportamentale [si predispone] all'evitamento o alla rinuncia davanti alle difficoltà²³⁷.

Succede quindi che lo stile attributivo, ovvero la capacità che abbiamo di spiegare gli eventi (indagato per primo dallo psicologo austriaco Fritz Heider), nel contesto dell'impotenza appresa nei ragazzi con DSA, porta a far corrispondere il raggiungimento di risultati positivi a cause esterne. Di conseguenza non si attribuisce valore alle proprie capacità di aver raggiunto un obiettivo eccellente, ma ci si giustifica sminuendosi e assegnando il merito a fattori esterni come la semplicità del compito o l'aiuto ricevuto²³⁸. Mentre nel caso di un mancato successo, lo stile attributivo diventa interno, infatti si tende a colpevolizzarsi ad esempio per l'assenza di adeguate abilità²³⁹.

Inevitabilmente, tutti questi pensieri e ragionamenti distorti non portano a nulla di positivo. Tant'è che è comune che queste persone diventino più propense a sperimentare pesanti conseguenze di stress emotivo. Prima tra tutte l'ansia, ovvero il timore costante di non essere all'altezza delle aspettative, insieme alla preoccupazione verso il giudizio degli altri e il costante timore di fallire. Ma ad essa si aggiunge anche una incessante preoccupazione per il proprio rendimento scolastico, uno spiccato senso di colpa per non aver fatto mai abbastanza, fino ad arrivare anche al rischio di sviluppare uno stato di depressione²⁴⁰.

Questi possibili scenari sono più diffusi di quanto si possa pensare, ed è necessario riconoscerli e non sottovalutarli, dato che capita spesso che le persone che li vivono arrivino addirittura a scegliere di non comunicare di avere una diagnosi, per paura di essere giudicate.

Questa delicata scelta è emersa anche da una ricerca qualitativa eseguita mettendo in atto un'intervista semi-strutturata²⁴¹ condotta con esperti del campo (neuropsichiatri, psicologi e logopedisti), volta a comprendere il loro punto di vista riguardo alle diagnosi

²³⁷ Ghidoni E., "Profilo neuropsicologico dell'alunno con DSA. Esperienze del Servizio di Neuropsicologia clinica di Reggio Emilia", cit., pp. 55-63.

²³⁷ Marinelli C. V., "La valutazione degli effetti dei DSA sul benessere psicologico", cit., pp. 313-337, p. 319.

²³⁸ Moè A., De Beni R., Cornoldi C. (a cura di), "Aspetti emotivo-motivazionali che accompagnano le difficoltà di apprendimento", in Cornoldi C. (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2023.

²³⁹ Marinelli C. V., "La valutazione degli effetti dei DSA sul benessere psicologico", cit., pp. 313-337.

²⁴⁰ *Ibidem*.

²⁴¹ Si tratta di un'intervista dove l'intervistatore segue una serie di domande principali, ma può anche esplorare argomenti in modo più flessibile.

fatte ai giovani con difficoltà di apprendimento. Le testimonianze di molti partecipanti hanno infatti fornito numerosi esempi, durante l'intervista, riguardanti i casi in cui avere una diagnosi può essere dannoso, suddivisibili principalmente in due categorie: una riguarda l'uso di strumenti di valutazione inappropriati per persone straniere o l'emissione di certificazioni senza una diagnosi del tutto accurata e completa. L'altra categoria invece, riguarda le conseguenze emotive e relazionali, come il pregiudizio da parte degli insegnanti o la percezione negativa da parte dei compagni di classe, che possono derivare dall'aver una certificazione²⁴².

Accade quindi che questi studenti preferiscano non mostrare la loro certificazione, anche se ciò significa affrontare maggiori difficoltà a scuola, pur di evitare etichette e rischiare di compromettere i legami con il gruppo classe, che spesso non comprende la necessità di adattare l'insegnamento alle esigenze di questi studenti e invece lo interpretano come un privilegio speciale o un favoritismo, alimentando così sentimenti di invidia o risentimento²⁴³.

La scelta compiuta potrebbe suscitare non poche critiche e incomprensioni, ma considerando il delicato periodo di sviluppo e crescita in cui si trovano queste persone, dove il desiderio principale è essere accettati e trattati allo stesso modo degli altri, non diviene poi così difficile capire come mai alcuni si rifiutino di utilizzare degli strumenti dispensativi e compensativi, che li rendono tanto diversi dagli altri e che potrebbero etichettarli facilmente.

3.3.2 Esplorando la complessità dell'esperienza degli adulti con DSA

Le persone affette da DSA in età adolescenziale o adulta, come già accennato, continuano a convivere con una condizione che li accompagnerà per tutta la loro vita, senza mai scomparire. Tuttavia, sembra diventare sempre più difficile da individuare e riconoscere.

²⁴² Bacioccola E., Zanon S., Faccio E. (a cura di), *“Una scuola per tutti, per ciascuno o per nessuno?” Gli esperti raccontano gli effetti della proliferazione diagnostica dei DSA*, in *“Scienze dell'interazione”*, n. 1-2, 2019, pp. 86-105.

²⁴³ *Ibidem*.

Infatti, c'è una differenza tra bambini con DSA e adolescenti/adulti con DSA. Durante la scuola primaria di primo grado, le difficoltà nell'apprendimento sono più visibili e manifeste, mentre in gradi scolastici più avanzati le prestazioni possono migliorare parzialmente e questo rende difficile anche per un esperto riconoscere immediatamente, all'interno di una classe delle scuole superiori o dell'università, il giovane con disturbi dell'apprendimento. È per questo che, dall'adolescenza in poi, diventa quasi automatico mettere in dubbio l'effettiva esistenza o realtà delle difficoltà del ragazzo certificato.

Ecco perché lo psicopedagogo Gavin Reid fa chiarezza, affermando che non per questo il soggetto ha superato completamente il problema, ma piuttosto “[...] è riuscito a compensare le difficoltà utilizzando delle strategie personali”²⁴⁴.

Ciò significa che il ragazzo ha trovato modi alternativi per affrontare le difficoltà, senza risolvere completamente il problema di base, ma avendo attraversato un lungo percorso di esperienze e cadute, è riuscito ad adattarsi e superare le sfide grazie alle proprie risorse e strategie.

Per esempio, un ragazzo con dislessia, quindi con difficoltà nella lettura, arrivato alla scuola superiore potrebbe essere in grado di leggere senza commettere molti errori e pause, praticamente come un individuo con sviluppo tipico delle abilità di lettura. Ma dall'altra parte, questo sforzo che compie gli richiede grandi abilità cognitive di lettura e comprensione del testo, inclusa la capacità di rimanere concentrati, memorizzare le informazioni e utilizzare il linguaggio in modo efficace. Inoltre, spesso egli non riesce a comprendere ciò che legge senza dover rileggere attentamente, anche più volte, il che gli richiede uno sforzo energetico maggiore per raggiungere gli stessi risultati degli altri²⁴⁵. Dunque, il processo rimane sempre più lento e più dispendioso in termini di energie.

Tutto ciò suscita una profonda riflessione, poiché si parte da un periodo scolastico iniziale, in cui lo studente con DSA vive una situazione intrisa di difficoltà con cui fare i conti, che gli dà la sensazione di essere radicalmente diverso dagli altri, incapace di raggiungere gli obiettivi nonostante l'investimento di una quantità significativa di risorse impiegate. Per poi passare ad una fase di vergogna, tra la scuola superiore di secondo grado e l'università, quando si rende conto di non essere più così evidentemente diverso,

²⁴⁴ Reid G., *È dislessia! Domande e risposte utili*, Savelli E. (a cura di) Erickson, Gardolo 2006, p. 133.

²⁴⁵ Stella G., “Dalla dislessia evolutiva alla dislessia adulta”, cit., pp. 15-20.

grazie all'adozione di strategie compensative, che gli permettono una discreta mimetizzazione col gruppo classe.

Dal punto di vista emotivo, ciò li fa sentire ancora più sbagliati, perché ora il proprio problema non essendo troppo evidente sembra che sia stato un'invenzione, tanto da far credere che sia stato esagerato o mai esistito. Per cui, come se non fosse già abbastanza convivere con questo disturbo, giunti a questo momento, devono pure combattere e faticare ulteriormente per dimostrare e far riconoscere la loro condizione.

Per questo motivo, un bravo educatore o insegnante non dovrebbe chiudersi alla sola diagnosi ricevuta, ma dovrebbe guardare oltre e contemplare lo scenario dei "sé potenziali". Questi rappresentano modi di essere non ancora pienamente realizzati o confermati dall'esperienza, ossia ciò che gli individui potrebbero diventare in determinate condizioni.

Lo psicologo e filosofo americano William James, già nel 1890, ha affermato l'idea che ognuno di noi possiede un ampio repertorio di modi di essere, uno diverso per ogni relazione con altre persone o gruppi sociali²⁴⁶.

Siamo esseri multipli, la nostra identità è molto più fluida di quello che potremmo immaginare e quindi può acquistare tante forme tanti quanti sono gli scambi relazionali in cui siamo inseriti. E questo dovrebbe valere non solo per le persone con disturbi specifici dell'apprendimento, ma anche per coloro con disabilità, con bisogni educativi speciali e anche per tutti gli studenti che non manifestano particolari difficoltà di apprendimento o deficit psichico e/o fisico da segnalare, ma che comunque si presentano essere molto di più di ciò che ci appaiono, rappresentando solo una piccola parte delle loro immense potenzialità.

²⁴⁶ Gray P., *Psicologia*, cit.

CAPITOLO 4

4. Scuola inclusiva: nuovi orizzonti e strategie educative

Il quarto capitolo si concentra sul tema degli strumenti educativi didattici ideati per supportare l'apprendimento dei discenti con bisogni educativi speciali.

Tali risorse possono essere considerate figlie della nostra epoca, poiché in un passato non molto remoto queste stesse persone venivano considerate ineducabili, e quindi l'idea di progettare un'offerta formativa sensibile alle loro esigenze specifiche non era nemmeno pensabile.

Ad oggi però, non è nemmeno sufficiente il semplice inserimento fisico delle persone con disabilità nelle scuole comuni per soddisfare i parametri di un ambiente che si può dire essere veramente inclusivo. Pertanto, è necessario affiancare alla presenza fisica degli studenti con disabilità in classe una varietà di metodologie e strategie, affinché venga assicurato un apprendimento di successo, indipendentemente dalle loro capacità o disabilità.

Dunque, dopo una breve introduzione iniziale che mette a fuoco l'origine e lo scopo della pedagogia speciale e analizzati tre diversi modelli concettuali usati nell'ambito della salute e del benessere (*modello medico, sociale e biopsicosociale*), che offrono prospettive diverse sulla disabilità, si procede nel visionare i vari strumenti e piani educativi progettati per queste tipologie di "diversità".

Nello specifico, vengono esaminati la *certificazione*, la *diagnosi funzionale* (DF), il *profilo dinamico funzionale* (PDF) e il *piano educativo individualizzato* (PEI) pensati per le persone affette da disabilità e il *piano didattico personalizzato* (PDP) destinato alle persone con disturbi specifici di apprendimento e persone con bisogni educativi speciali.

Per finire, il testo fornisce una panoramica dei nuovi approcci caratterizzati da una filosofia universale come l'*Universal Design* e corrispettivo *Universal Design for Learning*, l'*Index for Inclusion*, il *Capability Approach*, i metodi di insegnamento pensati per tutti, e un'indagine dettagliata dedicata alla figura del pedagogo a scuola.

Queste nuove visioni universali, insieme all'importante funzione del pedagogo, contribuiscono al continuo avanzamento della scuola inclusiva.

4.1 Cenni storici sulla pedagogia speciale ed i tre paradigmi della disabilità

Il concetto di “pedagogia” proviene dal greco “paidagogia”, il quale è costituito dal termine “paidòs”, ossia “fanciullo”, e dal termine “aghein”, ossia “condurre”²⁴⁷. Di conseguenza, viene interpretato come “[...] ‘arte di guidare i fanciulli’ [...]”²⁴⁸, nel loro processo di crescita e apprendimento, attribuendo importanza sia alla teoria che alla pratica nell’ambito dell’educazione.

In effetti, la pedagogia, intesa come teoria e insieme di idee, è una scienza che ha come oggetto di studio l’educazione, mentre quest’ultima comprende le prassi e le pratiche educative. Infatti, la pedagogia può essere intesa anche come una “[...] forma di riflessione sulla concreta esperienza educativa”²⁴⁹, non limitandosi solo a uno studio teorico, ma basandosi anche sull’osservazione e sull’analisi della pratica educativa nella vita reale.

Nel corso degli anni, la pedagogia ha suscitato interesse in diverse sfere, portando alla sua suddivisione in varie declinazioni, tra cui emerge la “pedagogia speciale”, che in modo particolare,

[...] riflette su strategie e modelli di azione per ridurre le differenze e portare al massimo potenziale le singole personalità in situazione di disagio, sia esso derivante da un deficit fisico, sensoriale o psichico oppure da deprivazione socio-culturale. In ordine a ciò essa ha teso a definire modelli di comprensione e di intervento coerenti con il principio dell’educabilità umana, non escludendo alcuna persona da tale sguardo²⁵⁰.

²⁴⁷ Checchinato A., “La pedagogia speciale in Italia” in Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 517-582.

²⁴⁸ Bertolini P., (con la collaborazione di Caronia L.), *Dizionario di pedagogia e di scienze dell’educazione*, Zanichelli, Bologna 1996; cfr. in particolare la definizione di “pedagogia”, pp. 414-415.

²⁴⁹ *Ibidem*.

²⁵⁰ Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, cit., pp. 183-194, cit. p. 184.

Il cuore della pedagogia speciale, come si evince da questa definizione, è quello di far diventare protagonisti, in ambito educativo, le persone in condizioni svantaggiate che la storia ha, almeno fino al Novecento, isolato e trascurato. L'impegno è garantire a ogni individuo, indipendentemente dal suo stato fisico, mentale o sociale, di avere accesso a un'istruzione di qualità e a opportunità di apprendimento ottimali. Tutto questo, sebbene sia un compito sicuramente impegnativo da adempiere e allo stesso tempo nobile, dimostra che la riflessione alla base della pedagogia speciale è la convinzione e la fiducia nell'educabilità di tutti, senza alcuna esclusione.

All'interno del panorama delle Scienze dell'Educazione, la nozione di "pedagogia speciale" è stata introdotta non molto tempo fa, precisamente, è entrata in uso agli inizi degli anni Cinquanta del Novecento, andando a prendere il posto di precedenti termini come *ortopedagogia*, il cui uso è più comune all'estero²⁵¹, ma anche espressioni più diffuse nel territorio italiano come quella di *pedagogia emendativa*, specifica formulazione linguistica adottata da De Santis in un suo lavoro del 1915 e di *pedagogia curativa*, concetto introdotto da Maurice Debesse nel 1950, all'interno del suo Centro Psicopedagogico situato a Strasburgo, che mira ad effettuare interventi volti ad adattare le pratiche educative per i bambini aventi comportamenti disfunzionali a causa di problemi fisici o mentali²⁵².

In un arco temporale che si aggira tra la fine del XVIII sec. e la prima metà del XIX sec. si possono rintracciare i primi fondamenti della pedagogia speciale, precisamente in Francia, grazie a Itard, medico e pedagogista francese, ed il suo allievo Édouard Séguin, che sono i precursori degli studi riguardanti le persone con disabilità secondo principi scientifici²⁵³.

Mentre, come scrive Roberto Zavalloni, per quanto concerne l'Italia, l'interesse e lo studio dei bambini con deficit psico-fisico nell'ambito pedagogico non avvengono contemporaneamente alla Francia, ma prima è stato necessario creare le basi scientifiche, culturali e sociali, che si sono delineate solo verso la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, circa 100 anni dopo. In merito a questo, tra le figure italiane di spicco che si sono distinte fin da subito per le loro idee e teorie scientifiche all'avanguardia emergono i nomi di

²⁵¹ Checchinato A., "La pedagogia speciale in Italia", cit., pp. 517-582.

²⁵² Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

²⁵³ *Ibidem*.

Sante De Sanctis, neuropsichiatra, Giuseppe Ferruccio Montesano, medico e docente universitario, e Maria Montessori, celebre pedagogista e medico²⁵⁴.

La pedagogia speciale, specifica branca della pedagogia, nasce con un particolare interesse verso i soggetti ritenuti “anormali”, quindi coloro che sono in possesso di una qualche disabilità, come dimostrano la maggior parte degli studi e delle ricerche condotte all’epoca sui minori disabili, anche se ad oggi, questo campo di interesse non è rimasto circoscritto a una sola categoria di persone, ma si è esteso per includere tutti coloro che presentano un bisogno educativo speciale²⁵⁵, sia a livello di apprendimento, comportamentale o socio-culturale.

Quindi, preso atto che ogni diversità, per quanto si ritenga essere fragile fisicamente o mentalmente, merita di essere vista come un alto potenziale, al pari di chiunque altro, è importante anche far presente dell’esistenza di tre diversi modelli teorici, ognuno dei quali comporta ad avere una visione, un linguaggio e delle pratiche differenti nel momento in cui ci si trova di fronte a una persona con disabilità.

I tre modelli a cui si sta facendo riferimento sono il *modello medico*, il *modello sociale* e il *modello biopsicosociale*, i quali non si manifestano secondo un certo ordine sequenziale, ma sono tutti e tre ancora presenti e possono essere applicati in base alla prospettiva che si adotta e al contesto specifico in cui ci si trova.

Partendo dal *modello medico*, che a lungo è stato preferito e privilegiato, esso si interessa esclusivamente al deficit e alla patologia, vedendo la disabilità come una malattia da curare tramite terapie mediche o specialistiche, poiché si pone come obiettivo, (per quanto la realtà lo consenta), la guarigione delle persone che vivono la sofferenza²⁵⁶.

Nella pratica, il modello medico è adottato dal sistema di “Classificazione Internazionale di Menomazioni, Disabilità e Handicap” (ICDH), elaborato negli anni Settanta da un consorzio di sociologi guidati da Philip Wood, con lo scopo di definire concetti e termini relativi alla disabilità per agevolare indagini e decisioni politiche in un

²⁵⁴ Zavalloni G., *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 1970.

²⁵⁵ Pavone M., *Dall’esclusione all’inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

²⁵⁶ Acanfora F., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, cit.

settore in crescita, soprattutto dopo la seconda guerra mondiale, che ha visto un aumento significativo delle persone con disabilità²⁵⁷.

L'ICDH serve per classificare rispettivamente: la *menomazione*, la *disabilità* e l'*handicap*²⁵⁸, per offrire dei supporti alle persone che vengono classificate come aventi una di queste condizioni, ma questa prospettiva non dà scampo, poiché considera la disabilità come una condizione di sofferenza e malattia, manifestata da menomazioni fisiche o deficit intellettivi, che non consentono alla persona di compiere delle azioni considerate normali, generando un handicap e uno svantaggio sociale.

Successivamente, il *modello sociale*, concepito per porsi in contrapposizione con il modello medico, nasce nei contesti anglosassoni negli anni Settanta, promosso e diffuso grazie all'organizzazione "Union of the Physically Impaired Against Segregation" (U.P.I.A.S., 1974), ma definito in modo più dettagliato negli anni Ottanta, quando Mike Oliver, accademico e attivista affetto da paraplegia, nel 1981 formula il concetto di "modello sociale della disabilità"²⁵⁹. A differenza del precedente, questo modello, ad opera di studenti universitari con disabilità che volevano vedere riconosciuti i loro diritti, esamina attentamente il contesto sociale per individuare le barriere che ostacolano la loro partecipazione e di conseguenza propone soluzioni e attua progetti orientati verso valori inclusivi²⁶⁰.

Qui si sposta l'asse di attenzione dalla persona ai contesti ambientali disabilitanti. La disabilità non risiede tanto nelle persone che hanno delle menomazioni, cioè dei deficit a livello di funzioni e strutture corporee come la sordità, la cecità, il deficit intellettivo, motorio ecc., quanto nel contesto che presenta delle barriere o degli ostacoli che impediscono alle persone di partecipare appieno alla società, rendendole quindi individui disabili.

Perciò, l'azione che compie questo approccio dinamico non ha mai fine, dato che il raggiungimento della piena inclusione è utopico: appena una cosa viene resa più

²⁵⁷ Barnes C., *Capire il modello sociale della disabilità*, tradotto da Marra A. D., in "Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico", vol. 2, n. 1, 2008, pp. 87-96.

²⁵⁸ Le menomazioni denotano deficit o irregolarità nelle capacità e nelle componenti mentali, fisiche e biologiche; le disabilità indicano restrizioni nell'esecuzione di attività considerate consuete per un individuo, mentre gli handicaps sono svantaggi sociali che originano da menomazioni o disabilità, influenzando il coinvolgimento completo nella vita sociale e culturale di una persona. Cfr. *Ibidem*.

²⁵⁹ Ivi, p. 90.

²⁶⁰ Acanfora F., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, cit.

accessibile, si pensa subito al passo successivo e così via, il che fa sì che la scuola, la società e la comunità cambino continuamente.

Infine, il *modello biopsicosociale* cerca di tenere gli aspetti positivi di entrambe le visioni precedenti (*modello medico* e *modello sociale*) e metterle insieme, creando un modello di salute e benessere capace di offrire un'altra visione ancora.

Nel 1977, lo psichiatra e medico George Engel scrive l'articolo: "The need for a new medical model: a challenge for biomedicine", in cui parla della necessità di un nuovo modello, capace di cogliere la persona a livello sistemico, ovvero nella sua dimensione fisica, psicologica, e relazionale/sociale²⁶¹.

Questo modello si basa sulla teoria degli insiemi²⁶² e porta un cambiamento di prospettiva, poiché prevede l'impegno di curare la persona non solo dal un punto di vista fisico, ma anche prendendosela a carico e offrendole opportunità di interazione con il contesto esterno.

Il sistema di classificazione che declina il modello biopsicosociale è chiamato: "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute" (ICF), che non classifica le malattie, ma il funzionamento, ed è stato introdotto per la prima volta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001²⁶³.

Il fulcro di questo sistema risiede nel riconoscimento fondamentale che le limitazioni fisiche o psicologiche rappresentano solo una parte/frazione del benessere complessivo di un individuo, perché il loro impatto sulle attività quotidiane e sul coinvolgimento nella comunità può differire a seconda di una varietà di fattori individuali e contestuali²⁶⁴. Infatti, considerando la salute come il risultato di molteplici fattori, si fa in modo che la disabilità venga vista come un'esperienza, che in modo imprevedibile o meno, può colpire chiunque nel corso della vita e quindi questo impedisce di classificare le persone in categorie²⁶⁵.

²⁶¹ Szadjeko K. *Il modello biopsicosociale: verso un approccio integrale*, in "Teoria e Prassi. Rivista di Scienze dell'Educazione", Periodico dell'Istituto "Giuseppe Toniolo", n. 1, 2020, pp. 21-29.

²⁶² La "teoria degli insiemi" si riferisce all'approccio olistico del modello biopsicosociale alla salute, il quale considera l'individuo come un insieme integrato di diverse componenti, tra cui aspetti fisici, psicologici e sociali.

²⁶³ Oliva C., *L'inclusione scolastica dagli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, cit.

²⁶⁴ Pasqualotto L., "I servizi socio-sanitari per le persone adulte con disabilità intellettive", cit., pp. 223-240.

²⁶⁵ Chiappetta Cajola L., "L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato" in Canevaro A. (a cura di),

Un altro aspetto positivo dell'ICF è l'attenzione accurata che dimostra nell'uso della terminologia che adotta. Il linguaggio dell'ICF è neutro, inclusivo e premuroso nel valorizzare tutte le persone; si concentra sugli elementi positivi che caratterizzano l'individuo, sulle sue abilità, anziché sulle sue anomalie, tanto che la parola "handicap", che ormai ha assunto una valenza dispregiativa, non viene mai utilizzata²⁶⁶.

Per concludere, l'ICF ha valenza progettuale e nel contesto scolastico favorisce l'avvio della fase di progettazione di interventi individualizzati e in particolare, consente di formulare la Diagnosi Funzionale (DF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI) per ciascuno studente²⁶⁷, che verranno di seguito analizzati.

4.1.1 Strumenti didattici per l'alunno con disabilità

Attualmente, il sistema educativo italiano è responsabile di adempiere a un nuovo compito: riconoscere che la diversità è ormai diventata una componente comune e naturale all'interno dell'ambiente scolastico; per cui è indispensabile sviluppare obiettivi e piani educativi appropriati per soddisfare le esigenze di ogni singolo studente²⁶⁸.

Per rispondere a tale obiettivo, occorre perseguire un approccio didattico incentrato sull'*individualizzazione* e la *personalizzazione* dell'apprendimento. Pertanto,

[...] *individualizzare* l'insegnamento significa l'adattamento dei contenuti, degli obiettivi, dei tempi, degli spazi, delle strategie e dei linguaggi a seconda delle caratteristiche di ogni studente. *Personalizzare* l'insegnamento rimanda alla diversificazione di metodologie formative, prevedendo la possibilità di scegliere percorsi e indirizzi paralleli, per favorire la promozione delle diverse potenzialità individuali o approfondire interessi personali²⁶⁹.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana, cit., pp. 221-248.

²⁶⁶ Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, cit.

²⁶⁷ Checchinato A., "La pedagogia speciale in Italia", cit., pp. 517-582.

²⁶⁸ *Ibidem*.

²⁶⁹ Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, cit., pp. 183-194, cit. p. 190.

Ciò significa che l'atto di individualizzare consente di adattare l'insegnamento alle caratteristiche di ogni singolo studente, mentre l'atto di personalizzare offre opzioni e percorsi diversificati per soddisfare le varie potenzialità e interessi degli studenti.

Ne consegue che, per strutturare un programma educativo mirato al potenziamento delle abilità residue di un individuo con disabilità, sono indispensabili quattro documenti: la *certificazione*, che accerta e certifica una condizione di disabilità rilasciata dall'Azienda Sanitaria Locale (ASL), la *diagnosi funzionale* (DF), il *profilo dinamico funzionale* (PDF) e il *piano educativo individualizzato* (PEI)²⁷⁰. Questi ultimi tre documenti sono delineati nel D. P. R. del 24 febbraio 1994²⁷¹.

La *diagnosi funzionale* è uno strumento diagnostico che analizza approfonditamente le capacità e i limiti delle persone con disabilità. Perciò, dopo aver condotto un'indagine dettagliata sugli aspetti medici e clinici del profilo del soggetto, concentrandosi in particolare sulla sua storia fisiologica e patologica; questo strumento, mira a migliorare la qualità di vita delle persone con disabilità, tenendo conto delle abilità e dei punti di forza identificati in vari ambiti, come ad esempio, le abilità cognitive, emotive, comportamentali, così come le funzioni sensoriali, le capacità motorie, l'interazione tra il sistema nervoso e i processi psicologici ecc.²⁷².

Inoltre, la DF aiuta a riconoscere le sfere in cui una persona con disabilità dimostra più potenzialità o debolezze durante il suo percorso di crescita, al fine di agevolare gli insegnanti nell'adozione delle azioni più adeguate per soddisfare le esigenze e le abilità di ciascuno studente²⁷³.

Il secondo documento, il *profilo dinamico funzionale* (PDF), a differenza dei precedenti, considera lo studente non solo dal punto di vista della salute e del recupero, ma anche dal punto di vista dell'apprendimento a scuola. Difatti, esso raccoglie informazioni sulla salute e sulle terapie dello studente e le riporta sul piano educativo²⁷⁴, in modo tale da consentire agli insegnanti di capire meglio i suoi bisogni in classe e fornire un supporto più adeguato.

Questo strumento contiene:

²⁷⁰ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari 2000.

²⁷¹ D.P.R. del 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie e locali in materia di alunni portatori di handicap".

²⁷² Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, cit.

²⁷³ Credidio G., Grossi S. (a cura di), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, cit.

²⁷⁴ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, cit.

[la] descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che dimostra di incontrare. L'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine, desunta dai parametri: cognitivo, affettivo - relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio - prussico, neuro - psicologico, autonomia, apprendimento²⁷⁵.

Con "breve" e "medio termine" si intende il fatto che il *profilo dinamico funzionale* va formulato con cadenza regolare ogni sei mesi o due anni, al fine di elaborare un'anticipazione, su quale potrebbe essere lo sviluppo dell'alunno in questi tempi ristretti²⁷⁶.

Da ultimo, è importante ricordare che il PDF viene stilato, oltre che dal gruppo di professionisti già coinvolti nella stesura della DF²⁷⁷, anche dal personale scolastico e dalla famiglia dell'alunno, garantendo un approccio collaborativo e centrato sul bambino²⁷⁸.

Tra i mezzi fondamentali per garantire l'inclusione degli studenti con disabilità a scuola finora analizzati, non resta che vedere il *piano educativo individualizzato* (PEI) che si basa sui dati raccolti dalla *diagnosi funzionale* e dal *profilo dinamico funzionale*, e che si presta ad essere uno strumento in grado di guidare gli insegnanti nella pianificazione delle attività scolastiche quotidiane.

Nella scuola italiana di oggi, progettata per accogliere tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità, è presente un piano di studi unico, che nonostante possa dare l'impressione di essere troppo generalizzato, in realtà resta comunque sensibile ai bisogni educativi speciali di quest'ultimi. Infatti, è proprio il PEI che in questo caso diventa un mezzo educativo fondamentale, incaricato di adattare in modo flessibile il curriculum della classe alle loro specifiche necessità, garantendo che essi ricevano un'istruzione personalizzata e inclusiva nella partecipazione²⁷⁹. L'enorme valore di questo strumento

²⁷⁵ Credidio G., Grossi S. (a cura di), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, cit., p. 129.

²⁷⁶ Ivi, p.130.

²⁷⁷ I professionisti incaricati di redigere la *diagnosi funzionale* e il *profilo dinamico funzionale* sono: il medico specialista nella patologia, lo specialista in neuropsichiatria infantile, il terapeuta della riabilitazione e gli operatori sociali dell'ASL. Cfr. Ivi, p. 128-129.

²⁷⁸ Checchinato A., "La pedagogia speciale in Italia", cit., pp. 517-582.

²⁷⁹ Ianes D., Demo H., *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 16, n. 4, 2017, pp. 415-426.

emerge infatti dalle appropriate parole di Dario Ianes e Demo Heidrun, due esperti di Pedagogia e Didattica Speciale, quando paragonano il PEI ad un “vestito su misura”²⁸⁰, pensato per lo specifico funzionamento dello studente disabile, ma allo stesso tempo allineato armoniosamente al programma scolastico della classe²⁸¹.

All’interno del PEI vengono stabilite le reali finalità che si intende raggiungere durante l’anno scolastico e di conseguenza anche il piano d’azione da mettere in atto per conseguirle. Tutto ciò che è stato appena descritto è accompagnato da tutta una serie di indicazioni riguardanti i metodi di insegnamento più efficaci per lo studente, nonché le risorse e i materiali didattici utili per promuovere al meglio l’apprendimento stesso dello studente²⁸².

Inoltre, nel PEI (nonostante sia valido per un anno scolastico), è previsto un continuo monitoraggio attraverso valutazioni periodiche volte a verificare il raggiungimento degli obiettivi educativi stabiliti e, se necessario, ad apportare eventuali aggiustamenti al piano di intervento²⁸³.

Le figure coinvolte nella compilazione del PEI comprendono inizialmente il “gruppo di lavoro handicap” (GLH) della scuola, seguiti dagli assistenti sociali, dagli insegnanti di materia e di sostegno presenti a scuola ed eventualmente anche dall’operatore psicopedagogico, anche se nella realtà è raro che ci sia; il tutto in stretta collaborazione con la famiglia dello studente²⁸⁴.

Dopo una breve descrizione del contenuto e delle persone coinvolte nella stesura del *piano educativo individualizzato*, è importante ora proporre una riflessione sull’effetto a doppia lama che questo strumento può avere.

A tal proposito Marisa Pavone evidenzia almeno tre rischi e pericoli associati al PEI.

Il primo fattore critico che individua è quello dell’isolamento, perché, sebbene questo strumento ha l’obbiettivo di favorire la partecipazione degli studenti alla vita della

²⁸⁰ Ivi, p. 423.

²⁸¹ *Ibidem*.

²⁸² Casale M. A., Castellani P. P., Saglio F. (a cura di), *Il bambino handicappato e la scuola*, cit.

²⁸³ *Ibidem*.

²⁸⁴ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l’handicap*, cit.

classe, grazie a un lavoro in equipe tra i diversi tipi di insegnanti, esiste il rischio che diventi un elemento di emarginazione se viene gestito solo da un docente di sostegno²⁸⁵.

Esempi frequenti di cui si sente spesso parlare, includono situazioni in cui accade che l'alunno in condizione di handicap viene mandato in un'altra stanza per lavorare con il docente specializzato, anziché partecipare alle attività della classe con i suoi coetanei. Oppure, se gli altri insegnanti non sono coinvolti nel processo decisionale del PEI e quindi non sono a conoscenza dei suoi obiettivi o delle sue strategie, potrebbero trattare lo studente in modo diverso o non integrarlo pienamente nelle attività della classe. Tornando all'individuazione dei rischi, il secondo si presenta quando il processo di creazione del PEI non si fonda su un dialogo aperto e una revisione continua. Tale dialogo dovrebbe avvenire sia tra gli adulti coinvolti, precedentemente menzionati, sia con lo studente stesso, che dovrebbe essere considerato il protagonista per eccellenza e detentore di ricche ed essenziali riflessioni, stati d'animo, ideali che vanno contemplati e valorizzati. Infine, l'ultimo pericolo segnalato da Pavone, si verifica quando vengono utilizzati dei termini e delle procedure standard che non subiscono variazioni nel tempo, nemmeno dinanzi a studenti diversi, trasformando così il PEI in un documento formale e burocratico anziché in un racconto dinamico delle vite degli studenti²⁸⁶.

Di fronte a queste numerose criticità che possono emergere dall'utilizzo del PEI, Ianes e Demo sostengono che l'ICF, di cui si è parlato precedentemente, tenuto come sfondo di riferimento durante la redazione del *piano educativo individualizzato*, può proteggere dall'insorgere di questi rischi insidiosi, così come può farlo la *prospettiva del capability approach*, che verrà approfondita in seguito. Questo perché l'ICF fornisce una visione completa di come una persona con disabilità interagisce con il mondo, andando oltre la semplice osservazione della persona stessa per considerare anche l'ambiente circostante, quindi compresi gli ostacoli e i facilitatori che essa può incontrare, ma anche il suo coinvolgimento nella comunità. Diversamente, il *capability approach* fa riflettere su quanto sia importante che le persone abbiano la libertà di scegliere come vivere la propria vita e raggiungere il benessere²⁸⁷. Nel contesto del PEI, questo significa considerare le capacità e le preferenze degli studenti con disabilità quando si pianificano

²⁸⁵ Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.

²⁸⁶ *Ibidem*.

²⁸⁷ Ianes D., Demo H., *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*, cit., pp. 415-426.

gli obiettivi e le strategie del PEI, in modo che possano fare scelte che li rendano felici e soddisfatti a scuola.

Perciò, l'ICF offre una visione completa delle interazioni e delle sfide che gli studenti con disabilità affrontano nel loro ambiente scolastico, mentre il *capability approach* ricorda quanto sia fondamentale rispettare la loro libertà di scelta per definire il percorso educativo che meglio rispecchia le loro capacità e preferenze. È per questo che integrare queste prospettive nel PEI può aiutare a creare un ambiente scolastico più inclusivo e rispettoso delle diverse esigenze e desideri degli studenti.

4.1.2 Piano didattico personalizzato: DSA e BES

In merito agli studenti con *disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali*, non è previsto un PEI come nel caso delle persone con disabilità, ma piuttosto si prevede la costruzione di un *piano didattico personalizzato*, abbreviato con l'acronimo PDP.

Il PDP indica una pianificazione delle attività didattiche attraverso il contributo e la collaborazione di più persone all'interno della scuola, per permettere allo studente con bisogni educativi speciali di ridurre gli ostacoli che il disturbo può creare nell'apprendimento e consentirgli di avere successo attraverso il giusto supporto e strategie personalizzate²⁸⁸.

Grazie alla Legge 170/2010 e la sua attuazione con il Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011 n. 5669²⁸⁹ attinenti agli studenti con DSA, e alla Circolare Ministeriale 8/2013 che riguarda gli studenti con BES (normative già esaminate nel primo capitolo), viene riconosciuto il diritto per questi studenti alla stesura del PDP.

Il *piano didattico personalizzato* è uno strumento di lavoro che dev'essere redatto dagli insegnanti di classe e che non richiede necessariamente la firma e quindi

²⁸⁸ Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, cit., pp. 183-194.

²⁸⁹ Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, "Linee guida disturbi specifici apprendimento".

l'approvazione degli esperti in ambito socio-sanitario, come invece avviene nel caso del PEI²⁹⁰.

Il documento poi, una volta discusso e completato, dev'essere firmato da tutti i professori della classe, dal preside della scuola, dai genitori dell'alunno e dallo studente interessato, se maggiorenne, per dare il loro consenso e approvazione²⁹¹.

Nel tempo, tuttavia, lo stesso PDP elaborato all'inizio dell'anno scolastico può variare in base al cambiamento delle esigenze e delle difficoltà vissute dall'alunno e può anche essere utilizzato solo per un periodo circoscritto. Ad esempio, nel caso di studenti provenienti da un altro Paese che potrebbero avere bisogni educativi speciali temporanei legati all'adattamento linguistico e culturale o per studenti con patologie che influenzano temporaneamente le loro prestazioni scolastiche, il PDP è previsto fin quando le circostanze che lo hanno reso necessario non vengono risolte o superate²⁹².

Nel piano si devono indicare “[...] le attività didattiche individualizzate e/o personalizzate, gli strumenti compensati utilizzati, le misure dispensative adottate, le forme di verifica e valutazione personalizzate”²⁹³.

I metodi compensativi e dispensativi aiutano gli studenti con DSA o con BES a evitare problemi aggiuntivi a scuola.

Le misure dispensative non risolvono direttamente i problemi di apprendimento, ma cercano di prevenire situazioni negative che potrebbero demotivare gli studenti o creare difficoltà nella loro esperienza scolastica. Gli strumenti compensativi, invece, sono vari e possono includere dispositivi, approcci o risorse tecnologiche che aiutano gli studenti con DSA a ridurre i loro problemi di apprendimento²⁹⁴.

Quindi, tra gli strumenti compensativi più noti di cui possono usufruire questi studenti ci sono: gli schemi, che offrono rappresentazioni grafiche del contenuto per una maggior comprensione visiva; le mappe concettuali, che evidenziano le relazioni tra concetti o idee; i riassunti, che sintetizzano le informazioni fondamentali su un

²⁹⁰ Maci P. con un contributo di Maria Chiara Landolfo, *I disturbi specifici di apprendimento. Profili giuridici e di tutela*, cit.

²⁹¹ Rossi V., “L’inclusione degli alunni con disturbi specifici di apprendimento”, cit., p. 401-419.

²⁹² Lampacrescia E., Porfiri L. (a cura di), *BES e inclusività. Metodi e strumenti per una didattica individualizzata e personalizzata*, La Spiga Edizioni, Milano 2015.

²⁹³ Rossi V., “L’inclusione degli alunni con disturbi specifici di apprendimento”, cit., p. 401-419, cit. p. 408.

²⁹⁴ Fogarolo F. e Scapin C., *L’efficacia della compensazione tecnologica negli alunni con disturbo specifico di apprendimento. Una ricerca nel Veneto*, in “Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione”, n. 127, 2009, pp. 169-181.

argomento; gli appunti forniti dagli insegnanti o dai compagni di classe; la linea temporale, utile per visualizzare l'ordine cronologico degli eventi storici; e le tabelle, che organizzano e presentano informazioni come l'alfabeto, le formule matematiche o geometriche in modo chiaro e ordinato, facilitando il loro studio e utilizzo²⁹⁵.

Gli ausili appena menzionati sono considerati delle misure "classiche", tra le più utilizzate, ma oggi non si può fare a meno di segnalare anche altri mezzi tecnologici altrettanto validi. Tra questi vi sono: la calcolatrice, che consente di eseguire rapidamente dei calcoli matematici, il dizionario elettronico e il computer, entrambi utili sia per la ricerca rapida e la correzione grammaticale, sia per lo studio a casa e per le verifiche a scuola. Inoltre, nelle classi si può trovare la lavagna interattiva multimediale (LIM), che consente di presentare il contenuto della lezione in vari formati, facilitando così l'adozione di diversi approcci di apprendimento multimodali e il registratore, che permette di registrare le lezioni e riascoltarle in seguito²⁹⁶.

L'utilizzo di tutti questi strumenti di supporto (qui riportati solo alcuni, quelli più conosciuti e utilizzati), è previsto per gli studenti con DSA e con BES in tutti i gradi scolastici, dalla scuola primaria di primo grado all'università.

Con ciò, è interessante notare che, per quanto riguarda l'ambito universitario, c'è una preferenza per l'impiego di dispositivi tecnologici, ad eccezione delle mappe concettuali.

Tra questi dispositivi vi sono: la sintesi vocale, ovvero la lettura ad alta voce di un testo scritto attraverso una voce generata dal computer, le lezioni multimediali che prevedono l'utilizzo di mezzi di comunicazione diversificati come immagini, video, presentazioni Power Point ecc., ma anche la registrazione audio o video delle lezioni. Quest'ultimo supporto infatti, presenta un grande potenziale, perché permette agli studenti di riascoltare la lezione in modo tale da non perdere nessun passaggio fondamentale e di fermare l'audio quando necessario o di riascoltarlo più volte per risolvere eventuali dubbi irrisolti²⁹⁷.

²⁹⁵ Lampacrescia E., Porfiri L., *BES e inclusività. Metodi e strumenti per una didattica individualizzata e personalizzata*, cit.

²⁹⁶ *Ibidem*.

²⁹⁷ Stella G., "Dalla dislessia evolutiva alla dislessia adulta", cit., pp. 15-20.

Tornando ora a definire le misure dispensative, queste permettono di ridurre o esonerare le persone con bisogni educativi speciali da alcuni compiti che potrebbero risultare troppo difficili o invalidanti per loro.

Per ciò che riguarda la “dispensa” da alcuni compiti, si tratta di evitare che questi studenti siano sottoposti, ad esempio, alla lettura a voce alta o alla presa di appunti; e nella valutazione di una verifica scritta, si evita di penalizzare gli alunni a causa di eventuali errori di grammatica e di forma, limitandosi a mantenere l’attenzione sul contenuto del compito²⁹⁸.

Invece, per “riduzione” si intende, non solo concedere una diminuzione della quantità di esercizi, compiti, e attività da svolgere sia a scuola che a casa, ma anche la possibilità di concedere più tempo a questi studenti²⁹⁹. Di solito, ciò corrisponde a un aumento del 30%, necessario per portare a termine una verifica con successo, ma se per varie circostanze non è possibile fornire il tempo aggiuntivo richiesto, è opportuno procedere riducendo il compito sempre del 30%. Apportare tali interventi è di fondamentale importanza, perché questi studenti tendono ad affaticarsi più rapidamente degli altri e ad avere difficoltà a mantenere la concentrazione per periodi prolungati³⁰⁰. In ambito accademico però, siccome non è possibile intervenire nella riduzione del piano di studio, si può almeno prevedere una suddivisione del materiale oggetto di studio per l’esame, consentendo agli studenti di affrontare la prova in due momenti, portando quindi volta per volta una parte del programma; oppure, se risulta più accessibile, si può optare per variare la modalità d’esame da scritta a orale, o viceversa³⁰¹.

4.1.3 Potenziale innovativo dei metodi didattici “universali”

In seguito a questa breve rassegna riguardante gli strumenti didattici riservati a categorie specifiche di studenti – persone con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento e con bisogni educativi speciali – viene spontaneo chiedersi se queste

²⁹⁸ Lampacrescia E., Porfiri L. (a cura di), *BES e inclusività. Metodi e strumenti per una didattica individualizzata e personalizzata*, cit.

²⁹⁹ Rossi V., “L’inclusione degli alunni con disturbi specifici di apprendimento”, cit., p. 401-419.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ Stella G., “Dalla dislessia evolutiva alla dislessia adulta”, cit., pp. 15-20.

misure offrano effettivamente il supporto di cui hanno bisogno e diritto tali studenti, o se, in qualche modo, finiscano per etichettarli come “diversi”, perdendo così di vista il vero scopo della scuola inclusiva.

Succede quindi che il PEI,

[...] rischia di diventare strumento di progettazione individuale anziché individualizzata; [che] individualizzazione e personalizzazione [...] vengono recepite come misure didattiche soltanto per alunni/e con BES anziché per tutti; o ancora [che] l’insegnante di sostegno [...] diventa l’insegnante di un singolo ragazzo/a anziché della classe³⁰².

Questo commento, rivolto alle pratiche e agli strumenti educativi utilizzati nelle scuole ordinarie, mette in allerta poiché evidenzia come, invece di favorire una pratica inclusiva, alcuni di questi approcci rischiano di ricreare una sorta di segregazione verso questi studenti.

Perciò, se queste misure speciali non riescono a realizzare il vero significato del concetto di inclusione, potrebbe essere necessario un vero e proprio cambio di mentalità. In questo senso servono delle strategie didattiche inclusive, che adottino un punto di vista universale, come fa l’Universal Design.

La “Progettazione Universale” (UD) ha origine negli anni Ottanta negli Stati Uniti, grazie all’opera di Ronald L. Mace, un architetto con disabilità motorie che mira a valorizzare una progettazione che a monte tiene in considerazione le esigenze di tutti³⁰³.

L’Universal Design supera le precedenti concezioni legate agli ausili, che forniscono aiuto a qualcuno che è in una condizione di difficoltà, e agli adattamenti, che servono per modificare i prodotti, servizi e ambienti per adattarli a persone con un certo tipo di fragilità, per pensare a dei luoghi che siano costruiti sin dall’inizio avendo a cuore le persone con vari tipi di funzionamento.

Un esempio pratico per capire cosa significhi trovarsi di fronte a una costruzione realizzata secondo i principi dell’Universal Design sono delle scale che presentano sia

³⁰² Demo H. *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento 2016, p. 125.

³⁰³ Aquario D., Pais I., Ghedin E. *Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, vol. 5, n. 2, 2017, pp. 93-106.

rampe, che gradini, che corrimani, consentendo così di usufruire di diverse modalità per percorrerle. In questo modo, la persona non è costretta a richiedere accomodamenti a posteriori, poiché le scale sono già progettate per essere accessibili e utilizzabili da una vasta gamma di persone, indipendentemente dalle loro capacità o limitazioni fisiche.

Come si è visto, l'idea alla base della filosofia progettuale dell'Universal Design, che implica la progettazione di contesti accessibili per tutti senza il bisogno di adattamenti a posteriori, nasce appunto in ambito architettonico, ma successivamente si è estesa anche all'ambito educativo con l'Universal Design for Learning (UDL).

La Progettazione Universale per l'Apprendimento prevede fin dal principio l'allestimento di contesti educativi accessibili a tutti, quindi non solo a persone con determinate caratteristiche.

L'UDL si basa su 3 principi: la *rappresentazione*, il *coinvolgimento* e l'*azione ed espressione*. Il primo corrisponde alle molteplici opportunità di presentazione dell'informazione agli alunni, quindi tramite schemi, immagini, video, mappe ecc. Il secondo principio si concentra sulla varietà di strategie messe in atto dagli insegnanti per rendere partecipi gli educandi nel processo di apprendimento, che possono tradursi in una collaborazione tra compagni di classe o nell'uso di giochi educativi. Infine, il terzo assunto riguarda la flessibilità offerta agli studenti nel dimostrare ciò che hanno imparato³⁰⁴. Questo significa non limitarsi alle tradizionali verifiche scritte, ma variare le modalità di valutazione prevedendo ad esempio presentazioni di gruppo, progetti creativi fatti in gruppo o singolarmente, che consentono ai discenti di esprimersi nel modo che meglio rispecchia le loro abilità e preferenze, senza penalizzare una modalità rispetto ad un'altra.

Le persone non rendono tutte allo stesso modo, quindi, è sbagliato costruire tutta una serie di progetti educativi fissi, immutabili, privi di immagini, colori, font, mappe e strategie flessibili. Gli accorgimenti pensati per favorire l'apprendimento di alcuni individui si rivelano in realtà utili e convenienti per tutti.

Quello che veramente dovrebbe realizzare la scuola, secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning, non è la mera trasmissione del puro e semplice contenuto di una materia, ma il miglioramento giorno per giorno delle loro conoscenze e abilità, mediante la progettazione di un piano di studio flessibile e adattabile, che permetta

³⁰⁴ *Ibidem*.

a tutti gli studenti di apprendere, a prescindere dalle disfunzioni che possono possedere³⁰⁵. Restando sempre dentro all'ottica dell'inclusione universale, un altro strumento pensato per promuovere processi inclusivi nei contesti educativi è l'Index for Inclusion, ovvero l'Index per l'Inclusione costruito in ambito anglosassone.

L'Index per l'Inclusione, pubblicato da Tony Booth e Mel Ainscow nel 2002³⁰⁶, è uno strumento innovativo che offre la possibilità di valutare la qualità dei processi inclusivi che si attivano all'interno di un'istituzione educativa³⁰⁷. Al suo interno viene definita per la prima volta la parola "inclusione" rappresentata graficamente come un triangolo composto da tre diverse dimensioni, ognuna corrispondente a un lato. Le tre dimensioni rappresentano rispettivamente la *creazione di culture inclusive*, la *produzione di politiche inclusive* e lo *sviluppo di pratiche inclusive*³⁰⁸.

Come spiega chiaramente Heidrun Demo, ricercatore di Pedagogia e Didattica Speciale, la *cultura inclusiva* riguarda sia i valori, pensieri e le idee sul significato di inclusione, ma anche l'atmosfera generale e le dinamiche interpersonali tra tutti i membri presenti all'interno dell'ambiente scolastico. Le *politiche inclusive* si riferiscono alle normative e alle indicazioni che regolamentano il funzionamento della scuola nelle pratiche sia da un punto di vista internazionale che nazionale, mentre le *pratiche inclusive* corrispondono alle strategie, metodologie e pratiche didattiche che hanno come obiettivo quello di costruire ambienti di apprendimento accessibili³⁰⁹.

La dimensione delle *culture inclusive* è alla base dell'Index for Inclusion, perché il primo elemento fondamentale da promuovere affinché si possa parlare di inclusione è quello di condividere una visione comune che ci orienta verso la sua realizzazione. Pertanto, nel momento in cui si ha una visione condivisa insieme di cosa si ritiene debba essere l'inclusione e si riesce a lavorare sinergicamente con i propri colleghi, la dirigenza, il personale tecnico-amministrativo, il personale ATA, gli studenti, le famiglie: le

³⁰⁵ Montesano L., Carchidi R., Valenti A., *I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa*, in "Studi Pedagogici", n. 25, 2019, pp. 151-167.

³⁰⁶ La prima versione italiana dell'Index per l'Inclusione risale al 2008.

³⁰⁷ Canevaro A., Malaguti E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 2, n.2, 2014, pp. 97-108.

³⁰⁸ Demo H., *L'Index per l'Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 12, n. 1, 2013, pp. 41-52.

³⁰⁹ Demo H., "L'Index per l'Inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento" in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES: bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, cit., pp. 195-220.

politiche (regole, decisioni di gestione, pianificazione delle attività ecc.) e le *pratiche* (tutti gli interventi volti a rendere le persone padrone di successo del proprio apprendimento) dovrebbero venire da sé.

Prima si deve agire sulle rappresentazioni e sui pensieri degli insegnanti e poi si deve pensare a cosa fare in modo concreto per includere tutti gli studenti tramite politiche e pratiche inclusive.

Successivamente, un altro approccio multidimensionale, nato in campo economico agli inizi degli anni Ottanta e poi applicato a tutte le aree in cui si discute di pari opportunità, prende forma dalla collaborazione di Amartya Sen, professore di filosofia indiano, e la sua collega filosofa Martha Nussbaum³¹⁰. Questo approccio prende il nome di *capability approach* o *approccio delle capacità*, e consente di valutare il benessere economico in modo diverso da quanto fatto sino a quel momento.

Di conseguenza, se fino a prima il benessere di un paese veniva fatto corrispondere alla quantità di beni materiali prodotti, ovvero il reddito e la ricchezza monetaria che vi circolano, con il *capability approach* si amplia quello che è lo star bene della persona tenendo conto dell'insieme di funzionamenti entro cui una persona può scegliere³¹¹. È per questo che non si può sottovalutare l'indice di felicità di ciascuno che non è detto che sia dato dalla quantità di beni materiali prodotti.

Con *capability* si intendono le opportunità di poter fare delle scelte tra diverse alternative senza incontrare barriere che glielo impediscono, ossia dei “funzionamenti in potenza”, mentre i *funzionamenti* sono gli aspetti dell'essere e del fare a cui un individuo dà valore e che conferiscono senso alla sua vita, cioè le “capability in atto”³¹².

Dunque, il *capability approach* pone al centro una gamma estesa di *capability*, cioè le possibilità di fare delle scelte riguardo a quali funzionamenti perseguire. Più ampia è questa gamma, maggiori sono le prospettive di condurre una vita che meriti di essere vissuta; al contrario, se è limitata, cresce il rischio di avere un destino segnato³¹³.

³¹⁰ Ianes D., Demo H., *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*, cit., pp. 415-426.

³¹¹ Terzi L., *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach*, in “Italian Journal of Disability Studies”, vol.1, n. 1, 2013, pp. 41-58.

³¹² Ghedin E., *La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento*, cit., pp. 54-62.

³¹³ *Ibidem*.

In questo senso si evince che la dimensione della scelta occupa una posizione centrale in questo approccio. Tutti devono essere abili nel poter compiere delle scelte che riguardano il loro percorso di vita, senza però dimenticare che il benessere individuale si gioca nello spazio sociale, quindi quando si tenta di perseguire il proprio benessere si dev'essere costantemente in relazione con il benessere della comunità, non è un qualcosa che avviene in solitudine.

Inoltre, la filosofia alla base dell'approccio delle *capability*, se viene accolta nel tema della disabilità, secondo quanto sostiene Lorella Terzi, consente di apportare due benefici.

Il primo aspetto positivo consiste nella trasformazione della percezione della disabilità, passando da una condizione di svantaggio sociale a un'opportunità per le persone con disabilità di autodeterminarsi. Ciò implica che gli devono essere garantite le stesse possibilità di essere parte attiva nella società e di poter fare scelte significative. Il secondo aspetto positivo, invece, deriva dal fornire concretamente a ciascun individuo effettive opportunità di partecipare pienamente alla vita comunitaria, anziché limitarsi a garantire solo formalmente un trattamento "alla pari" rispetto alle persone normodotate³¹⁴.

Per concludere, un ultimo spunto importante per favorire un'educazione inclusiva risiede nei metodi di insegnamento che possono rendere la scuola un ambiente così inclusivo da rendere superfluo valutare altre opzioni, se non quella di adottarli per tutti gli alunni.

Tra queste strategie didattiche vi rientrano il *tutoring* detto anche *tutoraggio*³¹⁵ in italiano, il *cooperative learning* o *apprendimento cooperativo*, le attività laboratoriali basate sull'esperienza e la promozione di un ambiente di classe dove gli studenti si supportano l'un l'altro e collaborano tra loro sia sul versante dell'amicizia che su quello dell'aiuto nell'apprendimento³¹⁶.

Il caso specifico dell'*apprendimento cooperativo* (AC), nato negli anni Settanta del Novecento, come chiarito con precisione da Anna La Prova, psicologa e psicoterapeuta, prevede che tutti gli individui del gruppo classe, siano valorizzati come

³¹⁴ Terzi L., *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach*, cit., pp. 41-58.

³¹⁵ “[Attività] formativa del tutore e, in partic., quella di guida e supervisione dell’operato di uno studente universitario svolta da un laureato o da un docente”. Cfr. Tutoraggio – Treccani, cit. from <https://www.treccani.it/vocabolario/tutoraggio/>, consultato il 28.04.2024.

³¹⁶ Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, cit.

risorse inestimabili. L'AC si articola attraverso la suddivisione in piccoli gruppi, in cui ogni membro, grazie alle proprie qualità e specificità, può essere contemporaneamente fonte d'aiuto per gli altri e/o ricevere assistenza in cambio, realizzando così un vero e proprio apprendimento paritario³¹⁷.

Il compito di una scuola che si può dire essere veramente inclusiva, è quello di predisporre ogni tipo di supporto e facilitatore a tutti gli studenti, non solo a coloro che hanno ricevuto una diagnosi o una certificazione.

4.2 L'inestimabile contributo del pedagogo nel contesto scolastico

Il pedagogo o più comunemente chiamato "pedagogo", è la "[persona] a cui è affidata l'educazione di un fanciullo [...]"³¹⁸. Questo comporta essere un professionista dell'educazione, dotato di competenze specifiche acquisite in seguito a un'apposita formazione, che sono di sua esclusiva proprietà e che perciò non possono essere improvvisate da altre figure professionali.

Tra le normative di rilievo che hanno interessato questa figura professionale, vanno menzionate: il Disegno di Legge n. 2443³¹⁹ e la Legge n. 205 del 2017³²⁰.

Il DDL n. 2443 riguarda la regolamentazione delle professioni di educatore e pedagogo.

Questo Disegno di Legge mira a creare un sistema di professioni e servizi in grado di rispondere efficacemente alle sfide di una realtà italiana in continua evoluzione.

Con l'allungamento della vita media e una società che mostra segni di frammentazione a causa di differenze culturali, socioeconomiche, politiche e altre, aumenta il rischio di marginalità ed esclusione sociale, rendendo indispensabile la

³¹⁷ La Prova A., *L'apprendimento cooperativo come strategia compensativa per i BES*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES: bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, cit., pp. 271-287.

³¹⁸ Pedagogo – Treccani, cit. from <https://www.treccani.it/vocabolario/pedagogo/>, consultato il 29.04.2024.

³¹⁹ Disegno di Legge 20 dicembre 2017, n. 2443, "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo".

³²⁰ Legge 27 dicembre 2017, n. 205, art. 1, commi 594-601, inserita nel "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020".

presenza di professionisti competenti nell'approccio sociale e pedagogico per favorire l'inclusione e il benessere della comunità³²¹.

Mentre, la Legge 205/2017, più comunemente nota come “Legge Iori”, per via della sua relatrice Vanna Iori, è stata approvata il 27 dicembre 2017 e fa parte della Legge di Bilancio 2018. Questa Legge è particolarmente significativa perché ha normato per la prima volta nella storia la professione di pedagogo a livello legislativo.

Inoltre, non si può trascurare il recente e importante avvenimento del 15 aprile 2024³²², quando è stata approvata la Legge n. 55 che ha finalmente istituito l'albo per educatori e pedagogisti, da ora necessario per esercitare la loro professione. Questo traguardo rappresenta un passo significativo verso una maggiore regolamentazione e supervisione delle attività professionali in campo educativo e pedagogico, garantendo una maggiore qualità nei servizi offerti.

Di seguito, nel tentativo di precisare i doveri propri del pedagogo, risulta rilevante rifarsi al Protocollo di Intesa del 2020, il quale stabilisce che

il pedagogo è un professionista di livello apicale con funzione di progettazione, coordinamento e supervisione delle azioni formative; supporto al Dirigente Scolastico, al collegio docenti, ai singoli docenti, alle famiglie; orientamento, consulenza e intervento pedagogico per la piena inclusione di ciascun alunno e per favorire al massimo lo sviluppo negli apprendimenti, il benessere globale e sociale dell'alunno³²³.

Da questo accordo formale emerge una descrizione dettagliata del ruolo del pedagogo scolastico che evidenzia l'ampio ventaglio di competenze che possiede, focalizzate sulla pianificazione, organizzazione e gestione di attività e iniziative a un

³²¹ Moliterni P., *Formare i professionisti dell'educazione inclusiva*, in “Pedagogia oggi”, vol. 15, n. 2, 2017, pp. 249-262.

³²² Legge 15 aprile 2024, n. 55, “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali”.

³²³ Protocollo d'Intesa – *Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa*, in <https://www.miur.gov.it/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati>, documento “m pi.AOOGABMI.Registro Decreti(R).0000106.27-08-2020.pdf”, cit. p. 3, consultato il 29.04.2024.

livello più ampio e globale, coinvolgendo tutti i componenti del sistema educativo, inclusi i servizi che sono al di fuori della scuola³²⁴.

Al contrario, l'educatore scolastico, pur avendo intenti simili a quelli del pedagogo, interagisce più direttamente con gli allievi di una classe, soprattutto con coloro che richiedono particolare attenzione. L'educatore, grazie alla sua modalità educativa e relazionale informale, è più facilitato nel creare un contatto empatico con gli studenti e inoltre, lavora come mediatore per favorire la collaborazione e la cooperazione all'interno del team docenti³²⁵.

Nel contesto scolastico, il pedagogo svolge varie funzioni: collabora con gli insegnanti per creare un programma educativo personalizzato per ogni studente, effettua una valutazione preliminare degli studenti segnalati per possibili disturbi specifici dell'apprendimento, assiste i genitori fornendo loro consigli educativi, ad esempio sensibilizzandoli sui problemi dei loro figli, monitora gli insegnanti assicurandosi che mettano in atto un approccio relazionale in continuo perfezionamento e mette a disposizione spazi di ascolto per qualsiasi problematica vissuta da genitori e studenti³²⁶. Dunque, la concezione moderna di scuola va oltre l'idea di un luogo dedicato solo alla mera trasmissione di conoscenze teoriche, per abbracciare una visione più realistica in cui la scuola è vista come un contesto complesso, caratterizzato da tutta una serie di bisogni e sfide educative che richiedono una risposta immediata da parte di tutti gli esperti dell'educazione³²⁷, compresi educatori e pedagogisti, fondamentali per la realizzazione di una scuola inclusiva, ma spesso sottovalutati.

³²⁴ Distefano C., *Il pedagogo scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale*, in "Pedagogia oggi", vol. 21, n. 2, 2023, pp. 242-248.

³²⁵ Calapriceo S., *L'educatore e il Pedagogo scolastico: perché, ruoli e competenze*, in "Formazione & Insegnamento", vol. 14, n. 3, 2016, pp. 321-333.

³²⁶ *Ibidem*.

³²⁷ Distefano C., *Il pedagogo scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale*, cit., pp. 242-248.

CONCLUSIONE

La tesi è stata sviluppata su un'analisi storico-comparativa riguardante il tema dell'inclusione scolastica tra l'Ottocento e il presente, nel tentativo di porre in evidenza i cambiamenti avvenuti in questo intervallo di tempo e fare un bilancio su cosa si può considerare migliorato o peggiorato.

Questo confronto in prospettiva storico-comparativa ha messo in luce i più eclatanti cambiamenti avvenuti nei confronti delle persone con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e con bisogni educativi speciali (BES), focalizzandosi su quattro categorie: la legislazione scolastica, la terminologia, i pregiudizi e i metodi educativi-didattici.

In seguito a quanto emerso, saltano subito all'occhio i significativi progressi compiuti, soprattutto per quanto riguarda l'inclusione scolastica, che ad oggi si può dire aver aperto nuove porte alla diversità e all'uguaglianza educativa.

A partire dal 1861, anno che segna ufficialmente la nascita della scuola italiana, fino al nuovo millennio, non solo le persone con disabilità, segnate da secoli di emarginazione e indifferenza diffusa, vengono finalmente – seppur in percorso graduale e non privo di difficoltà – integrate e incluse nelle scuole ordinarie, ma tale inclusività viene estesa anche a nuovi casi di “eterogeneità umane” riscontrabili nelle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento ai DSA e ai BES. Questi ultimi menzionati, anche se hanno ricevuto un'accurata attenzione solo in tempi recenti, rientrano comunque a pari merito nelle politiche e nei programmi educativi. Questo ampliamento di prospettiva contribuisce a creare una comunità scolastica diversificata e inclusiva, dove ogni studente è valorizzato per le proprie peculiarità, promuovendo così un'educazione autentica e rispettosa delle differenze.

Raggiungere questo importante traguardo non è stato facile tanto meno veloce, come dimostrano i numerosi decreti, leggi, linee guida e direttive ministeriali che si sono succeduti nel corso degli anni. Infatti, sebbene la “Legge Casati” del 1859, che prevede l'obbligo scolastico per i soli primi due anni della scuola primaria di primo grado (ad esclusione delle persone con disabilità di tipo fisico-psichico), sembra ormai un lontano ricordo, nella realtà dei fatti è dovuto trascorrere più di un secolo per approdare all'approvazione della Legge del 104/1992, comunemente conosciuta come “Legge

Quadro”, fondamentale per garantire l’integrazione scolastica delle persone con disabilità. Senza dimenticare la Legge 170/2010 che riconosce e tutela gli studenti con disturbi specifici dell’apprendimento e la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 con relativa Circolare 8/2013, due pilastri normativi che vedono la luce addirittura più di 150 anni dopo l’Unità d’Italia, evidenziando così la lunga evoluzione delle politiche educative nel tempo.

Il tempo che si è reso necessario per giungere a creare e implementare politiche inclusive verso queste fragilità è un dato significativo da rilevare, perché evidenzia quanto sia difficile modificare le sovrastrutture mentali e i modelli culturali delle persone, spesso estremamente radicati e consolidati, affinché si possano creare degli spazi di accettazione, comprensione e inclusione per tutti, indipendentemente dalle vulnerabilità e dai tratti distintivi che possiedono.

Non si tratta solo di creare “leggi scritte su carta”, ma di mobilitare un cambiamento culturale e sociale profondo, che richiede tempo, impegno e consapevolezza per riconoscere e includere tutte le diversità nella pratica quotidiana. Oltre a ciò, sono state notevoli anche le innovazioni avvenute in campo linguistico, specialmente per quanto riguarda le persone con disabilità. La terminologia è cambiata fino a ritenere come unica formula corretta, “persone con disabilità”, capace di descrivere con precisione la condizione della persona a cui è associata e di tutelare la sua dignità. Capace, inoltre, di sottolineare che la condizione non coincide con l’essenza della persona: non è la persona ad essere disabile. Tuttavia, è importante notare che nel campo delle espressioni linguistiche, in continua evoluzione e dinamismo, un appellativo che sembra appropriato oggi potrebbe non esserlo domani. Quindi, anche l’attuale locuzione di “persone con disabilità” potrebbe nel prossimo futuro perdere o cambiare il suo valore positivo.

Indipendentemente da come si evolveranno tali eventi però, si osserva un importante cambiamento: dal totale disinteresse e negligenza nell’usare termini non discriminatori, capaci di identificare la persona solo con il suo deficit, si passa all’era del “politicamente corretto”. In questa nuova fase, l’intera società diventa attenta e sensibile all’uso del linguaggio, evitando di usare espressioni che potrebbero generare sentimenti di offesa o fomentare un clima di ostilità. Sicuramente è stato capito il potere che ha il linguaggio nel produrre e veicolare cambiamento culturale e sociale sul lungo periodo.

Malgrado questa nuova e importante accortezza e sensibilità diffusa, non risulta essere sempre facile accorgersi se si stanno usando parole veramente inclusive o meno. Effettivamente, termini come “idiota”, “menomato” e “deficiente”, ampiamente diffusi e utilizzati tra l’Ottocento e il Novecento, oggi risuonano subito come vocaboli non curanti o rispettosi della persona, ed è per questo che sono caduti in disuso e ritenuti oggi inaccettabili. Eppure, non sempre è automatica l’individuazione di termini stigmatizzanti. Paradossalmente, esistono molte altre espressioni che, pur mostrandosi nelle vesti di un linguaggio apparentemente gentile o ben intenzionato, celano in realtà pregiudizi e discriminazioni verso determinati gruppi o individui, senza esserne consapevoli, come nel caso di “speciale”, “non vedente” e “non udente”. Come spiega Kamila Milkowska-Samul, il primo termine porta con sé una connotazione caritatevole che può risultare paternalistica e marginalizzante, mentre gli altri due enfatizzano la mancanza di una capacità, sottolineando ciò che manca anziché valorizzare l’individuo nella sua interezza³²⁸.

Pertanto, data la facilità con cui anche involontariamente si rischia di offendere qualcuno utilizzando un’espressione sbagliata, la soluzione, come si evince dal testo, è lasciare a queste persone la libertà di scegliere come preferiscono essere chiamate.

Una ulteriore svolta, che porta con sé la fine del XX secolo e l’inizio del XXI secolo è l’individuazione di due macrocategorie: una riguardante le persone con *disturbi specifici dell’apprendimento* e l’altra riferita alle persone con *bisogni educativi speciali*. L’introduzione di questi nuovi gruppi di persone è estremamente significativa perché consente finalmente di riconoscere e dare un nome a queste minoranze, che esistono sin dalle epoche più antiche. Queste persone sono state da sempre etichettate ingiustamente con appellativi come “stupidi” o “incapaci”, ignorando le loro effettive difficoltà e disturbi che possono variare notevolmente e influenzare diversi aspetti delle abilità cognitive, come la dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia e le loro necessità educative speciali.

Infine, a conclusione di questa lunga rassegna sulle variazioni lessicali, si interpella anche la figura dell’insegnante. Qui, il cambiamento che si verifica è il superamento dell’esclusiva presenza del docente curricolare con la proliferazione

³²⁸ Milkowska-Samul K., *Un abilismo inconscio: sui tentativi ma riusciti del linguaggio inclusivo nei confronti delle persone con disabilità*, cit., pp. 456-468.

dell'istituzione di nuovi e diversi professionisti dell'istruzione come l'insegnante di sostegno, il pedagogo, l'educatore, il personale ATA ecc. Questi contribuiscono a formare un ricco e oramai complesso panorama educativo che si mostra sempre più interconnesso e promotore di una prassi improntata alla collaborazione.

Queste nuove figure educative non solo risultano prive dei tipici comportamenti che in passato connotavano di sovente l'esperienza scolastica, come un esercizio autoritario del proprio ruolo o l'uso della forza per ottenere l'obbedienza degli studenti, ma aprono anche la strada a una maggiore consapevolezza delle diverse esigenze degli studenti, precedentemente trascurate, e favoriscono così l'offerta di un supporto più mirato e personalizzato.

Forse a essere meno mutati nel tempo sono i pregiudizi. Essi sono sicuramente cambiati nel contenuto, perché non si fa più allusione a figure mostruose e peccaminose quando si parla di soggetti disabili, ma resta il fatto che anche se più "moderni e rivisitati", i pregiudizi verso questo gruppo di persone continuano ad essere presenti, e la loro permanenza non fa altro che protrarre e permettere atteggiamenti di esclusione e allontanamento dalla vita della comunità, oltre che nuocere alla loro salute mentale e al loro stato di benessere complessivo.

Certamente nel corso del tempo tali atteggiamenti e atti discriminatori e pregiudizievole, adottati da alcune persone, sono stati "condannati socialmente", proprio perché la società ha fatto progressi nel riconoscere l'importanza dell'equità e della diversità. Tuttavia, anziché procedere eliminandoli completamente e favorendo così un cambiamento reale e inclusivo, si assiste a un cambio di "strategia": i pregiudizi verso queste persone divengono più subdoli e nascosti, non sono più facilmente riconoscibili e allo stesso tempo spesso non consentono di mantenere un'immagine positiva di sé nel contesto sociale. Un tipico esempio che si può riportare è il comportamento pietistico che, all'apparenza, sembra mostrare rispetto e cura nei confronti della persona con disabilità, mentre in verità l'individuo che lo mette in atto è più motivato dalla ricerca di approvazione sociale o dalla volontà di apparire buono agli occhi degli altri.

Come se ciò non bastasse, c'è anche un altro aspetto velato che riguarda il modo in cui vengono viste le persone con disabilità.

Da un lato, viene loro riconosciuta una dignità e il diritto di vivere una vita serena e prospera di opportunità. Dall'altro, nell'immaginario collettivo, continuano ad essere

idealizzate come delle persone “non del tutto normali”, immaginate quindi a vivere vite completamente differenti dalle nostre, quando in realtà, sono persone normali quanto chiunque altro, con vite comuni e altrettanto ricche di sogni, desideri e ambizioni al pari dei soggetti normodotati.

Avere un deficit o non averlo non dovrebbe cambiare il rispetto e il valore attribuito a un individuo, poiché ogni essere umano differisce dagli altri sotto molteplici punti di vista, ed è proprio questa diversità a garantire il miglioramento e la continua evoluzione della specie umana. La diversità è una componente fondamentale della vita: è la strategia che la vita ha per esistere.

In ugual modo, anche le persone con DSA e con BES, che hanno ottenuto un pieno riconoscimento nel ventunesimo secolo, sono ancora vittime di pregiudizi. Tali pregiudizi, se per secoli hanno portato a una narrazione che, paradossalmente, le ha dipinte come persone “poco intelligenti” (per non riportare offese più gravi), condizione che non suscita invidia, le traghettano oggi verso un’altra narrazione ancora, non meno insidiosa e che tende a far percepire coloro che ricevono tali diagnosi come soggetti “fortunati”, perché possono utilizzare delle misure dispensative e compensative nelle verifiche a scuola e nei compiti a casa.

Se la maggior conoscenza e consapevolezza dei bisogni e delle difficoltà che si trovano ad affrontare le persone con DSA e BES avrebbe potuto presupporre una diminuzione dei pregiudizi, in realtà sembra invece averne creati di nuovi.

Questo perché, sebbene ad oggi siano riconosciuti come soggetti aventi pieno diritto di usufruire di appositi strumenti che gli siano di supporto, come la calcolatrice, il dizionario, gli schemi, e di avvalersi dell’esonazione da determinati compiti che non fanno altro che incrinare le loro difficoltà, sia il gruppo classe che il team docenti sembrano percepire questi ausili come un vantaggio concesso, quando in realtà rappresentano un mezzo per appiattare le differenze e garantire equità di possibilità e opportunità.

Questa convinzione raggiunge livelli esponenziali soprattutto quando il soggetto con DSA continua a utilizzare strumenti compensativi anche in età adulta: infatti in tale fase della vita il disturbo risulta essere più mascherato e difficile da riconoscere, tanto da portare le altre persone a dubitare della legittimità della fruizione di tali dispositivi.

Nel quarto capitolo, il lavoro di ricerca si è focalizzato sull’analisi e la discussione degli strumenti didattici attualmente impiegati nel contesto scolastico e aventi l’obiettivo

che ogni studente, in particolare coloro che rientrano nelle tre “diversità” esaminate finora (persone con disabilità, DSA, BES), possa partecipare e contribuire pienamente alla vita scolastica, garantendo pari diritti e opportunità nel percorso di apprendimento.

La pedagogia speciale³²⁹ sebbene sia una disciplina ancora “giovane”, vista la sua formalizzazione avvenuta solo a partire dalla seconda metà del secolo scorso nel contesto italiano, ha dimostrato in un periodo relativamente breve (meno di un secolo), di aver compiuto significativi avanzamenti.

Tant'è che il *profilo dinamico funzionale* (PDF), il *piano educativo individualizzato* (PEI) e il *piano didattico personalizzato* (PDP) sono solo alcuni degli strumenti messi in campo nelle scuole con lo scopo di fornire un supporto su misura agli studenti con specifiche esigenze nell'apprendimento. Ma, nonostante la loro natura innovativa e rivoluzionaria, soprattutto se consideriamo il passato in cui l'idea di garantire l'accesso all'istruzione per tutti non era neppure concepita, questi strumenti non sono esenti da rischi. Il principale di essi è l'emarginazione, poiché sono progettati per singole tipologie di persone, ma c'è anche il pericolo che si trasformino in semplici formalità burocratiche immutabili nel tempo, provocando la privazione del loro valore dinamico e personalizzato, che invece dovrebbero mantenere.

Ecco perché, in quest'ultimo capitolo, si è cercato di far emergere una soluzione ancora più progressista: l'adozione di nuovi strumenti di carattere universale, quindi maggiormente inclusivi. Si parla dell'Universal Design e dell'Universal Design for Learning: il primo pensato per agire sul contesto e la sua strutturazione al fine di renderlo accessibile, mentre il secondo ha lo stesso intento ma declinato in ambito educativo. Inoltre, vengono menzionati l'Index per l'Inclusione, il *capability approach* e le strategie didattiche messe a disposizione per l'intero gruppo classe. Tutti questi accorgimenti e visioni si dimostrano utili per tutti gli studenti, ognuno con il proprio modo di apprendere. Per giunta, essi non solo riducono le disparità, ma favoriscono anche un approccio più inclusivo e olistico all'insegnamento e all'apprendimento, consentendo agli insegnanti di progettare e fornire esperienze educative efficaci per tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro differenze.

³²⁹ La pedagogia speciale è una scienza che si occupa di studiare le metodologie, le strategie e gli interventi educativi volti a favorire l'inclusione scolastica delle persone con bisogni educativi speciali sotto molteplici aspetti.

Accettare e interiorizzare questa visione o prospettiva in ottica universale, seppur in parte utopistica, implica anche l'attuazione di numerosi altri cambiamenti rispetto alla concezione tradizionale della scuola come istituzione educativa, alle modalità di insegnamento e alla professione docente, che al giorno d'oggi sembrano essere ancora fin troppo radicati e difficili da modificare o eliminare, come nel caso della professione dell'insegnante di sostegno. Questa figura educativa inserita nell'ambiente scolastico devia dai valori dell'accessibilità universale, poiché la sua presenza è diventata ultimamente etichettante ed escludente. Perciò, in un'ottica di scuola inclusiva, tale figura non dovrebbe esistere, perché è specifica per determinate problematiche o diagnosi. Al contrario, i contesti allestiti in ottica inclusiva dovrebbero responsabilizzare e formare tutti i docenti, cosicché siano in grado di gestire le differenze che si incontrano nei contesti scolastici, come le differenze di apprendimento, culturali, religiose ecc., senza dover richiedere l'intervento di figure specializzate. L'idea è di lavorare sulla formazione e l'abilitazione di tutti gli insegnanti nella gestione della diversità, piuttosto che isolare gli studenti con profili di apprendimento particolari dal resto del gruppo classe.

In seguito a quanto emerso, nel tentativo di rispondere alle domande di ricerca che hanno accompagnato l'intero percorso di studio e che si sono interessate a indagare la prospettiva inclusiva che ha caratterizzato la scuola dall'Ottocento ad oggi, emerge in modo univoco il nuovo approccio inclusivo che si è gradualmente diffuso nelle politiche e nelle pratiche scolastiche italiane e che sembra stia influenzando sempre più aspetti della società e dell'istruzione in modo esponenziale.

Raggiunto l'enorme traguardo dell'inclusione scolastica, in primis delle persone con deficit fisici e mentali e poi anche per coloro con difficoltà di apprendimento, con problematiche socio-culturali e altro, non ci si è fermati al mero accesso alla scuola. Nel corso del tempo e in particolar modo tra la fine del Novecento e l'inizio del nuovo millennio, questa visione inclusiva si è estesa ad altri aspetti prima non esplorati, che vengono conseguentemente valutati e messi in discussione in merito alla loro effettiva natura inclusiva. L'intento è creare attorno a queste persone una rete sociale sensibile e aperta al cambiamento, quindi pronta a superare ogni possibile barriera o chiusura che si presenti.

È come se l'inclusione scolastica avesse dato una spinta iniziale a un crescente interesse generale verso la creazione di un ambiente concretamente più inclusivo,

coinvolgendo anche i diversi linguaggi utilizzati, le credenze esistenti consolidate e gli strumenti educativo-didattici, ora soggetti a un processo di adattamento continuo.

Questo modo di operare è in costante evoluzione e non conosce fine, dal momento che appena si raggiunge un obiettivo, ne sorge subito un altro da perseguire.

Anche se, è importante ricordare che per fare in modo che l'inclusione diventi una realtà tangibile, non è sufficiente intervenire esclusivamente a livello teorico, ad esempio attraverso modifiche normative e legislative, ma è necessario promuovere una trasformazione su più fronti, compreso quello culturale e sociale. Questo principio richiama la filosofia sottesa all'Index per l'Inclusione che enfatizza il valore dell'autovalutazione delle scuole e della condivisione di visioni riguardo a un'inclusione autentica, al fine di poter successivamente promuovere, in modo coerente, teorie e pratiche inclusive. In mancanza di tale approccio integrato, si rischia di mantenere un discorso superficiale sull'inclusione, senza renderla una priorità concreta.

Inoltre, è fondamentale mantenere un impegno costante e una mentalità aperta, elementi cruciali che nel corso del tempo hanno agevolato lo sviluppo dell'inclusione scolastica. Ciò garantisce che l'inclusione continui ad essere un punto cardine della nostra società e del sistema educativo.

Questo lavoro ha esplorato i nuclei tematici più discussi e rilevanti nella quotidianità, ma molti altri aspetti in merito al vastissimo argomento dell'inclusione scolastica rimangono da approfondire.

Ulteriori frangenti e aperture rimaste in sospeso ma che meritano attenzione, e di cui si potrebbe avviare un approfondimento in futuro, riguardano sia altre sfumature delle stesse diversità finora esaminate, sia nuove e sempre più presenti forme di diversità che stanno emergendo nell'ambito scolastico.

Per quanto riguarda il primo argomento di approfondimento, mantenendo come oggetto di studio le persone con disabilità, si può procedere nel visionare quali sono le opportunità che vengono loro riservate nell'accesso al mondo del lavoro. In particolare, si potrebbero considerare i centri diurni: luoghi pensati per soggetti disabili, rientranti nella fascia d'età 18-65 anni, dopo la conclusione della scuola dell'obbligo, che offrono loro dei percorsi di formazione professionale e preparazione allo svolgimento di una vera e propria attività lavorativa. Allo stesso modo, sarebbe interessante indagare anche se e come il mondo del lavoro si presta ad accogliere e tutelare i soggetti con DSA dal

momento che queste persone possono continuare a incontrare sempre nuovi ostacoli dovuti al loro disturbo.

Oppure, si può sviscerare la complessa tematica del “*Dopo di noi*”, denominata così dalla Legge 112/2016³³⁰, che prevede l’individuazione della figura dell’amministratore di sostegno. Legge fortemente promossa in seguito ai notevoli progressi della medicina nella cura e nell’aumento della qualità della vita delle persone con disabilità, che al giorno d’oggi invecchiano e sopravvivono ai genitori. Grazie a questa legge, le famiglie si tutelano individuando un amministratore di sostegno, figura che può essere un membro della famiglia, come ad esempio un parente, o un avvocato, incaricato di gestire le risorse economiche e di accompagnare la persona con disabilità nel suo percorso di vita nel momento in cui vengono a mancare i caregivers³³¹.

Oltre a ciò, è opportuno considerare anche la delicata, ma pur sempre importante, questione della sessualità nell’ambito dell’educazione a scuola, che ancora rimane un tabù in grado di generare opinioni divergenti anche quando si parla di studenti senza disabilità.

Invece, riguardo alle nuove diversità non analizzate in questa tesi, ma sempre più rilevanti per il futuro della scuola, si trovano gli studenti con background migratorio.

Numerose classi italiane presentano al loro interno bambini immigrati provenienti da Paesi colpiti da guerre, povertà, persecuzioni religiose, crisi politiche, catastrofi ambientali e altri eventi traumatici, che spesso non lasciano loro altra scelta se non quella di fuggire. Pertanto, una volta giunti in Italia, Paese diverso e distante dalla loro cultura d’origine, a prescindere che queste persone siano di prima o di seconda generazione³³², si ritrovano ad affrontare diverse sfide legate principalmente alla lingua e alla cultura nel contesto scolastico, la quale inevitabilmente entra in conflitto con quella d’origine. Tutto ciò pone ulteriori sfide stimolanti inerenti all’inclusività che spingono ad adoperarsi

³³⁰ Legge 22 giugno 2016, n. 112, “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare”.

³³¹ I caregivers sono una o più persone che hanno cura delle persone con disabilità, come ad esempio i familiari o il tutore, nel caso in cui non vi siano fratelli, zii o nonni in grado di fornire assistenza.

³³² Con “prime generazioni” si intendono gli immigrati che compiono il gesto migratorio e quindi transitano da un contesto all’altro, mentre con “seconde generazioni” si fa riferimento ai cittadini nati in Italia da genitori stranieri, quindi persone che non hanno compiuto il gesto migratorio. Questi individui, anche se nati nel nostro Paese, sono considerati “stranieri” perché in Italia vige il principio della cittadinanza dei genitori (*ius sanguinis*), il che significa che la nazionalità viene ereditata dai genitori e non acquisita automaticamente per nascita nel territorio italiano. Cfr. Agostinetto L., *L’intercultura in testa. Sguardo e rigore per l’agire educativo quotidiano*, FrancoAngeli, Milano 2022.

rispetto alla valorizzazione della pluralità e alla prevenzione della segregazione scolastica e sociale.

BIBLIOGRAFIA

MONOGRAFIE E VOLUMI COLLETTANEI

Acanfora F., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, effequ, Firenze 2021.

Agostinetto L., *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, FrancoAngeli, Milano 2022.

Ascenzi A., Sani. R. (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020.

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Edizioni Erickson, Trento 2011.

Barbieri N., Gaudio A., Zago G. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Scholé, Bescia 2020.

Bellacicco R., Dell'Anna S., Micalizzi E., Parisi T. (a cura di), *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*, , FrancoAngeli s.r.l, Edizione elettronica, Milano 2022, formato eBook.

Bertolini P., (con la collaborazione di Caronia L.), *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996.

Callegari C. (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Anicia, Roma 2016.

Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La nuova Italia, Scandicci 1994.

Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Gardolo 2007.

Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento 2021.

Canevaro A., Goussot A. (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Carrocci, Roma 2000.

Cardinaletti A., Santulli F., Genovese E., Guaraldi G., Ghidoni E. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Erickson, Trento 2014.

Casale M. A., Castellani P. P., Saglio F. (a cura di), *Il bambino handicappato e la scuola*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

Catalfamo A., Savia G. (a cura di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, Erickson, Trento 2017.

Ciccani P., *Pregiudizi e disabilità. Individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*, Armando, Roma 2008.

Cornoldi C. (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2023.

Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2019.

Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (a cura di), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2018.

Cornoldi C., Zaccaria S., *In classe ho un bambino che... L'insegnante di fronte ai disturbi specifici dell'apprendimento*, Giunti, Firenze 2011.

Credidio G., Grossi S. (a cura di), *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*, MIT, Cosenza 2002.

D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Liguori, Napoli 2012.

Demo H. *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento 2016.

Di Nuovo S., *Alunni Speciali, Bisogni Speciali. Interventi psicologici per i BES*, il Mulino, Bologna 2018.

Di Pol R. S., Coggi C. (a cura di), *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Emili E. A., *Dislessia. Progettualità educative e risorse compensative*, Bonomia University Press, Bologna 2020.

European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva - Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca, 2009.

Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018.

Gecchele M., *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

Gecchele M., Dal Toso P. (a cura di), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, ETS, Pisa 2019.

Genovese E., Guaraldi G. (a cura di), *Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA. Scuola secondaria e Università a dieci anni dalla legge 170*, Erickson, Trento 2020.

Gentile. G., *La pedagogia, la scuola e la cultura*, Cavallera Hervé A. (a cura di), Scholé, Brescia 2019.

Gray P., *Psicologia*, tradotto in italiano da Conti D., Zanichelli, Bologna 1997.

Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES: bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento 2013.

Ianes D., Macchia V. (a cura di), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento 2008.

Lampacrescia E., Porfiri L. (a cura di), *BES e inclusività. Metodi e strumenti per una didattica individualizzata e personalizzata*, La Spiga Edizioni, Milano 2015.

Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2007.

Maci P. con un contributo di Maria Chiara Landolfo, *I disturbi specifici di apprendimento. Profili giuridici e di tutela*, Primiceri Editori, Padova 2019.

Molinari L., Sabatini C., Felicioni P. (a cura di), *La professione docente nella scuola autonoma. Funzione. Poteri. Organizzazione. Stato giuridico. Responsabilità. La dimensione europea dell'educazione*, Editoriale Anicia s.r.l., Roma 2012.

Morelli A., Trucco L. (a cura di), *Diritti e autonomie territoriali*, Giappichelli, Torino 2014.

Oliva C., *L'inclusione scolastica dagli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, Di Girolamo, Trapani 2012.

Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori università, Milano 2010.

Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.

Pratelli M., *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Gardolo 2008.

Pretto A., *Prigionieri di una diagnosi. Punti di vista sulla disabilità*, Libreria universitaria.it, Padova 2016.

Reid G., *È dislessia! Domande e risposte utili*, Savelli E. (a cura di) Erickson, Gardolo 2006.

Sagramola O., *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, La Scuola, Brescia 1995.

Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano-Torino 2021.

Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, La nuova Italia, Firenze 1981.

Santoni Rugiu A., Santamaita S. (a cura di), *Il professore nella scuola italiana all'Ottocento ad oggi*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari 2011.

Schianchi M., *La terza nazione del mondo: i disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano 2009.

Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1968.

Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, GLF Editori Laterza, Roma 2000.

Vio C., Lo Presti G., Tressoldi P. E. (a cura di), *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento*, Erikson, Trento 2022.

Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori Università, Milano 2013.

Zappella M., *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Feltrinelli, Milano 2021.

Zavalloni G., *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 1970.

Zoccolotti P. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento. Strumenti per la valutazione*, Carocci, Roma 2021.

ARTICOLI IN RIVISTA

Aquario D., Pais I., Ghedin E. *Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 5, n. 2, 2017, pp. 93-106.

Avramidis E., Norwich B. *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*, in "European Journal of Special Needs Education", vol. 17, n. 2, 2002, pp. 129-147.

Bacioccola E., Zanon S., Faccio E. (a cura di), *"Una scuola per tutti, per ciascuno o per nessuno?" Gli esperti raccontano gli effetti della proliferazione diagnostica dei DSA*, in "Scienze dell'interazione", n. 1-2, 2019, pp. 86-105.

Barnes C., *Capire il modello sociale della disabilità*, tradotto da Marra A. D., in "Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico", vol. 2, n. 1, 2008, pp. 87-96.

Calapriceo S., *L'educatore e il Pedagogista scolastico: perché, ruoli e competenze*, in "Formazione & Insegnamento", vol. 14, n. 3, 2016, pp. 321-333.

Caldin R., Righini G., *Lo "svantaggio socio-economico, linguistico, e culturale": un bisogno educativo speciale?*, in "Studium Educationis", a. XVIII, n. 3, 2017, pp. 39-53.

Callegari C., *Ricerca storica ed educazione comparata*, in "Studium Education", n. 3, 2019, pp. 47-56.

Canevaro A., Malaguti E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 2, n.2, 2014, pp. 97-108.

Caputo C., *Pubblica utilità o luoghi di sperimentazione? La realtà del manicomio*, in "Rivista di Psicopatologia Forense, Medicina Legale, Criminologia", [S. l.] , vol. 25, n. 1-2-3, 2020, pp. 86-96.

Carnovali S., Merlo G. (a cura di), *Disabilità e bullismo: incroci pericolosi*, in "Inclusi. Dalla scuola alla Vita. Andata e ritorno", 2021, pp. 1-13.

Daloso M., *Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici speciali'*, in "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale", vol. 2, n. 3, 2013, pp. 635-649.

De Anna L., *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, a. II, n. 2, 2014, pp. 109-127.

De Stefani P., *Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti. Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia*, in "Studium Educationis", Dossier Infanzia, anno XIII, n. 2, 2012, pp. 67-78.

Demo H., *L'Index per l'Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 12, n. 1, 2013, pp. 41-52.

Distefano C., *Il pedagista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale*, in "Pedagogia oggi", vol. 21, n. 2, 2023, pp. 242-248.

Doris, J. [1986], Learning disabilities, in S. Ceci (a cura di), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, vol. 1, 1986, pp. 3-53.

Fioranelli M., Roccia M. G. (a cura di), *L'olocausto dei disabili in era nazista*, in "Formamente" a. VII, n. 1 (supplemento 1-2), 2012, pp. 5-14.

Fiorin I., *Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti*, in U. Margiotta (a cura di), "Formazione & Insegnamento", vol. 10, n. 1., 2012, pp. 73-84.

Fogarolo F. e Scapin C., *L'efficacia della compensazione tecnologica negli alunni con disturbo specifico di apprendimento. Una ricerca nel Veneto*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 127, 2009, pp. 169-181.

Fratini T. *Appunti sull'esclusione sociale nella disabilità*, in "Studi sulla formazione/Open Journal of Education", vol. 22, n. 2, 2019, pp. 271-284.

Fratini T., *Nuove considerazioni sul pregiudizio nei confronti della disabilità*, in "Studi sulla Formazione/Open Journal of Education", vol. 19, n. 1, 2016, pp. 201-212.

Ghedin E., *La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 9, n. 1, 2021, pp. 54-62.

Ianes D., Demo H., *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 16, n. 4, 2017, pp. 415-426.

Lucangeli D., *Discalculia evolutiva sì – discalculia evolutiva no?! Contributo della ricerca cognitiva*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, n. 2, 2010, pp. 19-36.

Marinelli C. V., Romano G., Cristalli I., Franzese A., Di Filippo, G. (a cura di), *Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici*, in “Dislessia”, vol. 13, n. 3, 2016, pp. 297-310.

Milkowska-Samul K., *Un abilismo inconscio: sui tentativi mal riusciti del linguaggio inclusivo nei confronti delle persone con disabilità*, in “Kwartalnik Neofilologiczny”, n. s., a. LXIX, n. 4, 2022, pp. 456-468.

Moliso V., Bonfiglio L. (a cura di), *DSA e Università: sostegno, esperienze ed interventi*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, a. 2, n. 1, 2018, pp. 41-48.

Moliterni P., *Formare i professionisti dell'educazione inclusiva*, in “Pedagogia oggi”, vol. 15, n. 2, 2017, pp. 249-262.

Montanari M., *Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” in Italia*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, vol. 7, n. 2, 2019, pp. 351-370.

Montesano L., Carchidi R., Valenti A., *I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa*, in “Studi Pedagogici”, n. 25, 2019, pp. 151-167.

Occhini L., *Bullismo a scuola: conoscere il fenomeno per prepararsi ad intervenire*, in “Educational Reflective Practices”, n. 1, 2014, pp. 210-223.

Penge R., *Screening, indicatori precoci, e fattori di rischio per i DSA*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, n. 2, 2010, pp. 37-50.

Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, vol. 14, n. 2, 2015, pp. 183-194.

Potenza C., *E-portfolio e valutazione della seconda competenza-chiave delle raccomandazioni europee: Sistemi educativi e valutativi a confronto*, in “Lifelong Lifewide Learning”, vol. 10, n. 24, 2014, pp. 63-73.

Ruzzante G., Travaglini A. (a cura di), *Alto potenziale e plusdotazione tra dono eccezionale e difficoltà. Una ricerca sulla percezione e sulle esperienze dei docenti*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, vol. 22, n. 2, 2023, pp. 56-71.

Sandri P., Brazzolotto M. (a cura di), *Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, vol. 16, n. 1, 2017, pp. 66-71.

Szadjeko K. *Il modello biopsicosociale: verso un approccio integrale*, in “Teoria e Prassi. Rivista di Scienze dell’Educazione”, Periodico dell’Istituto “Giuseppe Toniolo”, n. 1, 2020, pp. 21-29.

Terzi L., *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach*, in “Italian Journal of Disability Studies”, vol.1, n. 1, 2013, pp. 41-58.

SITOGRAFIA

Chiurco L., *Disabilità e linguaggio di riferimento nel rinnovato scenario della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, Roma, 2013, Isfol OA: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/628>, consultato l'8.01.2024.

Frenastenia – Treccani, cit. from https://www.treccani.it/enciclopedia/frenastenia_%28Enciclopedia-Italiana%29/, consultato il 21.11.2023.

Inspiration porn – Treccani, cit. from. [https://www.treccani.it/vocabolario/neo-inspiration-porn_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/neo-inspiration-porn_(Neologismi)/), consultato il 17.03.2024.

Pedagogo – Treccani, cit. from <https://www.treccani.it/vocabolario/pedagogo/>, consultato il 29.04.2024.

Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Disabilità. Iniziamo dalle parole*, Agenzia delle Entrate 2021. Disponibile su: <https://www.superando.it/files/2021/12/agenzia-entrate-disabilita-iniziamo-dalle-parole-dicembre-2021.pdf>, consultato il 13.12.2023.

Protocollo d'Intesa – *Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa*, in <https://www.miur.gov.it/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati>, documento “m_pi.AOOGABMI.Registro Decreti(R).0000106.27-08-2020.pdf”, cit. p. 3, consultato il 29.04.2024.

Scuola – Treccani, cit. from <https://www.treccani.it/vocabolario/scuola/>, consultato il 24.10.2023.

Senato della Repubblica. La Costituzione. Parte I, titolo II, art. 34, from: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>, consultato il 24.10.2023.

Senato della Repubblica. La Costituzione. Parte I, titolo III, art. 38, from: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-iii/articolo-38>, consultato il 24.10.2023.

Senato della Repubblica. La Costituzione. Principi fondamentali, art. 3, from: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>, consultato il 24.10.2023.

Stereotipo – Treccani, cit. from. <https://www.treccani.it/enciclopedia/stereotipo/>, consultato il 6.03.2024.

Teratologia – Treccani, cit. from. <https://www.treccani.it/vocabolario/teratologia/>, consultato il 12.04.2024.

Tutoraggio – Treccani, cit. from <https://www.treccani.it/vocabolario/tutoraggio/>, consultato il 28.04.2024.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Legge 13 novembre 1859, n. 3725, “Legge Gabrio Casati sul riordinamento dell’Istruzione pubblica” del Regno di Sardegna, entrata in vigore nel 1861 ed estesa, con l’unificazione nazionale, a tutta Italia con il Regio Decreto il 28 novembre 1861.

Legge 15 luglio 1877, n. 3961, “Legge sull’obbligo dell’istruzione elementare”.

Regio Decreto 31 dicembre 1924, n. 3126, “Disposizione sull’obbligo dell’istruzione”.

Regio Decreto 1 luglio 1933, n. 786, “Regolamento per le scuole elementari e complementari”.

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, “Istituzione e ordinamento della scuola media statale”.

Legge 30 marzo 1971, n. 118, “Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”.

Legge 30 luglio 1973, n. 477, “Delega al governo per l’emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato”, e Decreti Delegati 31 maggio 1974.

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”.

Legge 13 maggio 1978, n. 180, “Legge 180 in materia di provvedimenti in favore dei soggetti affetti da disturbi mentali”.

Legge 20 maggio 1982, n. 270, “Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente”.

Corte Costituzionale 3 giugno 1987, n. 215.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, co. 622, “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato”.

Legge 3 marzo 2009, n. 18, “Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità”.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, “Linee guida disturbi specifici apprendimento”.

Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, “Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali (BES)”.

Legge 22 giugno 2016, n. 112, “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare”.

Disegno di Legge 20 dicembre 2017, n. 2443, “Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagista”.

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, art. 1, commi 594-601, inserita nel “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020”.

Legge 15 aprile 2024, n. 55, “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali”.