



SELINUS UNIVERSITY
OF SCIENCES AND LITERATURE

**A PICCOLI PASSI
VERSO L'INCLUSIONE SOCIALE
DEL BAMBINO SORDO**

By
Cinzia Pizzardi

A DISSERTATION

Presented to the Department of **Lis Interpreter**
program at Selinus University

Faculty of **Arts & Humanities**
in fulfilment of the requirements
for the degree of
Master of Arts

2020

INTRODUZIONE

L'argomento della presente tesi nasce dal desiderio di comprendere, analizzare e valutare i progetti di bilinguismo per l'inclusione dei bambini sordi e udenti, laddove questa, ancora oggi, vede le istituzioni scolastiche impreparate ad affrontare l'educazione dei Sordi.

Ho avuto la possibilità di sperimentare personalmente, grazie alle mie esperienze lavorative, un'ottima realtà di integrazione scolastica dei bambini Sordi una realtà del bilinguismo, lingua dei segni italiana e lingua italiana.

Il mio lavoro svolto presso la scuola dell'infanzia Bertotti di Torino, come educatrice professionale e assistente alla comunicazione prima, e come insegnante di sostegno dopo, mi ha fatto crescere e maturare professionalmente permettendomi di conoscere i vari metodi e approcci a questo mondo e a questa disabilità invisibile.

L'esperienza sia di studio sia di lavoro, mi ha spronato e incoraggiato ad analizzare e a voler indagare in modo più approfondito il bilinguismo e il sistema scolastico- educativo della scuola dell'infanzia presenti in Italia con lo scopo della vera Inclusione dei bambini Sordi e udenti.

L'Inclusione è un processo che coinvolge tutta la comunità scolastica, che ne condivide i principi e si attrezza per concretizzarli nella pratica didattica ed educativa.

La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi.

Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale.

Il compito è demandato alla singola istituzione scolastica, con modalità di lavoro che possono essere ricondotte alla autoanalisi d'istituto, così definibile: “un'attività valutativa volta ad acquisire informazioni sulla natura dell'oggetto considerato e ad accertarne il valore e il merito attraverso modalità rigorose e formalizzate da parte della scuola stessa, dell'attuale funzionamento della scuola stessa, con lo scopo di promuovere un cambiamento delle condizioni di apprendimento utile ad un più efficace perseguimento degli obiettivi educativi della scuola stessa”.

BREVE EXCURSUS STORICO:

LA PERSONA CON DISABILITÀ E IL SUO POSTO NELLA SOCIETÀ

Nel corso della storia le persone con disabilità sono state percepite e socialmente collocate in svariate maniere, segregandole, abbandonandole, discriminandole, dando loro assistenza, ma anche eliminandole.

Queste modalità hanno convissuto in più epoche e non ci sono correlazioni fra periodo storico e tipologia di trattamento.

La maggior parte di esse ai nostri occhi risultano aberranti, ma dobbiamo fare lo sforzo di non proiettare nel passato la nostra visione attuale della disabilità.

Dagli anni Settanta ai giorni attuali

È a partire dagli anni Settanta che si inizia a percepire un primo vero fermento per quanto riguarda il riconoscimento di diritti alle persone con disabilità.

I diretti interessati e le associazioni che li rappresentano cominciano a far sentire la propria voce, forti soprattutto di quanto viene detto all'articolo 3 della Costituzione, dove si rimarca come "la Repubblica si

impegna a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

Numerose sono state, a partire da questi anni, anche le dichiarazioni internazionali, a favore del riconoscimento e superamento della disabilità, fra cui: la Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale (1971), la Dichiarazione sui diritti delle persone disabili (1975), il Programma mondiale di azione per persone disabili (1982), la Decade per le persone disabili delle Nazioni Unite (dal 1982 al 1993), le Regole standard per le pari opportunità per persone con disabilità (1993) e la Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE (2000), dove all'art.26 si sottolinea che l'Unione riconosce il diritto delle persone con disabilità a beneficiare delle misure per assicurare loro indipendenza, integrazione sociale ed occupazionale e partecipazione alla vita di comunità.

La scena italiana fra leggi e terminologie

La scena italiana di questi anni è segnata anche da un'ulteriore particolarità, l'uso di quattro termini, dei quali risulta necessario chiarire il significato: assimilazione, inserimento, integrazione e inclusione, ad

ognuno dei quali si può far corrispondere, a livello normativo, un testo di legge in cui è stato proposto ed utilizzato.

Il primo termine è assimilazione, la cui logica considera la disabilità e le differenze in genere, un elemento negativo da neutralizzare. Solo rimuovendo la diversità posso pensare ad un'integrazione nella società. Abbiamo poi il termine inserimento. Sebbene tratti principalmente l'ambito scolastico, si usa questo termine anche a livello sociale. L'inserimento riconosce il diritto alle persone con disabilità ad avere un posto nella società, garantendone l'inserimento fisico e giuridico, senza però intervenire sulla qualità della loro presenza, delle relazioni che si possono instaurare e sui processi di socializzazione. Pur trattandosi di un approccio assistenziale, questo nuovo concetto fu rivoluzionario per l'epoca. Siamo nella prima metà degli anni Settanta e vengono, con la L.n. 118/1971, smantellate le classi speciali, permettendo agli alunni con disabilità di frequentare le classi comuni e promuovere così l'individuo anche all'interno della società.

I due termini che seguono hanno una storia che si intreccia e che vede differenti punti di vista riguardo il loro uso e il loro significato. Cominciamo con il termine integrazione. Questa parola viene usata comunemente in Italia fra la seconda metà degli anni Settanta e gli anni Novanta e il suo

modello viene esplicitato prima nella L.n. 517/1977 e successivamente nella "Legge quadro sull'handicap" (L.n.104/1992). In italiano, alla base della parola integrazione troviamo il termine "integro", con il significato di rendere qualcosa più completo.

Il dizionario Treccani, inoltre la definisce come "il fatto di integrare, di rendere intero, pieno, perfetto ciò che è incompleto o insufficiente a un determinato scopo, aggiungendo quanto è necessario o supplendo al difetto con mezzi opportuni".

Il termine integrazione è sempre stato utilizzato dando un senso di biunivocità, di accomodamento e adattamento reciproco dell'individuo al contesto e viceversa. Tuttavia, alcuni filoni di studiosi, tendono a sottolineare come questo termine non sia appropriato. La questione ha una duplice origine: da una parte c'è chi ritiene che nella legge 104 prevalga ancora l'idea di considerare la persona con disabilità un soggetto "speciale" da sostenere.

Per costoro infatti, la logica dell'integrazione implica una riduzione di tutte le specificità ad un unico progetto da seguire, alla cui elaborazione restano escluse e alla cui partecipazione si devono uniformare tutti.

Dall'altra c'è, a partire dagli anni Novanta, l'introduzione del termine inglese "inclusion".

La letteratura sociale e culturale anglosassone andò sempre più affermando questa parola, tradotta in italiano con inclusione.

Il punto è che inclusione viene introdotta per sottolineare quell'aspetto di reciprocità di adattamento e accomodamento fra individuo e contesto.

C'è chi sostiene che nella lingua italiana questa reciprocità venisse mantenuta anche in integrazione, tanto da considerare l'introduzione di inclusione una moda. Tuttavia il concetto di inclusione comprende significati più ampi: significa riconoscimento, diritti, partecipazione e cittadinanza per le differenze. L'inclusione rilancia il concetto di cittadinanza: una cittadinanza non è buona se si lascia indietro qualcuno.

Il concetto di inclusione è quello che oggi prevale nei documenti internazionali (a partire dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006) e con il quale si sottolinea come persone disabili entrino a pieno titolo e alla pari di tutti gli altri nella comunità, portando la propria individualità e non conformandosi all'ambiente in cui si trovano.

Verso l'inclusione sociale

Fra gli studiosi contemporanei della disabilità e del suo rapporto con la società, troviamo l'antropologo francese Charles Gardou, il quale, nei suoi

testi, sviluppa l'idea di inclusione sociale che egli vede fondata sui concetti di democrazia e diritto di cittadinanza. Ciò che sta alla base del pensiero di Gardou è che per avere inclusione sociale, non solo delle persone disabili, ma in senso più generale, è necessario un mutamento culturale globale, che vada oltre le logiche di mercato che tendono invece a produrre esclusione e discriminazione e a considerare chi è più debole o disabile come improduttivo e quindi un peso per la società.

L'inclusione punta a raggiungere due mete: l'accessibilità e la qualità di vita e questo si può ottenere rompendo alcuni schemi ormai fossilizzati nel modo comune di pensare. Anche le persone con disabilità hanno dei diritti che devono essere riconosciuti e rispettati: devono avere una vita autonoma e di cittadinanza attiva, devono poter vivere dignitosamente e nel rispetto delle loro fragilità, devono poter avere una vita affettiva, sessuale e familiare, così come una vita scolastica partecipe, una vita lavorativa e professionale, sportiva, culturale e con pari opportunità di divertimento. Sono questi i principi ispiratori di una reale inclusione sociale.

Nel testo *Nessuna vita è minuscola*, lo studioso individua ed analizza quelli che lui stesso definisce gli assiomi, i pilastri per costruire una società inclusiva.

- *Nessuno ha l'esclusività del patrimonio umano e sociale*

Per affermare di appartenere a una comunità bisogna avere la possibilità di partecipare alle sue iniziative e al suo patrimonio. Il solo vivere nel territorio non può e non deve essere considerato condizione sufficiente. Questo però è quello che succede ai disabili di tutto il mondo: c'è discriminazione nella partecipazione alle attività e manca la libertà di scelta, per le persone con disabilità tutto è fatto o deciso da terzi. Basti pensare alle difficoltà di accesso all'educazione, al mondo del lavoro, alla cultura o alla difficoltà di muoversi con i mezzi di trasporto. In molte culture le persone con disabilità vengono allontanate, diventando degli "esseri atopos" -senza posto nella società o lasciati in mano a degli specialisti in luoghi speciali; in altre, vengono accettati senza però essere considerati degli attori sociali, degni di poter partecipare attivamente alla vita della città. La vera società inclusiva è solo quella società che è flessibile e sa modulare il proprio funzionamento offrendo a tutti un luogo in cui sentirsi a casa, proponendo un benessere generalizzato.

- *Nessuno possiede l'esclusività della norma; la diversità siamo tutti noi.*

Viviamo in una società che punta alla conformità: il diverso viene isolato e si tendono a costruire delle categorie con le quali si cerca di

mettere ordine, di uniformare le persone, relegando ai margini le situazioni umane singolari e concrete.

È il caso delle persone con disabilità, non più considerate nella loro individualità, ma ridotte così a gruppo generico, un ordine umano inferiore, tanto da chiamarle "i disabili" che già nel termine ha reso sostantivo, dequalificando, un aggettivo.

Categorizzando, afferma Gardou, si perde il carattere più importante di ogni esistenza che è l'originalità.

- *Non esistono né vite minuscole, né vite maiuscole*

Questo concetto è la sintesi di quello che rappresenta anche questo lavoro di ricerca terminologica. L'antropologo sottolinea come esistano delle parole che legano, rinforzano ed emancipano e come, al contrario, ci siano dei termini che feriscono, incatenano, separano. La valenza simbolica di questi ultimi termini ha permesso, nel corso dei secoli, di mantenere le persone con disabilità in uno stato di inferiorità. Per superare le divisioni, le categorizzazioni che discriminano, c'è bisogno di idee e di un vocabolario che creino inclusione (sempre mantenendo le specificità di ogni situazione), che sottolineino come il patrimonio sociale sia diritto di tutti. "L'uguaglianza

e la libertà non bastano a creare una società senza esclusi: c'è bisogno di fratellanza sia nelle parole che nei comportamenti".

- *Vivere senza esistere è la più crudele delle esclusioni*

Per l'uomo non è sufficiente vivere e quindi nascere e soddisfare i propri bisogni primari; l'uomo ha bisogno di esistere, di inventare la società con e in mezzo agli altri.

L'uomo necessita di relazioni in cui confrontarsi, ha bisogno di riconoscimenti affettivi, professionali e sociali e ha bisogno di essere e sentirsi coinvolto.

La maggior parte delle persone con disabilità non esistono: stanno nella società ma non vi partecipano, sono sempre soggetti alle decisioni altrui, sempre interpretanti il ruolo di paziente o di eterno bambino, incapace di possedere desideri e volontà.

Il problema più grande, dice Gardou, è che la persona che non ha prospettive di esistenza, pian piano si logora, si abbandona all'andamento delle cose perdendo così ogni forza vitale.

Una società inclusiva deve permettere ad ogni essere umano di esistere: valorizzando le capacità, le competenze e le risorse che ogni soggetto possiede, puntando cioè ad un empowerment personale che

faccia riprendere fiducia e stima in sé stessi e che risvegli la voglia di partecipare criticamente alla vita sociale; riconoscendone i desideri, senza la convinzione che una persona con disabilità abbia esclusivamente la necessità di soddisfare dei bisogni; ascoltandole, dando loro gli strumenti per far valere le proprie idee ed opinioni e coinvolgendole nelle decisioni che le riguardano in prima persona (advocacy).

- *Ogni essere umano è nato per l'equità e la libertà*

Esiste un forte distacco tra i molti testi, convenzioni, dichiarazioni firmate negli anni a favore dell'uguaglianza dei diritti di gruppi di persone e la loro effettiva applicazione reale; stigmatizzazione e partecipazione limitata alla vita della comunità e alle scelte personali ne sono la triste dimostrazione.

Lo stigma, come afferma Goffman, non è una menomazione, ma una relazione sociale che si sviluppa in quattro fasi: nella prima si individuano le caratteristiche che accomunano gli individui per creare delle categorie di persone da discriminare; nella seconda fase si attribuiscono alcuni stereotipi negativi; nella terza si distinguono i soggetti stigmatizzati da quelli non stigmatizzati e nella quarta fase si produce il declassamento dell'individuo stigmatizzato.

Questo processo accade quotidianamente attorno a noi ogni qual volta non vengono riconosciuti i diritti di cui stiamo parlando, a favore, nel nostro caso, delle persone con disabilità.

La lotta per l'uguaglianza si sta combattendo da secoli, con grandi conquiste intermedie, ma senza una vittoria definitiva.

Si pensi alle contestazioni dell'idea di disuguaglianza di Hobbes e Locke nel XVII secolo o alla Teoria della giustizia di John Rawls del XX, dove i diritti, la libertà, le opportunità sociali sono classificati come beni primari.

L'equità, per Rawls, è il presupposto per lo sviluppo della giustizia e "consiste nell'azione modulata, secondo i bisogni singoli, per ovviare alle disuguaglianze di natura e di situazione".

Alla luce di quanto detto, secondo Gardou, una società realmente inclusiva è una società consapevole che uguaglianza formale non è sinonimo e sicurezza di uguaglianza reale.

La prospettiva inclusiva, basata su uguaglianza e libertà, presuppone un accesso libero ed equo a tutto e per tutti; non si limita all'ambiente naturale o costruito dall'uomo, ai trasporti, agli alloggi, ma si espande a ciò che è "astratto": all'educazione, al diritto al lavoro, alla cultura e al tempo libero e all'informazione.

Implica cioè l'intera vita economica, sociale e civile.

ESSERE SORDI IN ITALIA

In Italia i sordi sono circa l'un per mille della Popolazione. Non si tratta però di una categoria omogenea, anzi dietro la parola sordo ci sono realtà molto diverse tra loro, ad esempio i bambini nati sordi o divenuti tali entro i tre anni di vita, cioè prima di avere acquisito completamente il linguaggio, oppure diventati sordi dopo i tre anni; sordi figli di sordi e sordi figli di udenti, sordi che conoscono la Lis e sordi che non la conoscono: sordi rieducati al linguaggio con un metodo esclusivamente orale; sordi rieducati con il metodo bimodale; sordi esposti ad una educazione bilingue. A tutto ciò va aggiunto: il grado di sordità; l'età della diagnosi e della protesizzazione; l'iter riabilitativo e scolastico; oltre, naturalmente ai fattori individuali, che costituiscono la peculiarità di una persona, quali l'intelligenza, la personalità, l'ambiente socio-culturale, le esperienze vissute, etc. L'elemento comune a tutte queste Categorie e la necessità di comunicare attraverso una lingua parlata e scritta che si impara solo dopo un lungo iter logopedico, visto che non è possibile acquisire per i sordi il linguaggio verbale in modo naturale, spontaneo e completo.

La storia del nostro Paese, rispetto all'educazione dei sordi, è caratterizzata, a differenza di quanto è avvenuto in altre nazioni, da una

scelta rigidamente moralista che per quasi un secolo ha condizionato le scelte pedagogiche e didattiche.

La stessa legislazione scolastica che venti anni fa, mediante la legge 517/77, ha consentito ai sordi di frequentare le scuole comuni insieme agli udenti, ha pesantemente risentito di questo retaggio storico.

Infatti, la possibilità lasciata alle famiglie dalla 517/77 di scegliere tra scuola normale e scuola speciale teneva conto e rispondeva alle diverse e molteplici situazioni che ci sono nell'ambito della sordità.

La realtà ha fatto sì, però, che i genitori scegliessero per lo più la scuola comune, senza che in essa fosse pienamente attuato quel principio di flessibilità, che la circolare Falucci (1975) aveva con tanta lungimiranza previsto, e che è l'unica garanzia per un reale inserimento del sordo nella scuola di tutti.

La recente legge Bassanini, invece, sull'autonomia sembra di riaprire questa possibilità, dando nuove opportunità alle scuole di giocare la carta della flessibilità, cioè consentire di adattare l'organizzazione scolastica e le strategie didattiche alle esigenze peculiari dei sordi, di introdurre in modo capillare le tecnologie, di utilizzare in ambito scolastico la lingua dei segni quando lo studente è segnante.

Più la scuola offrirà allo studente sordo risposte diversificate, in modo da poter scegliere la modalità comunicativa a lui più adatta, più sarà una scuola adeguata a fare emergere le sue potenzialità.

Sull'altro versante, inoltre, a livello di scuola speciale in questi anni abbiamo assistito ad un duplice fenomeno: da una parte le istituzioni non sempre hanno dato quei supporti necessari a garantire una elevata qualità d'insegnamento, dall'altra il confluire in queste scuole alunni plurihandicappati che trovano grosse difficoltà ad essere accettati dalla scuola normale, ha finito in qualche modo per snaturare la didattica speciale dei sordi che è la caratteristica e il punto di forza di queste istituzioni.

L'inserimento dei sordi nelle scuole comuni è, comunque meglio realizzato a livello di scuola materna ed elementare, sia perché le esigenze comunicative dei bambini a questa età sono meno complesse sia perché i contenuti scolastici sono più semplici.

Nella scuola media inferiore, poi, pur essendoci realtà molto diverse tra loro, l'impostazione interdisciplinare del lavoro alla base di questo grado di scuola sembra favorire un approccio globale nei confronti dell'alunno sordo.

Egli viene visto nel suo insieme, con le sue potenzialità e capacità, senza penalizzarlo nei suoi limiti.

É nella scuola superiore di secondo grado e nell'università, invece, che le problematiche irrisolte sono maggiori.

Da una parte assistiamo ad un incremento significativo dei ragazzi sordi che si iscrivono nelle scuole superiori di secondo grado, con prevalenza negli istituti professionali.

Dall'altra, recenti indagini hanno evidenziato che molti di loro non riescono a raggiungere pianamente gli obiettivi scolastici, questo per via dell'incapacità della scuola di dare loro le risposte adeguate.

A livello universitario vi è inoltre una minima percentuale di sordi che frequentano le lezioni, dà gli esami e si laurea tra mille difficoltà. L'università, infatti, non sempre è sensibile e sollecita nel dare gli strumenti tecnologici e le figure di riferimento, come l'interprete di Lis, che possono aiutare lo studente, anche se la legge 104 lo prevede. Il problema più irrisolto nella scuola italiana in tutti i suoi ordini e gradi è quello della comunicazione, l'accesso alla cultura, infatti, nella nostra scuola avviene prevalentemente attraverso due canali: la lezione frontale del docente e l'interrogazione come strumento di verifica. Ambedue le modalità viaggiano esclusivamente sul canale acustico verbale e penalizzano quindi lo studente sordo.

Numerose ricerche sia in Italia che all'estero hanno aperto nove prospettive nell'educazione dei sordi mediante le tecnologie (computer e sottotitoli) e la lingua dei segni, ma la scuola italiana sembra ignorare tutto questo; anche la legge 104/92 ha aperto nuovi orizzonti per i sordi, ma purtroppo rimane in gran parte inapplicata.

In Italia il Comitato nazionale della Lingua dei segni italiana, promosso dall'Ente Nazionale, preso atto della reale situazione dei sordi all'interno delle scuole comuni, ha identificato nel settore scuola alcune proposte da attuare a breve e medio termine.

I punti presi in esame riguardano la scuola, nei suoi ordini e gradi:

- la formazione e l'utilizzazione di figure professionali udenti e sorde;
- la diffusione della Lis;
- l'organizzazione scolastica;
- l'apertura di uno sportello di informazione;
- la revisione dei corsi di specializzazione;
- il reclutamento degli insegnanti sordi.

Attualmente nella scuola gli alunni sordi sono aiutati dagli insegnanti di sostegno che in genere sono udenti poco preparati, sarebbe quindi necessaria una graduatoria a parte per gli insegnanti di sostegni, che possono documentare di conoscere la Lis e che venga richiesto da parte

delle scuole un docente di sostegno segnante, se la scuola ha alunni sordi che conoscono la Lis.

Sarebbe, inoltre, necessario organizzare corsi di Lis per docenti e personale di segreteria e un'adeguata organizzazione scolastica.

La situazione attuale, infatti, mostra che nella scuola c'è un grande spreco di risorse umane e finanziarie dovuto al fatto che i sordi, nelle città, si disperdono, iscrivendosi in scuole diversi. Quando in una scuola arriva un alunno sordo, i docenti si danno da fare per aggiornarsi sulle problematiche della sordità, per trovare strategie didattiche vincenti. Quando incominciano ad avere idee chiare, l'alunno sordo se ne va perché ha finito il suo ciclo di istruzione, e probabilmente nello stesso tempo un altro alunno sordo inizia in un'altra scuola dello stesso quartiere, dove nessuno sa nulla della sordità. Sarebbe, dunque opportuno che il Ministero inviti i Provveditorati ad individuare alcune scuole, considerate scuole di riferimento dove indirizzare i sordi e di inserire gli alunni sordi nella stessa classe ciò porterebbe ad un minore isolamento da parte del sordo e nello stesso tempo ad un aumento del monte orario di sostegno coprendo così tutte le ore di lezione, ma anche creando ore pomeridiane di approfondimento solo per i sordi.

La questione dell'educazione dei sordi è, dunque, certamente un grosso problema per la scuola comune, che troppo spesso si trova ad affrontarlo senza le necessarie conoscenze e soprattutto senza gli opportuni interventi specialistici. Se vogliamo che nel tempo il sordo possa raggiungere quelle mete che le sue capacità gli permettono, si deve intervenire bene e subito fin dalla primissima infanzia.

Da tempo si sa che solo attraverso un intervento precoce e mirato attraverso una interazione tra famiglia, scuola e specialisti è possibile eliminare le interferenze della sordità; solo così il sordo potrà inserirsi nel mondo sociale lavorativo.

La scuola, con il personale e tutti gli strumenti didattici e tecnologici disponibili devono dare al sordo quanto la sordità gli impedisce d'apprendere e di verificare personalmente.

La scuola deve innanzitutto saper comunicare con il non udente, aiutarlo ad integrarsi e motivarlo negli studi e negli apprendimenti.

La formazione degli insegnanti

Una delle esigenze primarie degli insegnanti è quella di poter usufruire di una formazione continua, costante e approfondita che permetta loro di avere soprattutto un bagaglio mentale intellettuale ed educativo sufficientemente forte e collaudato, in modo da essere in grado di affrontare e padroneggiare la realtà scolastica, realtà spesso difficile.

La formazione superiore e specialistica del corpus docente sulle situazioni speciali viene realizzata nell'ambito del corso di laurea di scienze della formazione primaria per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria o attraverso il percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità.

Inoltre per la formazione in itinere dei docenti delle scuole secondarie superiori vengono attivati Master di primo e secondo Livello, nonché corsi di perfezionamento, diretti sia ad insegnanti di sostegno che ad insegnanti disciplinari.

Un valido progetto riguardante l'analisi della formazione del docente inclusivo è il progetto triennale “formazione dei docenti per l'inclusione” portato avanti dall'Agenzia Europea Sviluppo Alunni Disabili.

In esso viene dedicato molto spazio alla formazione iniziale dei “nuovi insegnanti inclusivi” in quanto ciò viene ritenuto un punto di partenza cruciale nella costruzione di una Scuola Inclusiva e di Qualità.

Tale progetto, anche se non ha visto la partecipazione dell'Italia può rappresentare un ottimo spunto di riflessione anche per le scuole del nostro Paese.

In esso viene indicato chiaramente che i percorsi di formazione/abilitazione all'insegnamento dovrebbero:

- sviluppare la capacità dei nuovi insegnanti ad essere più inclusivi nella pratica scolastica quotidiana.
- abilitare nuovi docenti capaci nelle strategie didattiche nonché esperti dei contenuti disciplinari.

Un obiettivo della formazione iniziale dovrebbe essere quello di aiutare i futuri docenti a sviluppare una propria personale teoria pedagogica basata sul pensiero critico e sulla capacità di analisi, coerente con le conoscenze, le abilità e i valori che si riflettono nelle competenze didattiche e professionali.

I percorsi di formazione e avviamento alla professione docente dovrebbero sviluppare un apprezzamento del ruolo che si andrà a svolgere in relazione ad una scuola concepita come comunità di apprendimento.

Le norme e i valori culturali di cui i futuri docenti sono portatori vanno viste, nel corso della formazione iniziale, come il necessario punto di partenza per l'acquisizione di conoscenza ed abilità.

È importante che le attività formative iniziali sviluppino la sensibilità personale stimolando una profonda comprensione delle questioni riguardanti la diversità e la possibilità di mettere in azione questa capacità di comprensione.

Il passaggio da una visione politica del programma scolastico come soggetto base dell'istruzione a corsi e didattiche interdisciplinari di insegnamento ed apprendimento si riflette anche nei programmi dei corsi di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento proposti che dovrebbero quindi basarsi su un modello che inserisce le prassi inclusive in tutte le aree disciplinari e in tutte le materie di studio.

La scuola inclusiva per il deficit sensoriale “invisibile”: strategie didattiche per gli alunni sordi

L'alunno sordo vive una situazione molto complessa caratterizzata da un deficit sensoriale “invisibile” (Collu, 2009), che non si vede ed è riconoscibile solo nella comunicazione e nella relazione, quando la persona sorda interagisce col mondo esterno.

L'educazione della persona sorda implica un lungo iter educativo e riabilitativo che vede interagire famiglia, scuola, operatori specializzati.

Nei bambini sordi il canale acustico e vocale è chiuso o parzialmente chiuso, mentre quello visivo e quello gestuale sono aperti alla ricezione di input; l'apprendimento che spontaneamente avviene per imitazione, lallazione, vocalizzazioni, giochi e ripetizioni sonore, nel bambino sordo avviene diversamente, non spontaneamente per esposizione alla lingua verbale, ma attraverso l'apprendimento della Lingua dei Segni. Concentrarsi esclusivamente sull'insegnamento del linguaggio parlato è errato perché mira a formare “contenitori vuoti” (Collu, 2009, p. 182) che nascondono la propria disabilità, mentre è possibile fornire tutti gli strumenti

indispensabili alla comunicazione attraverso l'approccio bilingue, che approfondiremo di seguito.

Nella sordità il rapporto con il mondo esterno viene costruito, dunque, attraverso canali di comunicazione non verbale e messaggi diversi da quelli sonori: l'apprendimento, di tipo plurisensoriale, si basa principalmente sul canale visivo, sull'uso trasversale dell'intelligenza spaziale e del corpo, che diviene strumento prioritario dei processi di comunicazione interpersonale, come le azioni mimico-gestuali e dattilo-logiche (Sibilio, 2003, p. 68).

“I processi di astrazione e la memoria sono organizzati diversamente, secondo un'originale interazione tra intelligenza spaziale, corporeo-chinestesica e logico-matematica, dove l'immagine sostituisce la parola nel pensiero” (ibidem).

La didattica deve, dunque, considerare prioritario l'obiettivo di costruire e strutturare il linguaggio simbolico-astratto attraverso la valorizzazione di qualsiasi forma e canale di comunicazione, soprattutto in grado di facilitare la comparsa del nucleo frasale (labiolettura, LIS, gestualità, musica, simboli di Bliss e di Carrier, sistemi grafico-pittorici, tecnologie multimediali)

Il sistema simbolico mimico-gestuale alternativo al linguaggio parlato è una vera e propria espressione di una grammatica universale: la LIS non è

un semplice alfabeto manuale a supporto della lingua parlata, ma una vera e propria lingua, autonoma e differente a seconda dei paesi, con regole e lessico in evoluzione che consentono di “segnare” qualsiasi argomento, dal più concreto al più astratto. «La Lingua dei Segni, consentendo da subito la comunicazione, oltre a essere propriamente una lingua, diviene altresì “supporto didattico”: può essere utilizzata a sostegno dell'insegnamento della lingua parlata e scritta e risulta fondamentale in quel contesto da cui molti - per pregiudizio, ignoranza, paura - , la vorrebbero escludere» (Collu, 2009, p. 182).

Il suo apprendimento come prima lingua è necessario, in quanto il bambino nato sordo impiega diversi anni di terapia logopedica ed educativa per apprendere la lingua parlata/scritta, per cui acquisire la Lingua dei Segni consente di acquisire in maniera rapida e naturale una lingua per comunicare con gli altri, per interagire con l'ambiente circostante e apprendere contenuti.

Purtroppo il suo utilizzo non è scontato nemmeno fra le comunità di sordi e, sicuramente, per nulla diffuso fra persone udenti, insegnanti ed educatori.

Per anni, soprattutto negli Istituti Speciali per sordi – prima delle riforme che sul finire degli anni Settanta portarono i disabili “nelle classi

comuni” (Legge 517/1977 sull'integrazione) – la metodica di comunicazione è stata fondamentale oralista, ossia basata sull'apprendimento del labiale, sull'utilizzo della parola e sul rifiuto del gesto per comunicare. Questo tipo di metodica presuppone una interazione possibile solo fra sordi e persone udenti, ma non è efficace nel far apprendere tutti gli aspetti della lingua, da un punto di vista pragmatico e comunicativo (oltre, cioè, all'apprendimento dei vocaboli e della loro pronuncia, vi è tutta la dimensione strutturale e contestuale del linguaggio che non può essere compresa a fondo attraverso il metodo oralista).

Una seconda metodica è quella bimodale, che mira a utilizzare contestualmente modalità verbale e gestuale nell'apprendimento della lingua: per gestuale non si intende tuttavia la Lingua dei Segni, dotata di regole sintattiche proprie come qualsiasi altra lingua, ma l'alfabeto manuale o dattilologia, cioè l'utilizzo dei segni per supportare la lingua orale che si basa sull'associare alla pronuncia delle parole il segno corrispondente nella LIS (si parla in questo caso di IS, Italiano Segnato).

Infine, vi è l'educazione bilingue, che consente di acquisire piena padronanza in due lingue, la Lingua Italiana dei Segni (prima lingua solitamente per i bambini nati sordi, seconda per udenti figli di non udenti) e lingua orale.

Quale potrebbe costituire una strategia didattica per promuovere l'inclusione scolastica di persone sorde? Indubbiamente far conoscere la Lingua Italiana dei Segni, al pari di qualsiasi seconda lingua come l'inglese, a tutto il contesto classe.

Non è una proposta ideale, ma una realtà consolidata, come nella scuola di Cossato.

Già a partire dal 1994, presso la Scuola di Cossato, in provincia di Biella, è attivo un progetto di bilinguismo “Lingua Italiana – Lingua Italiana dei Segni”, un esempio concreto di come poter tradurre concretamente i valori dell'inclusione nella pratica didattica, valorizzando le differenze (in questo caso la sordità) come qualcosa da apprendere, non più da nascondere o emarginare.

L'organizzazione della Scuola di Cossato prevede la frequenza regolare per l'intero orario da parte degli alunni sordi, quindi 8 ore giornaliere nella scuola dell'infanzia e primaria, tempo prolungata nella scuola secondaria.

Diverse figure professionali – insegnanti, interpreti LIS ed educatori docenti LIS – interagiscono nella quotidiana vita d'aula, come è possibile leggere dalla presentazione della scuola (cfr. <http://www.iccossato.gov.it/sites/default/files/articoli/2014-2015-progetto-italis-201415.pdf>): Il gruppo di bambini sordi e udenti (col

supporto delle figure specializzate) partecipa ai normali "laboratori" previsti dall'organizzazione didattica della scuola e, per circa un'ora al giorno, al "laboratorio di LIS" (inteso come laboratorio di seconda lingua per i bambini udenti e di lingua naturale per i bambini sordi) con la guida dell'educatore sordo. Nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I° grado gli alunni sordi, insieme con i compagni udenti, seguono le normali lezioni con il supporto dell'interprete, dell'insegnante di sostegno e del docente LIS. In orari stabiliti, tutti gli alunni frequentano il "laboratorio di LIS" con la guida del docente LIS. Nella scuola superiore gli studenti sordi hanno, in media, il supporto dell'interprete per 65% di ore settimanali e l'insegnante di sostegno in base alle ore assegnate. Le attività sono programmate settimanalmente da tutti i docenti insieme con gli operatori esperti e gli interpreti».

La scuola adotta la metodologia della "Lettoscrittura", che si basa sulle ricerche di Ferreiro e Teberosky, sotto la guida della Prof.ssa Lilia Teruggi dell'Università Milano-Bicocca che, nell'introduzione al volume che documenta il progetto, enfatizza quanto l'esposizione alla lingua dei segni e l'utilizzo della modalità visivo-gestuale possa portare un vantaggio a tutti i bambini: "La scuola di Cossato è la migliore risposta a coloro che ancora ritengono che i segni possano uccidere la parola. Protagonisti del progetto

non sono stati solo i bambini sordi e i loro insegnanti, ma anche e soprattutto i bambini udenti e le loro famiglie: hanno creduto nel progetto e lo hanno accettato; hanno dimostrato al di là di ogni ragionevole dubbio che l'esposizione alla lingua dei segni e l'utilizzo della modalità" (Teruggi, 2003, p. 11).

Di fondamentale importanza all'interno di una scuola inclusiva il partenariato fra figure professionali, fra cui quella dell'assistente della comunicazione verbale, che ha il delicato compito di affiancamento dello studente sordo nel suo percorso scolastico e di formazione professionale. "La sordità impedisce al soggetto l'acquisizione spontanea strumentale di un linguaggio verbale strutturato, che lo ponga nella possibilità di organizzare rapporti interpersonali e culturali i quali permettano l'evoluzione della sua personalità. Il percorso educativo del sordo (...) deve proseguire in un ambiente scolastico che stimoli lo sviluppo di un sistema linguistico adeguato e funzionale all'integrazione totale del soggetto all'interno della società e della cultura in cui è nato e cresce; il principale ostacolo per l'accesso alle informazioni della scuola, prevalentemente offerte in forma verbale orale e scritta, è rappresentato da un ridotto sviluppo della comunicazione verbale" (Nalli, 2010, p. 82).

Diverse tecnologie per studenti con disabilità uditiva, inoltre, sono accomunate dalla trasposizione del canale audio in segnale visivo: si ricordino molti software e App che consentono di supportare docenti e studenti come strumenti facilitatori, fra cui il VoiceMeeting (sistema di sottotitolazione in diretta), il VoiceTrancribe (sistema di trascrizione in diretta/differita che offre la possibilità di prendere appunti), Dragon Naturally Speaking (per registrare e prendere appunti in formato audio, poi trasposti in formato testo), il microfono wireless, screenshot App, DIZLIS (dizionario multimediale italiano LIS).

In caso di compromissione uditiva, la tecnologia ha assunto una funzione vicariante fondamentale nel caso degli impianti cocleari – l'“orecchio artificiale elettronico” ad impianto interno – e delle protesi acustiche (distinti in apparecchi retroauricolari, endoauricolari, pretimpanici, a conduzione ossea) in cui si è passati dall'amplificazione del suono in modo analogico alla digitalizzazione del suono e, nei dispositivi di ultima generazione, alla possibilità di connettersi in wireless tra di loro; vi sono inoltre sistemi che permettono di portare il suono direttamente dalla sorgente alla persona ipoudente in modo chiaro, eliminando le interferenze che complessificano l'ascolto (sistemi di amplificazione a induzione magnetica, sistemi di trasmissione FM, sistemi di trasmissione a raggi

infrarossi, connessione diretta senza fili) (cfr. Carruba, 2014; Spaziani, 2016).

Lo sviluppo della terminologia sulla disabilità



Meglio handicappato o portatore di handicap? Disabile o persona con disabilità? Diversamente abile o diversabile?

Se lo è chiesto recentemente anche "SuperAbile" – la rivista dell'INAIL dedicata ai temi della "disabilità" – pubblicando un'inchiesta dal titolo "Qual è il modo migliore per definire la disabilità?"

La risposta – come spesso accade quando si trattano argomenti che toccano non soltanto questioni terminologiche, ma anche (e soprattutto) sensibilità individuali e collettive – non è stata univoca. Né univoca è stata l'indicazione di un approccio o totalmente prescrittivo (questo si può dire, questo non si deve dire) o semplicemente descrittivo (questo è quanto).

Chiaro però è stato il senso dell'approfondimento, che esula da facilonerie pro o contro il politicamente corretto (a cui spesso viene associato questo tipo di dibattito, soprattutto nel tentativo di liquidarlo velocemente): i termini vanno considerati nel loro insieme, valutando (anche in diacronia) le connotazioni associate a ciascuno, e verificando, di ciascuno, la funzionalità a seconda del contesto.

Sul piano diacronico, varrebbe senz'altro la pena ricordare che è soltanto dai primi anni Settanta – da quando cioè l'inclusione sociale delle minoranze lato sensu è entrata a far parte dell'agenda politica, e finalmente si è infranto il tabù della menomazione (e il dogma della sua medicalizzazione: si veda l'Ivan Illich di *Nemesi medica*, 1976) – che termini come spastico, mongoloide, cerebroleso ma anche minorato, infelice, fino ad allora usati senza troppe restrizioni per indicare persone affette da gravi deficit fisici o psichici, sono stati avvertiti come inadeguati rispetto all'aggiornamento del dibattito scientifico e sociale, e hanno quindi progressivamente lasciato il posto prima all'iperonimo handicappato (la cui sfera semantica poteva includere situazioni molto diverse fra loro, rischiando di veicolare un'idea di omogeneità artificiosa) e poi, ma solo in certi registri, a portatore di handicap (si veda ad esempio il testo della Legge 517/1977, sull'“integrazione” scolastica di “alunni portatori di handicap”).

L'inglese *to handicap* – che in italiano ha dato origine prima al verbo *handicappare* 'porre in stato di inferiorità' (così nel Dizionario Moderno del Panzini, citato dal GDLI) e poi al participio con funzione sia sostantivale sia aggettivale *handicappato* – già attestato nel XVIII secolo, proverrebbe dal gergo delle corse di cavalli (in cui si dava al cavallo più forte uno svantaggio, un handicap appunto, al fine di rendere più equilibrata la gara), che a sua volta avrebbe mutuato il termine dal nome di un gioco d'azzardo diffuso nel XVII secolo (ma c'è chi sostiene che fosse già noto nel XIV secolo), che consisteva nel celare con le mani, all'interno di un cappello, la posta in gioco (di qui *hand in cap*); proprio alla passione per il mondo dei cavalli e delle scommesse deve d'altronde il suo nome Andy Capp, il celebre personaggio di comics creato da Reg Smythe negli anni Cinquanta del secolo scorso.

In italiano *handicap* sarebbe entrato come prestito dall'inglese proprio come tecnicismo ippico, e le sue prime attestazioni sarebbero databili alla fine degli anni Ottanta dell'Ottocento (ma occorrerebbe uno spoglio capillare per una datazione più precisa, come dimostra una rapida impressionistica ricerca condotta sul sito web della "Stampa", da cui si ricava un esempio del dicembre 1880). Nei primi decenni del Novecento, dal linguaggio sportivo la voce sarebbe poi passata ad altri ambiti ("L'interventismo bissolotiano ha handicappato il socialismo di Turati",

scrive Luigi Ambrosini su “La Stampa” del 17 maggio 1920), tra cui quello medico-sociale, con significati oscillanti e non sempre definiti ma comunque basati sull'idea di svantaggio, deficienza, incapacità fisica e mentale (e, di nuovo, varrebbe certamente la pena approfondire questi slittamenti semantici attraverso uno studio attento delle fonti).

Nelle loro accezioni medico-sociali handicap e handicappato (in forma quest'ultimo tanto di sostantivo quanto di aggettivo) sono stati avvertiti come legittimi (e semanticamente neutri) almeno fino agli inizi degli anni Novanta del secolo scorso. Non a caso, ancora nel 1992, la Legge quadro 104 si proponeva di normare “l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

Tuttavia, durante lo stesso decennio, si è assistito a un significativo avvicendamento tra le coppie handicap/handicappato e disabilità/disabile. Lo si evince non solo dalla stessa giurisprudenza, cui si deve la Legge 68/1999 sulle “Norme per il diritto al lavoro dei disabili”, ma anche da altre forme di testualità (basta inserire i binomi in un motore di ricerca di un qualsiasi quotidiano nazionale per fare una prima sommaria verifica), che documentano piuttosto chiaramente la novità nel paradigma.

Questa ristrutturazione terminologica – abbastanza recente in Italia – era in atto da tempo, se già nel 1976 le Nazioni Unite proclamano il 1981

“anno internazionale delle persone disabili” (il testo originale inglese recita “disabled people”), con lo scopo di garantire piena partecipazione sociale e uguaglianza economica alle persone “con disabilità” (e a questa iniziativa fa seguito, nel 1982, la risoluzione 37/52 dell'Assemblea Generale dell'ONU, che stabilisce il Programma di azione mondiale riguardante le “persone disabili”).

Ma disabile deve essere apparso – specialmente in registri medio-bassi – come un'opzione artificiosa: dettata più dalla ricezione di modelli altri, e forse da esigenze di “correttezza politica” (è proprio negli anni Novanta, d'altronde, che nel nostro paese esplose il dibattito sul “politicamente corretto”, con toni, a onor del vero, fin troppo affrettati e isterici), che non dall'uso. Di qui la persistenza di handicappato, che infatti – se in inglese è di fatto scomparso dall'uso – in italiano è ancora decisamente diffuso, almeno nelle varietà meno formali.

A disabile si è affiancata, negli ultimi anni, anche l'espressione diversamente abile (da cui il neologismo diversabile, inventato – parrebbe – nel 2003 dal Claudio Imprudente, Presidente dell'Associazione “Centro Documentazione Handicap” di Bologna), il neologismo che si vorrebbe più condizionato dagli sviluppi, non solo in Italia, del “politicamente corretto” (si veda Geoffrey Hughes, *Political Correctness*, pp. 197 sgg.) e di un

discussa quanto eccessiva – nelle parole dei detrattori – rincorsa all'eufemismo. Sui rapporti tra eufemismo e “politicamente corretto” ha scritto pagine ironiche e illuminanti Flavio Baroncelli, nel 1996 (Il razzismo è una gaffe. Vizi e virtù del politicamente corretto), e certamente si è avuta l'impressione di assistere, negli ultimi vent'anni, a innovazioni lessicali dagli esiti spesso incerti (penso non solo al campo semantico della “disabilità”, ma a quello tout court della descrizione dell'alterità: ne scrive con divertito sarcasmo Massimo Arcangeli in Cercasi Dante Disperatamente, pp. 121 sgg). Tuttavia, non credo che la questione si possa liquidare facilmente con la solita formula “non è con nuove parole o definizioni che si attua una politica di pari opportunità”, né con la ridicolizzazione di certi (indubbi) eccessi, come l'anglo-americano *physically challenged* come opzione non offensiva per riferirsi a una persona di bassa statura.

La ridefinizione del paradigma può essere indice non soltanto di mode condizionate esclusivamente da fattori extralinguistici (la “correttezza politica”, appunto) ma anche della percezione del logoramento semantico di alcuni termini, il quale richiede o restrizioni di significato, o alternative lessicali più chiare e precise (siano esse neologismi formali o semantici), al passo con il clima culturale e scientifico. Come suggerisce Tullio De Mauro all'interno dell'inchiesta di “SuperAble” citata in precedenza, l'intero

campo semantico dell'handicap è in movimento nell'uso comune perché lo è ancora “a livello specialistico internazionale, come dimostra il succedersi di classificazioni e riclassificazioni”.

Vediamo perché. La prima classificazione a livello specialistico elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, risalente al 1970 e nota con l'acronimo di ICD (“International Classification of Diseases”) metteva l'accento sul concetto di malattia (“disease”, appunto) individuandone le cause patologiche, e limitandosi a fornire – per ogni caratteristica clinica – codici numerici di scarsa utilità al dibattito lessicografico.

All'ICD fece seguito nel 1980 l'International Classification of Impairment Disabilities and handicaps (ICIDH), che invece fin dal titolo, evidenziava i concetti di “menomazione” (impairment), “disabilità” (disabilities) e handicap, e rovesciava di fatto il punto di vista dell'ICD: occorreva partire non tanto dall'analisi delle cause della patologia, quanto dall'influenza che il contesto ambientale poteva esercitare sullo stato di salute delle popolazioni e degli individui. L'handicap passava così ad essere una condizione di svantaggio risultante dalla differenza tra lo stato del soggetto e le aspettative di efficienza che egli stesso (o il gruppo di appartenenza) avevano nei suoi confronti. E la nomenclatura doveva, per

forza, riflettere questo cambio di prospettiva: si doveva parlare infatti non di handicap per sé, ma di handicap in una determinata condizione (handicap nell'orientamento, nella mobilità, nell'integrazione sociale, ecc.) come riflesso di disabilità situazionali e non intrinseche al soggetto. L'handicappato diventa allora persona in situazione di handicap: e gli handicap sono presenti non ontologicamente, ma soltanto quando ci si attendono prestazioni standard fissate rispetto a una norma (quella dei normodotati).

Ma è proprio la criticità (e l'arbitrarietà) dei concetti di standard e norma che ha richiesto una revisione ulteriore. E all'ICIDH sono seguiti altri due documenti: l'International Classification of Impairments, Activities and Participation del 1997, che ha introdotto l'idea di una visione in positivo, e di una diversa partecipazione sociale (non ostacolata dalla disabilità, ma anzi garantita da abilità diverse: di qui le ragioni di diversamente abile), e l'International Classification of Functioning, approvato dalla World Health Assembly nel 2001, in cui si sancisce del tutto l'abbandono di una terminologia basata sul deficit (handicap, disabile, dislessico, ecc.), o che fa coincidere la persona con esso (da qui le critiche anche a diversamente abile), e si adottano invece termini più descrittivi dei contesti di vita, che

focalizzano – in prospettiva multidimensionale – l'attenzione sulle risorse e sulle abilità di un soggetto invece che sui suoi insuccessi.

Certo, questi sforzi nomenclatori non sono traducibili sempre in proposte utilizzabili nel linguaggio comune. Anzi: anche interessanti tentativi di sintesi – come il Nuovo dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione di Renato Pigliacampo (Armando, 2010) – colmi di utili distinguo lessicali, non riescono a sfondare la barriera dell'alta divulgazione.

Tuttavia, se nell'uso si avverte tanto l'inadeguatezza dei termini più consolidati, spesso connotati negativamente (secondo un sondaggio pubblicato il 20 maggio 2009 dalla rivista "Focus", handicappato sarebbe ormai avvertito come un vero e proprio insulto) o semanticamente "difettivi" (disabile), quanto dei loro sostituti pro-positivi (diversamente abile, diversabile), considerati affettati e "politicamente corretti" anche dagli stessi soggetti che nominano (come l'artista David Anzalon detto Zanza, che rifiuta gli eufemismi a vantaggio di handicappato), occorre accettare una complessità che – temo – non può essere risolta con una serie di aut aut, ma che tenga conto dell'evoluzione del dibattito e della varietà dei contesti e delle situazioni d'uso, su cui testare non solo le proprie competenze linguistiche, ma anche le proprie sensibilità: l'insieme – e il bisticcio è voluto – delle proprie abilità.

BIBLIOGRAFIA

ANFFAS ONLUS, Accorciamo le distanze, Roma, 2011

CANEVARO A., IANES D., Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili, Erickson, Trento, 2003

CHIOSSO G., Novecento Pedagogico, Editrice La Scuola, Brescia, 1997

CORTELAZZO M., ZOLLI P., Dizionario etimologico della lingua italiana, Zanichelli, 1979

D'ALONZO L., Pedagogia speciale. Per preparare alla vita, Editrice La Scuola, Brescia, 2006

DI SANTO R., Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori e istituzioni, Franco Angeli, Milano, 2013

GARDOU C., Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva, Mondadori, Milano 2015

GOFFMAN E., Stigma. L'identità negata, Ombre corte, Verona, 2003

IMPRUDENTE C., Da disabile a diversabile, perché?, in "Aggiornamenti sociali", n.7-8, Luglio-Agosto 2003

KANZSA S., TRAMMA S., Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo, Carrocci editore, Roma, 2011

MANTOVANI G., Manuale di psicologia sociale, Giunti editore, Torino, 2003

MEDAGHINI R., VADALÀ G., FORNASA W., NUZZO A., Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'auto valutazione della capacità inclusiva dei servizi, Erickson, Trento, 2013

PATETE A., Le parole per dirlo, inchiesta in "SuperAbile Magazine", febbraio 2012

PAVONE M., L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità, Mondadori, Milano, 2014

REGIONE DEL VENETO, Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità, 2007

SCHIANCHI M., Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare, Carrocci editore, Roma, 2013

AA.VV. (2015). Disabilità sensoriale a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti. Trento: Erickson.

Benedan S., Faretta E. (2008). Pluridisabilità e vita scolastica. Manuale per la prima accoglienza e la programmazione integrata. Trento: Erickson.

SITOGRAFIA

www.accaparlante.it

www.anffas.net

www.anffasticino.it

www.disabilitaintellettive.it

www.etimo.it

www.invisibili.corriere.it

www.parlarecivile.it

www.treccani.it

www.storiadeisordi.it

www.ctsntd-milano.net