

LA PACE IN DIALOGO  
*Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo*

5

## *Direttori*

Gennaro Giuseppe CURCIO  
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale

Maurizio MARTIRANO  
Università degli Studi della Basilicata

## *Comitato scientifico*

Cenap Mustafà AYDIN  
Istituto Tevere – Centro pro Dialogo

Claudio BORNEO  
Esperto in progettazione su integrazione, immigrazione e disabilità

Philippe CHENAUX  
Pontificia Università Lateranense

Roberto CIPRIANI  
Università degli Studi Roma Tre

Vito D'ADAMO  
Ministero dei Beni Culturali e delle Attività Culturali e del Turismo

Giampaolo D'ANDREA  
Università degli Studi della Basilicata

Giuseppina DE SIMONE  
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale

Luigi DI SANTO  
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Adriana DI STEFANO  
Università degli Studi di Catania

Maria Rosaria GAROFALO  
Università degli Studi di Salerno

Michel GHINS  
Université Catholique de Louvain

Flor Avila HERNANDEZ  
Universidad del Zulia

Antonio LOVAGLIO  
Dipartimento Politiche per la Persona della Regione Basilicata

Francesco MIANO  
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Paolo NEPI  
Università degli Studi Roma Tre

Roberto PAPINI  
Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA)

Annalisa PERCOCO  
Fondazione Eni Enrico Mattei (FFEM)

Aurelia SOLE  
Università degli Studi della Basilicata

Stefano ZAMAGNI  
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna



## LA PACE IN DIALOGO

*Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo*

Il termine *fellowship* connota qualcosa di positivo nelle relazioni umane. Esso evoca l'idea di compagni di viaggio che per caso si ritrovano riuniti quaggiù e che camminano per le strade del mondo in buon accordo umano — per quanto fondamentali siano le loro opposizioni — di buon umore e in cordiale solidarietà, o, per dire meglio: in amicale e servizievole disaccordo. Ebbene, il problema del buon *compagnonnage*, della *fellowship*, tra membri di differenti famiglie religiose, appare centrale per la nuova età di civiltà che si sta abbozzando nel crepuscolo nel quale siamo.

— JACQUES MARITAIN, *Tolleranza e verità*  
(in James V. Schall, *Jacques Maritain. Il filosofo nella società*, 1998)

*La pace in dialogo* è una collana dedicata al Mediterraneo che nasce dall'attività della sede specialistica dell'Istituto Internazionale Jacques Maritain di Roma, all'interno della Cattedra Maritain istituita presso l'Università degli Studi della Basilicata, e il Polo Internazionale delle Culture del Mediterraneo di San Chirico Raparo di Potenza.

La collana è una raccolta di studi e ricerche sul Mediterraneo, tesa a riflettere sul ruolo dell'Europa nella costruzione di quei valori capaci di unire e avvicinare tutte le culture che si affacciano su queste acque.

Il “ponte” simboleggia il cammino dell'Europa verso gli altri continenti, non solo come passaggio tra territori profondamente diversi, ma soprattutto come incontro tra volti umani. Oltrepassando le acque del mar Mediterraneo si annullano le distanze — culturali, economiche, geografiche, politiche e sociali — e si accoglie l'Altro con gli occhi della dignità e del rispetto, non dell'interesse e del profitto.



**Democrazia culturale e ricerca della pace.  
Un confronto tra diritto, economia, etica,  
pedagogia e politica**

*a cura di*

**Gennaro Giuseppe Curcio  
Vincenzo Nunzio Scalcione**

*Contributi di*

Antonello Blasi, Clementina Cantillo  
Mario Castoldi, Rosanna Ciriello  
Gennaro Giuseppe Curcio, Paola D'Antonio  
Nicola De Iorio, Luigi Di Santo  
Jean-Dominique Durand, Marina Formica  
Patrizia Garista, Emilia Lacetra  
Domenico Melidoro, Alessandro Popoli  
Francesca V. Romano, Agnese Rosati  
Vincenzo Nunzio Scalcione, Maria Luisa Scolari  
Francesca Tolve, Stefano Zamagni





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXX  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 4551463

ISBN 978-88-255-3624-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: settembre 2020

# Indice

- 15 Introduzione  
*Gennaro Giuseppe Curcio*

## Parte I

### **Umanesimo e radici storiche della diplomazia culturale come strumento di pace**

- 23 “L’ideale storico concreto”: fondamento dell’Umanesimo  
inclusivo e dello Stato etico  
*Gennaro Giuseppe Curcio*
- 43 Pensare il Mediterraneo  
*Jean-Dominique Durand*
- 55 Storia ed etica della guerra  
*Alessandro Popoli*
- 65 Le radici storiche e il futuro della diplomazia culturale e  
scientifica come strumento di pace  
*Marina Formica*
- 83 Alcune considerazioni su filosofia e dialogo interculturale  
*Clementina Cantillo*

## Parte II

### **Diplomazia culturale e pedagogia per una convivenza pacifica**

- 97 Educazione alla cittadinanza e didattica per competenze  
*Mario Castoldi*

- 117    Percorsi di alterità e modelli di convivenza  
*Agnese Rosati*
- 131    Progettare e valutare attività educative secondo il modello  
bio-psico-sociale  
*Vincenzo Nunzio Scalcione*
- 153    Innovazione e patrimonio culturale per una scuola in dia-  
logo con le culture del Mediterraneo  
*Patrizia Garista*

Parte III  
**Diplomazia culturale, economia,  
politica e diritto**

- 169    Sviluppo: il nuovo nome della pace  
*Stefano Zamagni*
- 179    La predicazione di Gesù come *soft power* originario  
*Luigi Di Santo*
- 189    Oltre l'etnocentrismo: i presupposti filosofici del dialogo  
interculturale  
*Domenico Melidoro*
- 199    Accordi e Concordati: strumenti di pace  
*Antonello Blasi*

Parte IV  
**Diplomazia scientifica  
e patrimonio culturale  
e paesaggistico**

- 215    Lo sviluppo delle relazioni internazionali nella prospettiva  
della Science Diplomacy  
*Francesca Tolve*
- 227    La diplomazia culturale dell'Italia per la pace nel Mediter-  
raneo  
*Maria Luisa Scolari*

- 237 Sostenibilità del paesaggio della pace e per la pace  
*Rosanna Ciriello, Francesca V. Romano, Paola D'Antonio, Emilia Lacetra,  
Nicola De Iorio*
- 247 Autori

# Progettare e valutare attività educative secondo il modello bio-psico-sociale

La classificazione ICF

VINCENZO NUNZIO SCALCIONE\*

La declinazione della "pedagogia dell'inclusione" in attività educative si presenta come una tematica in grado di porre al centro dell'analisi le differenze, non soltanto accolte ma stimolate, valorizzate e utilizzate nelle attività e interazioni quotidiane per lavorare insieme e crescere come singoli e come gruppi organizzati¹.

La graduale affermazione del modello pedagogico dell'inclusione, basato sull'accoglienza e sulla valorizzazione delle differenze, segna un'evoluzione rispetto al modello educativo dell'integrazione, che assume come riferimento fondamentale il concetto di "abilità" definendo le differenze in termini di deficit, mancanza, distanza dalla "normaabile" scelta come modello, personale o sociale, di riferimento.

I processi inclusivi si rivolgono quindi a tutte le differenze delle quali i soggetti sono portatori, andando ad interessare visioni di senso, di modi e di stili, che le persone introducono nelle interazioni e, per questa via, nelle agenzie educative (famiglia e scuola in primis), nelle altre organizzazioni (imprese, pubblica amministrazione e terzo settore) e nei sistemi sociali.

Il paradigma dell'inclusione si basa sulla valorizzazione delle differenze e sulla rimozione degli ostacoli all'inclusione, che impediscono o rendono difficoltose la partecipazione, la cittadinanza, l'educazione, la formazione e l'apprendimento. Operare all'interno di questa prospettiva esige la sottolineatura del ruolo dei contesti relazionali, delle politiche, delle istituzioni e della loro cultura organizzativa, da sviluppare in connessione ai temi dei diritti, della cittadinanza, della

\* Direttore del Centro Studi e Ricerche di Pedagogia Speciale - Istituto Jacques Maritain di Matera.

1. AA.VV., Bes a scuola, Erickson, Torino, 2015.



democrazia sostanziale (partecipativa e deliberativa), della giustizia e della coesione sociale, allo scopo di verificare come il cambiamento del sistema educativo possa favorire la realizzazione di una società pienamente inclusiva.

L'obiettivo fondamentale dei processi inclusivi, rappresentato dal raggiungimento del massimo grado possibile di apprendimento e di partecipazione viene perseguito, nell'ambito delle istituzioni scolastiche, attraverso la realizzazione di differenti tipologie di interventi educativi e didattici; tra questi, alcuni risultano essere documenti formali (*Piani Educativi Individualizzati* o *Piani didattici Personalizzati*), altri di interventi informali, dedicati a specifiche situazioni di disagio e difficoltà, allo scopo di consentire una migliore soddisfazione del bisogno di crescita e maturazione dei soggetti. L'attivazione di un intervento educativo di tipo inclusivo viene posta in relazione soprattutto alla presenza di soggetti BES (*Bisogni Educativi Speciali*)<sup>2</sup>. Questa macro categoria si sviluppa quale possibilità aperta, non solo con riferimento quindi alla disabilità certificata, ai sensi della L.104/92<sup>3</sup>, dinamica e anche transitoria di comprendere le situazioni di funzionamento problematico per la persona<sup>4</sup>. Le ragioni che sottendono la stessa definizione di BES hanno condotto alla maturazione di un approccio dell'intero corpo umano in maniera olistica, attraverso

2. Si tratta di un concetto introdotto nel contesto italiano con la CM del 2011 sui BES (Bisogni Educativi Speciali) ed ascrivibile alla tradizione del Regno Unito, dove vi è la presenza di scuole speciali e dove il concetto di *Special Educational Needs* è stato introdotto dal Rapporto Warnock nel 1978. Per la trattazione in oggetto si veda M. WARNOCK-B. NORWICH-L. TERZI, *Special Educational Needs: A New Look*, Bloomsbury Academic, London, 2010.

3. La Legge 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", ha riordinato tutta la materia della disabilità, occupandosi dei suoi diversi aspetti lungo il corso della vita, tra cui l'istruzione. Nella legge sono presenti 6 articoli che si riferiscono all'integrazione scolastica. In tale legge viene garantita l'integrazione scolastica dall'asilo nido all'università; si istituiscono la DS (Diagnosi Funzionale), il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDF (Profilo Dinamico Funzionale) come strumenti per l'integrazione scolastica; si afferma che "l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione" (art. 12, comma 3).

4. Ianes, in relazione agli alunni con bisogni educativi speciali (BES) distingue due categorie di alunni: quelli con diagnosi psicologica medica (ritardo mentale, disturbi generalizzati dello sviluppo, disturbi dell'apprendimento, disturbi del comportamento, patologie della motricità) e quelli senza diagnosi psicologica medica (svantaggio o deprivazione sociale, provenienza e bagaglio linguistico-culturale diverso, famiglie difficili, difficoltà di letto-scrittura; si veda D. IANES, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Torino, 2006.

un'antropologia che include le dimensioni bio-psico-sociali, nell'ottica del modello ICF. Si tratta di un approccio che considera la salute come stato costitutivo di ognuno di noi e nello stesso tempo afferma che ci riguarda diversamente perché diversi sono i fattori e le condizioni entro cui il funzionamento umano si manifesta e/o viene compromesso<sup>5</sup>.

Secondo il modello antropologico di tipo bio-psico-sociale della *Classificazione Internazionale del Funzionamento e della Disabilità e della Salute* adottato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, utilizzato per l'individuazione dei BES, considera la situazione globale di una persona una condizione emergente che scaturisce dall'interazione complessa e sistemica tra fattori fisici e fattori contestuali: da un lato la sua dotazione biologica (condizioni fisiche), dall'altro l'ambiente in cui questa viene a trovarsi e dove accanto a fattori esterni (relazioni, culture, ambienti, ecc.) la persona è sottoposta all'influenza di fattori contestuali personali, rappresentati dalle dimensioni psicologiche della vita interiore, che fanno da "sfondo interno" alle azioni compiute (autostima, identità, motivazioni, interessi, stile cognitivo, ecc.). Nell'interazione tra queste due grandi classi di forze (biologiche e contestuali) si trova il corpo, come concretamente è fatto e come realmente opera. Il corpo della persona agisce con reali capacità e *performance* (attività personali) e si integra socialmente (partecipazione sociale). Il concetto di *Bisogno Educativo Speciale* (BES) è dunque inteso quale macro categoria in grado di comprendere al proprio interno tutte le possibili difficoltà educative e di apprendimento degli alunni; non solo la disabilità (diagnosi cliniche, certificazioni mediche), ma qualunque situazione, anche transitoria, di funzionamento problematico della persona.

Quando l'interazione tra i fattori considerati risulta essere funzionale ed agisce in sinergia, la persona sarà sana; al contrario, l'interazione tra fattori personali e contestuali determinerà una situazione problematica, che ostacolerà l'apprendimento e lo sviluppo personale. Questa situazione genererà bisogni educativi speciali, con la conseguente necessità di realizzare un intervento individualizzato o personalizzato. Alcuni di questi interventi prenderanno la forma

5. M. SANTI, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006, p.113. In considerazione degli interessi specifici della presente trattazione, si ricorda come nel 2007 sia stata approvata la versione per bambini e ragazzi dell'ICF, denominata ICF-CY (*children and youth*).

del *Piano educativo individualizzato* (PEI), per gli alunni disabili ai sensi della L.104/1992; altri di *Piani didattici personalizzati* (PDP), per alunni con *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (DSA), ai sensi della L.170/2010 (per diagnosi di dislessia, discalculia, disgrafia e disortografia) o per altri BES, quali alunni di cittadinanza non italiana di recente immigrazione, studenti che vivono condizioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale e apprenditiva di origine socioculturale e linguistica, allievi con procedura diagnostica in corso, altri ancora di semplici e informali serie di delicatezze e attenzioni psicologiche (rispetto, per esempio, a una situazione familiare difficile).

Ciò, acquisendo la considerazione che

le interazioni fra i vari fattori che costituiscono la salute e la disabilità sono diventate più complesse, rendendo possibile la comprensione anche delle situazioni più particolari e attribuendo il giusto peso ai fattori contestuali, sia ambientali che personali. La valutazione di uno stato di salute non si potrà più effettuare ignorando i complessi rapporti esistenti tra corpo, mente, ambiente, contesti e cultura.<sup>6</sup>

La costruzione di un *Piano educativo individualizzato*, di un *Piano didattico personalizzato* e di interventi informale di didattica individualizzata o personalizzata, viene realizzata nella prospettiva del raggiungimento di obiettivi educativi e didattici fondamentali: successo scolastico, inclusione scolastica, lavorativa e sociale, apprendimento significativo. Si tratta di mete educative strettamente collegate alla crescita continua della persona, al pieno sviluppo del potenziale umano che essa rappresenta, alla sua maturazione all'interno di contesti relazionali (famiglia, scuola, organizzazioni, sistemi sociali) nei quali si compie, progressivamente, l'integrazione e lo sviluppo delle dimensioni costitutive di ciascun individuo: la dimensione corporea, la dimensione cognitiva, la dimensione affettivo-relazionale, la dimensione spirituale<sup>7</sup>. È utile ricordare come lo stesso PEI, nella fase di stesura, debba aprirsi a prospettive multiple, andando ad assumere l'intero arco dell'esistenza.

Questa dimensione più ampia viene definita "progetto di vita", ed è proprio quello "sguardo lungo" di cui l'alunno in difficoltà ha estre-

6. D. IANES, *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento, 2004, p.54.

7. MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma, 2009.

mo bisogno. Orientare il *Piano Educativo individualizzato* al *Progetto di vita* significa concretamente non solo credere al *lifelong learning*, ma anche definire obiettivi direttamente legati alle competenze richieste dalla vita adulta, usare mezzi d'insegnamento-apprendimento sempre più "adulti" e promuovere lo sviluppo identitario, auto progettuale, di consapevolezza di sé, di autostima e di autoefficacia<sup>8</sup>.

## 1. Includere per sviluppare pienamente la personalità umana

In ambito internazionale esistono molte convenzioni, dichiarazioni, asserzioni e decisioni sulla disabilità, l'integrazione e l'istruzione speciale che orientano le politiche e le strategie socioculturali ed economiche dei vari Paesi interessati a rendere reale l'inclusione scolastica.

Il processo da lungo tempo avviato in Italia, finalizzato al miglioramento dell'integrazione, ed oggi ancor meglio all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, trova le sue basi fondanti su principi internazionali.

A tal proposito è possibile citare la *Dichiarazione universale dei diritti umani* approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, nella quale all'art.26 si legge:

ogni individuo ha diritto all'istruzione (... che) deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.<sup>9</sup>

Per lunghi anni in Italia e in altri paesi esteri alle persone con handicap è stata riservata una marginalità totale, concretizzata in forme di esclusione ed isolamento.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite ha comunque mostrato nel tempo sempre molta attenzione ai diritti delle persone con disabilità.

Nella *Dichiarazione dei Diritti del Bambino* approvata dall'ONU nel 1959, al principio 5 troviamo: «il bambino che è fisicamente o mentalmente disabile o che soffre qualche compromissione sociale

8. Cfr. D. IANES, *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2005.

9. ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE, *Dichiarazione Universale dei diritti umani.*, New York, 10 dicembre 1948.

dovrebbe ricevere il trattamento, l'educazione e le cure richieste dal suo caso particolare»<sup>10</sup>.

Ed ancora, nell'ottica del recupero storico del processo di promozione dell'inclusione, possiamo citare l'*Anno internazionale delle persone disabili* (1981) con il *World Programme of Action* in cui viene sottolineato il diritto delle persone con disabilità a godere delle stesse opportunità degli altri cittadini.

Più recente è invece la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* del 13 dicembre 2006 (*full inclusion*) che l'Italia, con legge n.18 del 3 marzo 2009<sup>11</sup> ha ratificato e reso esecutiva.

Tale convenzione, all'art. 24 dedicato propriamente all'istruzione recita:

gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'istruzione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazione e su una base di uguaglianza di opportunità, gli Stati Parti faranno in modo che il sistema educativo preveda la loro integrazione scolastica a tutti i livelli e offra, nel corso dell'intera vita, possibilità di istruzioni finalizzate al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana [...].<sup>12</sup>

In tale documento compare ancora il termine *integrazione* anche se, già in precedenza, si era cominciato a parlare di *inclusione*.

Pietra miliare nel processo verso una scuola inclusiva risulta essere la *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali* (UNESCO 1994), nel quale viene affrontato il tema dei bisogni educativi speciali e dell'educazione inclusiva.

- le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare questa necessità;
- le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazio-

10. *Idem*, *Dichiarazione dei diritti del bambino*, New York, 20 novembre 1959.

11. Legge n.18 del 3 marzo 2009 *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.

12. ONU, *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*, NY 13 dicembre 2006.

ne per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l'educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo.

- diritto all'istruzione, favorire il successo scolastico [...], ridurre i disagi relazionali ed emozionali.<sup>13</sup>

Questo passaggio da una strategia dell'integrazione ad una strategia dell'inclusione rappresenta una vera e propria rivoluzione in ambito scolastico. Nell'ottica inclusiva, infatti, non si interviene più sul singolo secondo un approccio compensatorio ma su tutti gli alunni con le loro diverse potenzialità, facendo in modo che la diversità diventi una ricchezza piuttosto che un limite.

Nella legislazione italiana, accanto ad una lunga produzione normativa che ha consentito di guadagnare il discorso relativo al riconoscimento delle differenze all'interno di una prospettiva pienamente inclusiva, troviamo un ennesimo strumento di intervento nel Decreto Legislativo n. 66, 13 aprile 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Nello specifico, il decreto aggiorna, riorganizza e razionalizza i provvedimenti vigenti in materia, tenendo conto della nuova prospettiva nazionale ed internazionale dell'inclusione scolastica, riconosciuta quale identità culturale, educativa e progettuale del sistema di istruzione e formazione in Italia. Nell'ambito della promozione dell'inclusione il decreto mette a sistema gli interventi a sostegno dell'inclusione scolastica, per armonizzare e valorizzare le politiche e la cultura inclusiva di tutti gli attori coinvolti: interviene, in particolare, sulla revisione delle modalità e dei criteri di certificazione, la modificazione della formazione iniziale degli insegnanti di sostegno e l'obbligo di formazione sulle tematiche dell'inclusione per il personale della scuola.

L'inclusione scolastica, perché sia effettiva, deve interessare tutte le componenti professionali che operano nella scuola, e non solo il docente di sostegno, ovvero dirigenti scolastici, docenti, personale ATA, studenti e famiglie, nonché tutti gli operatori istituzionali deputati al perseguimento degli obiettivi di inclusione e che vivono l'esperienza scolastica inclusiva in termini di impegno per il "supporto" alle alunne/ alunni ed alle studentesse/ studenti con disabilità. In questo senso il citato decreto legislativo effettua una ricognizione

13. UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, Salamanca, 1994.

dei compiti assegnati a ciascun Ente istituzionalmente preposto a garantire il diritto-dovere all'istruzione (art. 3).

L'obiettivo principale risulta essere quello di garantire all'alunno e allo studente con disabilità certificata di poter fruire, in un'ottica ragionata, di tutti i servizi di cui ha diritto; si chiariscono inoltre i beneficiari di specifiche misure di inclusione scolastica peculiari per i minori disabili.

## 2. Verso una didattica inclusiva

La promozione dell'inclusione degli alunni diversamente abili si presenta oggi come un processo in evoluzione, che indubbiamente ha apportato profonde innovazioni nella scuola italiana, che oggi è chiamata ad operare, nel processo di progettazione e programmazione educativa delle attività didattiche per l'alunno diversamente abile, nell'ottica della promozione per la partecipazione di tutti i soggetti al suo interno operanti, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno, secondo quanto indicato come *Inclusive Education*<sup>14</sup>, alimentando la ricerca di un orientamento educativo capace di includere tutti<sup>15</sup>.

A tal proposito, risulta utile ricordare come la C.M. 250/85 afferma che l'insegnante di sostegno, i docenti del consiglio di classe e l'intera comunità scolastica sono corresponsabili dell'integrazione dell'alunno diversamente abile, evidenziando l'esigenza di collaborare, partecipare e promuovere sinergicamente le azioni formative progettate nel piano educativo dell'alunno, laddove gli obiettivi programmati, seppur a volte differenziati, saranno definiti rispondendo a specifiche esigenze organizzative e didattiche.

Le molteplici variabili che agiscono in ambito scolastico impongono la messa in atto di strategie che possano, nella complessità e incertezza delle situazioni di insegnamento-apprendimento, dare dei punti di riferimento per adottare interventi opportuni e adeguati. Considerare le diverse dimensioni della persona disabile, strettamente interconnesse e complementari tra loro, è un aspetto fondamentale,

14. Si veda a tal proposito D. MITCHELL, *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, London-New York, 2014.

15. L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, p. 13.

da tener presente nella progettazione della metodologia didattica e organizzativa da adottare<sup>16</sup>.

È necessaria una sinergia d'intenti, in cui la didattica, l'organizzazione, la cooperazione scuola-famiglia e il progetto di vita devono accompagnare l'alunno dalla nascita fino all'età adulta, mirando allo sviluppo di competenze contestualizzabili. Le *Linee guida del Miur 2009*, ci invitano, a tal proposito, a progettare, con la sinergia d'intenti di tutti i soggetti coinvolti, interventi che tengano conto dei diversi stili, attitudini cognitive, utilizzando una didattica personalizzata secondo i reali bisogni degli alunni, conferendo centralità allo sviluppo dell'apprendimento attraverso la socializzazione, la relazione interpersonale e la comunicazione.

La sensibilizzazione di tutti gli attori della scuola rappresenta un elemento fondamentale per costruire un percorso di formazione che duri tutta la vita e sia garante della valorizzazione, del sostegno e del riconoscimento delle diversità di cui ogni alunno è portatore. Diviene indispensabile l'utilizzo di metodologie che vadano oltre la didattica tradizionale, metodologie che sappiano integrare le conoscenze con le abilità, per trasformarle in competenze<sup>17</sup>, da mobilitare nel processo di progettazione didattica. Elementi di una simile prospettiva risultano essere la metodologia e la strategia. Con la prima s'intende l'insieme dei fattori e mezzi che, concretamente e sperimentalmente, sono stati ritenuti validi e che, quindi, potrebbero assicurare il raggiungimento degli obiettivi. Con la seconda, invece, il riferimento è ad un progetto didattico di intervento finalizzato alla realizzazione di obiettivi specifici. Un'adeguata strategia ha alla base una metodologia appropriata, che deve migliorare il livello di inclusività della classe, dal momento che il concetto di inclusione coinvolge non solo l'alunno disabile, ma tutto l'ecosistema attorno a lui e deve rispondere ad «ovvie e palesi esigenze di giustizia ed equità del nostro sistema formativo»<sup>18</sup>. Le indicazioni per il curricolo mettono in risalto l'esigenza di valorizzazione delle differenze e di costruzione di prassi didattiche che facciano leva sull'intero gruppo classe.

Janes definisce “decalogo di dimensioni metodologiche” una serie di aspetti che mirano all'inclusività; si tratta di aspetti da trasformare

16. Cfr. A. CARLINI, *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*, Tecnodid, Napoli, 2012.

17. *Ibidem*.

18. Cfr. M.C. NUSSBAUM, *Giustizia e aiuto materiale*, Il Mulino, Bologna, 2008.



in strategie operative:

- la relazione d'aiuto tra docente-alunno e alunno-alunno per sentirsi riconosciuto, sostenuto e valorizzato;
- la partecipazione democratica alle decisioni, in quanto è importante che ognuno si senta compartecipe delle decisioni comuni offrendo con motivazione il proprio contributo;
- la ritualità e la strutturazione, infatti un ambiente strutturato da regole ben precise e da rituali comportamentali rende più sereno l'alunno e più consapevole delle proprie responsabilità;
- gli spazi e i tempi, perché uno spazio curato ed accogliente permette la libera espressione, l'intimità e la socialità, come pure tempi più distesi e personalizzati consentono di crescere in maniera serena e sicura;
- le esperienze e le conoscenze degli alunni, in quanto la valorizzazione delle esperienze precedenti di ogni singolo alunno è un obbligo pedagogico necessario per la costruzione delle conoscenze future;
- la problematizzazione, l'esplorazione e la ricerca, il *problem solving* contestualizzato facilita l'apprendimento a lungo termine e la concretezza consente lo sviluppo di abilità metacognitive;
- la collaborazione e l'interazione tra pari, la qualità dell'apprendimento i processi di integrazione inclusione sono direttamente proporzionali ai gradi di interazione e/o cooperazione all'interno del gruppo;
- la consapevolezza metacognitiva, in quanto è importante operare sull'autoconsapevolezza, sulla relazione successo-insuccesso affinché l'alunno sia in grado di apprendere in maniera significativa;
- i laboratori e l'operatività che spinge a produrre lavori condivisi ed efficaci;
- la documentazione, la raccolta di materiale e documenti di percorso.
- in un approccio metodologico di tipo laboratoriale la comunicazione tra docente e alunno diventa orizzontale, aperta all'interscambio di idee, alla molteplicità di punti di vista e d'ipotesi di soluzione, confortati da continuo autoapprendimento e da autovalutazioni<sup>19</sup>.

Emerge come la vera integrazione risulti essere la piena partecipazione alla normalità del fare scuola nel, con attività *normali*, cioè di tutti<sup>20</sup>.

Per realizzare una buona qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e un efficace azione inclusiva per gli alunni con *Bisogni Educativi Speciali*, abbiamo la necessità di rendere sempre più speciale la "normalità" del far scuola di tutti i giorni.

19. Cfr. A. CARLINI, *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*, op. cit.

20. Cfr. D. IANES., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2015.

La normalità per l'alunno che presenta varie problematiche significa relazionarsi con gli altri e imparare con tutti gli altri alunni in classe, in maniera tale da acquisire maggiore consapevolezza in se stesso, sicurezza, autostima, e che riesca anche a produrre apprendimenti e nell'aiuto concreto rispetto alle sue complesse problematiche. L'alunno con disabilità ha il diritto all'inclusione ed il diritto a risposte specifiche<sup>21</sup>.

Nella nostra legislazione vengono ribaditi i pari diritti e le pari opportunità di tutti, la pari dignità delle persone, e ci si impegna a rimuovere gli ostacoli che impediscano di realizzare le potenzialità di ognuno. Tutti devono avere pari opportunità nel realizzare il proprio potenziale; ricordiamo a questo proposito la lezione di Don Milani: "dare di più a chi ha di meno". Questo bisogno di normalità non nega la diversità o il bisogno speciale dei deficit o delle patologie specifiche, ma li colloca all'interno di un fondamentale ed essenziale bisogno di normalità, di valore e di dignità. Sentirsi normale nel senso di sentirsi non inferiori rispetto agli altri o diversi, ma di essere considerati pari agli altri<sup>22</sup>. A questo proposito ricordiamo la definizione di "normalità" che dà il filosofo Nicola Abbagnano: «condurre una vita normale significa condurre una vita conforme alle consuetudini di un certo gruppo sociale»<sup>23</sup>. Ognuno di noi deve realizzare al meglio la sua socializzazione primaria e secondaria ed ha un profondo bisogno di normalità<sup>24</sup>. Il ruolo dell'insegnante di sostegno in ambito scolastico risulta quindi di grande rilievo, perché agente di promozione dello sviluppo armonico delle potenzialità degli alunni con disabilità, intenta a promuovere le potenzialità degli alunni, attraverso un'azione scolastica ma anche sociale<sup>25</sup>, così da consentire al soggetto diversabile «di perseguire uno sviluppo umano [...] in armonica interdipendenza con individui, comunità e ambiente»<sup>26</sup>, anche attraverso il ricorso alla pratica metodologica

21. D. IANES, *Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006, p. 184.

22. *Ibidem*.

23. N. ABBAGNANO, *Dizionario di Filosofia*, Utet, Torino, 1971, p. 765.

24. Cfr. C. DUBAR, *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna, 2004.

25. D. IANES, *Il bisogno di una speciale normalità per l'integrazione*, in *Difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento, 2001, pp. 157-164.

26. P. GALERI, *Ambientando. L'ambiente narrato e la narrazione dell'ambiente*, in P. Galeri (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, Educatt,

della ricerca-azione, in grado di fornire, attraverso feedback generati dalla partecipazione ad una osservazione interessata, elementi per consentire al soggetto un avanzamento e un miglioramento nel suo percorso di apprendimento<sup>27</sup>. Risulta difatti affidato agli insegnanti il compito di «essere in grado di andare oltre i linguaggi interi dei libri di testo e della programmazione curricolare e riportare in vita le grandi questioni e le persone»<sup>28</sup>.

### 3. Progettare ed includere secondo il modello bio-psico-sociale: la classificazione dell'ICF

La prima classificazione, *La Classificazione Internazionale delle malattie* (ICD), elaborata dall'OMS nel 1970, presenta una marcata matrice lineare e muove dalla esigenza di cogliere le cause delle patologie, classificando ogni disturbo e/o problema in relazione alle principali caratteristiche cliniche ed alle indicazioni diagnostiche. L'ICD si delinea, quindi, come una classificazione causale, focalizzando l'attenzione sull'aspetto eziologico della patologia. Le diagnosi ottenute sono tradotte in codici numerici che rendono più agevole la memorizzazione, la ricerca e l'analisi dei dati<sup>29</sup>.

Nel 2001 viene pubblicato un documento dell'OMS che già dal titolo indicava una svolta significativa: *ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health* (Classificazione Internazionale del Funzionamento delle Disabilità e della Salute)<sup>30</sup>. L'ICF evidenzia diversi fattori che hanno contribuito a modificare la percezione sociale della disabilità e di conseguenza il senso di identità delle persone disabili. Si pensi alle tecnologie che hanno consentito lo sviluppo di strumenti e strategie e con esse la predisposizione di nuovi ambienti

Milano, 2009, p. 58.

27. Cfr. V.N. SCALCIONE, *Valutazione degli apprendimenti – progettazione didattica – miglioramento scolastico*, in M. CASTOLDI-V.N. SCALCIONE, *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo – metodologie e tecniche didattiche generali*, Anicia, Roma, 2019.

28. G. WIGGINS-J. MCTIGHE, *Fare progettazione, La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004, p. 46.

29. D. MILITO-F. SALIS, *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma, 2017, p. 20.

30. OMS, *ICF, Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erikson, Trento, 2001.

di apprendimento, modificando le prospettive delle differenze<sup>31</sup>. Il concetto di *speciale* viene utilizzato anche per far riferimento a coloro che pur non avendo una disabilità fisica presentano dei disagi o dei disturbi di altra natura, che può essere emotiva, comportamentale o psicologica.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)<sup>32</sup>, il concetto di salute include uno stato di benessere bio-psico-sociale, dunque, non fa riferimento solo all'assenza di malattia. In quest'ottica si cerca di andare oltre il semplice modello bio-psico-medico, fino a giungere a quello bio-psico-sociale che prende in considerazione non solo le componenti fisiche ma anche quelle comportamentali, educative, psicologiche e sociali della persona: comprendere cioè tutti i vari elementi che costituiscono il funzionamento. Dunque il funzionamento umano viene pensato rifiutando la rigida dicotomia individuale-sociale, perché l'essere umano è il frutto dell'interazione tra fattori individuali e fattori sociali<sup>33</sup>. E questa è una visione della realtà egualitaria, una questione di giustizia, come direbbe Martha Nussbaum<sup>34</sup>.

Se consideriamo la concezione antropologica proposta da ICF riusciamo ad uscire dalla dicotomia *difficoltà individuale bio-strutturale vs difficoltà sociale*, riconoscendo che il funzionamento umano è la risultante dell'interazione tra fattori di tipo bio-strutturale, ambientali e psicologici. Il modello ICF considera il funzionamento di una persona in modo globale da varie prospettive, in quanto una situazione salutare è il risultato delle reciproche influenze tra fattori fisici da un lato e fattori contestuali dall'altro, come l'ambiente in cui la persona cresce, le relazioni che instaura con gli altri, la dimensione psicologica, l'autostima, l'identità, le motivazioni e le varie dimensioni della vita affettiva<sup>35</sup>. Questo approccio descrive la situazione di

31. L. BELLATALLA, (a cura di), *150 di scuola in Italia*, Cleup, Padova, 2013, pp. 40-44.

32. OMS, *Classificazione Internazionale del funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Erickson, Trento, 2004.

33. D. IANES, *Alcuni contributi della Pedagogia Speciale alla formazione degli insegnanti*, in A.M. Favorini, (a cura di), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 193.

34. Si veda M.C. NUSSBAUM, *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna, 2003; *Idem, Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, il Mulino, Bologna, 2007.

35. D. IANES, *Alcuni contributi della Pedagogia Speciale alla formazione degli insegnanti*, in A.M. FAVORINI (a cura di), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*, op. cit., pp. 193-194.

ciascun individuo, si distacca dalla patologia e considera in maniera globale tutti i funzionamenti e non solo gli aspetti bio-strutturali delle persone.

L'ICF nasce da un processo di revisione dell'ICIDH<sup>36</sup> e, a differenza di quest'ultimo, non offre una classificazione dell'handicap, concetto che è stato abbandonato, ma conferisce alla disabilità una descrizione intesa come gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo e il suo contesto di riferimento (fattori ambientali e personali). Il modello è multidimensionale e interattivo<sup>37</sup> e al suo interno vengono descritte le componenti della salute e quelle ad essa correlata, definite come domini della salute e domini ad essa correlati. Ciascun dominio è descritto dal punto di vista corporeo, individuale e sociale in due elenchi principali: "Funzioni e strutture corporee" e "Attività e Partecipazione".

L'ICF risulta uno strumento di grande importanza nel determinare il corso dell'evoluzione e per sviluppare le potenzialità del soggetto disabile e non, fornendo il metodo corretto e il linguaggio adeguato per assegnare il significato appropriato ad ogni componente della persona e del suo ambiente<sup>38</sup>. Grazie a questo strumento è possibile descrivere:

- il funzionamento, cioè gli aspetti che vengono considerati "positivi" di una persona, ovvero ciò che quella persona è in grado di fare;
- la disabilità, cioè gli aspetti "negativi" del funzionamento, cioè che una persona ha difficoltà a fare;
- la presenza o l'assenza di menomazioni riguardanti le funzioni e/o le strutture corporee;
- I fattori contestuali, vale a dire l'influenza positiva o negativa che l'ambiente in cui vive la persona può avere sul funzionamento stesso della persona.

36. *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, in uso fino al 1999, nella procedura di diagnosi, la valutazione avveniva in ambiente controllato (laboratorio munito di strumenti specifici per la misurazione del deficit); i criteri di valutazione era fissi e stabili (ripetibilità della diagnosi).

37. J.E. BICKENBACH, *L'uso dell'ICF per il monitoraggio della Convenzione delle Nazioni Unite: alcuni suggerimenti preliminari*, in G. Borgnolo et al., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.*, Erickson, Trento, 2009, p. 25.

38. M. LEONARDI, *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF*, in G. BORGNOLO ET AL., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, op. cit., p. 48.

La descrizione di questi aspetti si realizza attraverso il processo di selezione delle specifiche categorie che meglio descrivono la salute, gli aspetti collegati alla salute e il contesto della persona<sup>39</sup>.

L'ICF si presenta come una classificazione con diversi scopi e può essere utilizzato in discipline e settori diversi.

I suoi scopi principali possono essere così sintetizzati:

- fornire una base scientifica per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa correlate;
- stabilire un linguaggio comune per la descrizione della salute e delle condizioni ad esse correlate allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, i ricercatori, gli esponenti politici e la popolazione, incluse le persone con disabilità;
- rendere possibile il confronto in periodi diversi fra dati raccolti in Stati, discipline sanitarie;
- fornire uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari.

Questi scopi sono interrelati fra loro.

Le informazioni fornite dall'ICF sono una descrizione delle situazioni che riguardano il funzionamento umano e le sue restrizioni, la classificazione serve da modello di riferimento per l'organizzazione di queste informazioni, strutturandole in modo significativo. L'ICF organizza le informazioni in due parti, ognuna delle quali è composta da due componenti<sup>40</sup>:

### 3.1. Parte 1: Componenti del Funzionamento e della Disabilità

La *componente del Corpo* comprende due classificazioni, una per le *funzioni* dei sistemi corporei e per le *strutture corporee*.

La *componente di Attività e Partecipazione* comprende la gamma completa dei domini che indicano gli aspetti del funzionamento da una prospettiva sia individuale sia sociale. Area che interessa l'esecuzione di un compito e di un'azione.

39. COMMISSIONE DISAGIO E DISABILITÀ, (a cura di), *Classificazione Internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*, Roma, A. S. 2010-2011.

40. *Ibidem*.

### 3.2. Parte 2: Componenti dei Fattori Contestuali

La prima *componente dei Fattori Contestuali* è rappresentata non solo dall'intero contesto ambientale ma anche dallo stile di vita, da alcune caratteristiche personali (età, sesso, colore della pelle, religione, lingua e cultura) di individuo e da un elenco di *Fattori Ambientali*.

I *Fattori Ambientali* hanno un impatto su tutte le componenti del funzionamento e della disabilità e sono organizzati in un ordine che va dall'ambiente più vicino alla persona a quello più generale. Inoltre viene sottolineato che anche gli atteggiamenti se pur non tangibili possono avere un impatto molto forte sul funzionamento della persona. Per quanto riguarda i fattori ambientali, ad esempio, il marciapiede può essere considerato come barriera per una persona in carrozzina mentre può essere visto come facilitatore per un non vedente. Anche i *Fattori Personali* sono una *componente dei Fattori Contestuali* e sono correlati all'individuo quale l'età, il sesso, la classe sociale, l'istruzione, le esperienze passate e gli attuali eventi di vita, il carattere e gli schemi comportamentali, qualità psicologiche e altro.

Nell'elaborazione del PEI, l'ICF suggerisce di tener conto delle componenti classificate (funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali e fattori personali) per avere un punto di riferimento per una valutazione e un accertamento delle disabilità che faccia emergere l'insieme delle disabilità e delle potenzialità dell'alunno secondo una modalità univoca e condivisa<sup>41</sup>.

Gli ambiti in cui è possibile utilizzare l'ICF sono *sanitario, sociale, ricerca, statistico*. Ci sono vari utilizzi dello strumento a seconda dell'ambito in cui viene utilizzato.

Solo un'attenta analisi di ogni singolo aspetto della persona permette una visione olistica dell'individuo e la comprensione della sua condizione di salute, presupposto importante per la strutturazione di un programma di intervento che permetta una presa in carico globale. I fattori ambientali, se utilizzati correttamente, possono fornire politiche appropriate, sistemi e servizi per l'assistenza sanitaria e il sostegno, e fornire indicatori per valutare lo stato di salute e lo sviluppo sostenibile della persona.

L'ICF non classifica ma descrive la situazione di ciascun individuo e lo valuta in base alle sue capacità e competenze grazie a quattro fattori: corpo, attività, partecipazione e contesto.

41. *Ibidem*.

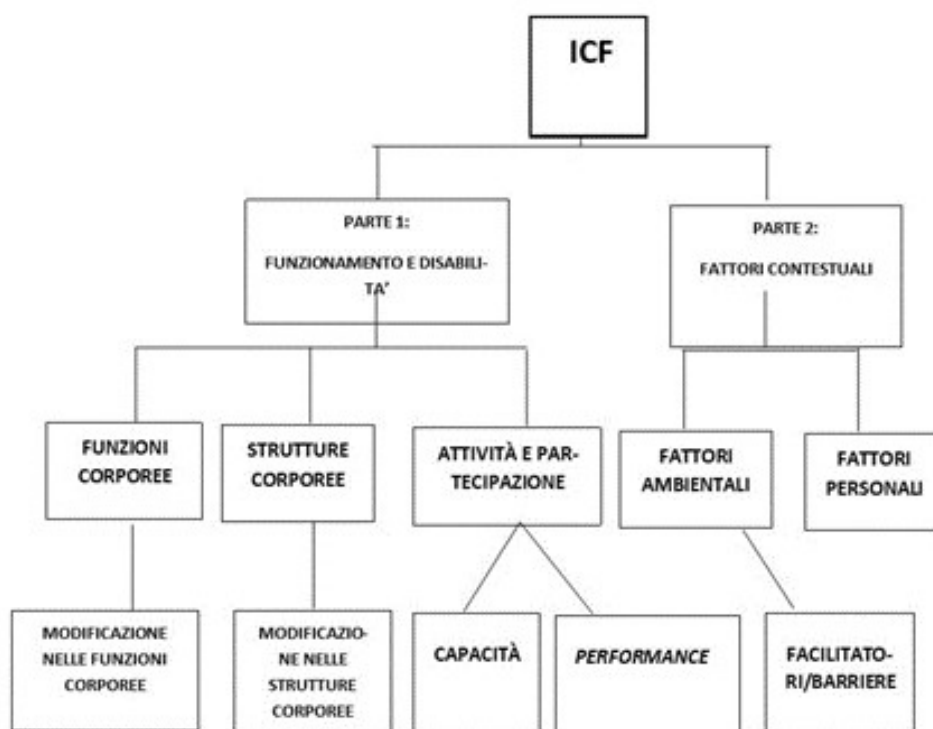


Figura 1. International Classification of Functioning, Disability and Health.

Questo modello nasce come alternativa alla diagnosi funzionale e ha avuto in Italia una grande diffusione rispetto ad altri Paesi europei. È uno strumento che ci permette di identificare varie situazioni caratterizzate da problemi biologici, corporei, e di deficit nelle attività personale e di partecipazione<sup>42</sup>.

La scuola deve porre attenzione a tutte le problematiche presenti, e mettere al centro della propria attenzione le esigenze diversificate di tutti gli alunni, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno<sup>43</sup>.

L'acquisizione di tale modello da parte dell'intera comunità educante consente la promozione della prospettiva, indicata a livello internazionale, *full inclusion*, secondo la quale la scuola deve divenire un ambiente adatto a tutti gli alunni, alle loro esigenze e ai loro bisogni educativi, in quanto l'essere speciale fa parte di ogni essere umano, considerato che siamo tutti diversi e speciali, già da un punto di vista biologico, motivo per cui il concetto di inclusione

42. D. IANES, *Alcuni contributi della Pedagogia Speciale alla formazione degli insegnanti*, in A.M. FAVORINI (a cura di), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*, op. cit., pp. 195-196.

43. L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, op. cit., p. 13.



non riguarda più solo gli alunni con BES, ma tutti gli alunni facenti parte del contesto classe, in quanto l'obiettivo dell'inclusione è dar risposta alle differenti richieste di tutti i discenti, qualunque siano le loro condizioni<sup>44</sup>.

Le elaborazioni relative allo *Universal Design* hanno mutato profondamente la prospettiva di intervento didattico, evidenziando come i contesti di apprendimento debbano strutturalmente essere inclusivi, sin nella loro progettazione: presentarsi dunque *for all*. La filosofia *Universal Design*, al pari di quella del *Design for All* (Progettazione universale), pur nascendo in ambito architettonico, hanno trovato nuove declinazioni con la didattica attraverso lo *Universal Design for Learning* (UDL), evidenziando le regioni di procedere nella costruzione di ambienti educativi per tutti, ossia capaci di rispondere ai bisogni dei singoli, alle differenze in cui ognuno è espressione. L'UDL

è un *frame* educativo basato sulle scienze dell'apprendimento che ha lo scopo di orientare l'allestimento di ambienti flessibili che possano soddisfare le differenze individuali. [...] Alla base c'è il concetto che il curriculum come impianto organico, unitario, rappresenti il punto di partenza: al suo interno si tratta di renderlo flessibile passando per tre principi fondamentali: fornire mezzi multipli di rappresentazione, azione ed espressione, coinvolgimento/partecipazione attiva.<sup>45</sup>

A questo riguardo ricordiamo come

l'inclusione sia un'impresa collettiva. Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare.<sup>46</sup>

Ciò, con il preciso intento educativo di guidare l'uomo nello sviluppo dinamico, durante il quale egli si forma in quanto persona nella considerazione che il mezzo migliore per ottenere questo risultato pratico è sviluppare le capacità umane in tutte le loro possibilità<sup>47</sup>.

44. Cfr. P. MULÈ-C. DE LA ROSA CUBBO, (a cura di), *Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma, 2015, pp. 272-273.

45. A. CALVANI, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento, 2012, pp. 90-91.

46. T. BOOTH-M. AINSCOW, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma, 2014, p. 33.

47. Cfr. J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Bes a scuola*, Erickson, Trento, 2015.
- AA.VV., *ICF. Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erikson, Trento, 2001.
- AA.VV., *Classificazione Internazionale del funzionamento della disabilità e della salute, a cura della commissione disagio e disabilità*, Roma, A. S. 2010-2011.
- ABBAGNANO N., *Dizionario di Filosofia*, Utet, Torino, 1971.
- ADESSO C.A.-GRANDONE S., *Bisogni Educativi Speciali (BES)*, Maggioli, Emilia Romagna, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-IV / Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano, 1996.
- ANCONA L., *Insegnanti e specialisti per la nuova scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- BALDACCI M., *La pedagogia come attività razionale*, Editori riuniti, Roma, 2007.
- BELLATALLA L., (a cura di), *150 di scuola in Italia*, Cleup, Padova, 2013.
- BICKENBACH J.E., *L'uso dell'ICF per il monitoraggio della Convenzione delle Nazioni Unite: alcuni suggerimenti preliminari*, in BORGNOLO G. ET AL., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Edizioni Erickson, Trento, 2009.
- BOOTH T.-AINSCOW M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma, 2014.
- BORGNOLO G. ET AL., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Edizioni Erickson, Trento, 2009.
- BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- CALVANI A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento, 2012.
- CANEVARO A.-IANES D., *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 2002.
- CANEVARO A.-D'ALONZO L.-IANES D., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*, in CANEVARO A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano University Press, Bolzano, 2009.

- CARLINI A., *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*, Tecnodid, Napoli, 2012.
- COMMISSIONE DISAGIO E DISABILITÀ, (a cura di), *Classificazione Internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*, Roma, A.S. 2010-2011.
- COOPER J.O.-HERON T.E.-HEWARD W.L., *Applied Behavior Analysis*, Pearson, Torino, 2007.
- CORNOLDI C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna, 1999.
- COTTINI L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.
- COTTINI L.-ROSATI L., *Per una didattica di qualità*, Morlacchi, Perugia, 2008.
- DE ANNA L., *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini, Milano, 2003.
- DUBAR C., *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna, 2004.
- FAVORINI A. M., (a cura di), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- GALERI P., *Ambientando. L'ambiente narrato e la narrazione dell'ambiente*, in GALERI P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, Educatt, Milano, 2009.
- IANES D.-CRAMEROTTI S., *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento, 2011.
- IANES D., *Il bisogno di una speciale normalità per l'integrazione*, in *Difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento, 2001;
- *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento, 2004;
- , *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2005;
- , *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson, Torino, 2006;
- , *Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006;
- , *Alcuni contributi della Pedagogia Speciale alla formazione degli insegnanti*, in A.M. Favorini, (a cura di), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Franco Angeli, Milano, 2009;
- , *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2015.
- JANNEY R.E.-SNELL M., *Modifying Schoolwork*, Paul H. Brookes, Baltimora, 2000.

- JORGENSEN C., *Restructuring high schools for all students*, Paul H. Brookes, Baltimora, 1998.
- LEONARDI M., *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF*, in BORGNOLO G. et al. *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Edizioni Erickson, Trento, 2009, p. 48.
- MARITAIN J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.
- MILITO D., *Inclusione, integrazione e bisogni educativi*, Anicia, Roma, 2013.
- MILITO D.-SALIS F., *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma, 2017.
- MITCHELL D., *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, London-New York, 2014.
- MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma, 2009.
- , *Indicazioni nazionali 2012*, MIUR, Roma, 2012.
- , *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari 2018*, Roma, 2018.
- MULÈ P.-DE LA ROSA CUBBO C. (a cura di), *Pedagogia Didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma, 2015.
- NUSSBAUM M.C., *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna, 2003.
- , *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, il Mulino, Bologna, 2007.
- , *Giustizia e aiuto materiale*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- OMS, *Classificazione Internazionale del funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Erickson, Trento, 2001.
- ONU, *Dichiarazione Universale dei diritti umani*, New York, 10 dicembre 1948.
- , *Dichiarazione dei diritti del bambino*, New York, 20 novembre 1959.
- , *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità*, New York, 2006.
- , *Relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*, FrancoAngeli, Bologna, 2008.
- Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006,
- SCALCIONE V.N., *Valutazione degli apprendimenti – progettazione didattica – miglioramento scolastico*, in CASTOLDI M.-V.N. SCALCIONE, *Competenze di*

*cittadinanza e valutazione del contesto educativo – metodologie e tecniche didattiche generali*, Anicia, Roma, 2019.

SIBILIO M., *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Gruppo Editoriale Ellissi libri-Simone, Napoli, 2003.

UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, Salamanca, 1994.

VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1962.

WARNOCK M.-NORWICH B.-TERZI L., *Special Educational Needs: A New Look*, Bloomsbury Academic, London, 2010.

ZANOBINI M.-USAI M.C., *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*, FrancoAngeli, Milano, 2008.