

Le declinazioni assiologiche dell'insegnamento della legislazione riferita all'inclusione scolastica nell'ambito dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno

di

Luca Buscema*

Sommario: 1. Diritto all'istruzione e scuola inclusiva: note introduttive. 2. Insegnamento e apprendimento "circolare": percorsi e contenuti formativi (minimi) per i docenti per una scuola inclusiva. 3. I contenuti formativi caratterizzanti l'insegnamento della legislazione riferita all'integrazione scolastica e le direttive assiologiche rilevanti nel processo di costruzione di un modello di scuola inclusiva.

1. Diritto all'istruzione e scuola inclusiva: note introduttive

Lo sviluppo delle qualità morali e civili dell'individuo, la promozione della sua capacità di analisi critica della realtà e, più in generale, il processo di crescita e maturazione della persona in rapporto al contesto storico e sociale radicato in un dato momento passano attraverso un modello di istruzione che consente di incentivare non solo l'acquisizione di nuove competenze, ma, al contempo, anche il rafforzamento degli attributi intellettuali, etici e spirituali dei discenti.

Per tale via, il percorso di formazione ed apprendimento dello studente si arricchisce quotidianamente di un bagaglio assiologico sempre più fecondo; esso simboleggia, a sua volta, il terreno fertile ove coltivare la consapevolezza della qualità di essere umano, portatore, per definizione, di diritti inalienabili, in uno con i doveri inderogabili, contraltare indefettibile dei primi¹.

* Ricercatore t.d. di tipo B in Istituzioni di diritto pubblico (SSD Ius 09) - Università degli Studi di Messina. Abilitato a professore di seconda fascia - settore concorsuale 12/C1 - SSD Ius 08.

In tal senso, è stato sottolineato, «civiltà vera e propria non vi può essere se non con il concorso cosciente ed illuminato di tutti i cittadini»².

Peraltro, «la promozione della cultura non va intesa solo alla stregua di un'insopprimibile aspirazione alla conoscenza e di un irrinunciabile fattore di emancipazione degli individui e della società nel suo complesso: essa rappresenta una preziosa risorsa ed un alimento dei regimi democratici i quali di una consapevole, meditata e critica lettura del reale non possono e non devono fare a meno»³.

Di conseguenza, riconoscere effettività al diritto all'istruzione costituisce, in ossequio al principio di solidarietà che anima lo Stato-ordinamento, un imperativo categorico morale in seno ad una società (che ama e suole definirsi) evoluta.

Ciò, nell'ottica di un modello di insegnamento proteso verso la promozione della cultura, intesa quale valore essenziale per il progresso sociale di una comunità politica.

In questa direzione, si osserva, l'apprendimento dei fondamenti culturali ed educativi del vivere civile costituisce strumento indispensabile al fine di contrastare l'abbruttimento della società già a partire da primordiali forme di manifestazione di faziosità ed intolleranza⁴.

Il diritto all'istruzione, in uno, per inciso, con la libertà di insegnamento⁵, diviene così un valore costituzionale primario connotato dai caratteri di universalità,

¹ In tema di pretesa universalistica dei diritti sociali entro cui ricomprendere, a pieno titolo, il diritto all'istruzione, v. A. MORELLI, *Il carattere inclusivo dei diritti sociali e i paradossi della solidarietà orizzontale*, in E. CAVASINO, G. SCALA, G. VERDE (a cura di), *I diritti sociali dal riconoscimento alla garanzia: il ruolo della giurisprudenza*, 2013, Napoli, Editoriale Scientifica, 441-450.

² Così N. DANIELE, *La pubblica istruzione*, Milano, Giuffrè, 1986, 784; ID., *Istituzioni di diritto scolastico*, 1981, Milano, Giuffrè, 247.

³ Così G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, in F. ANGELINI, M. BENVENUTI (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene, 2019, 100.

⁴ Per un approccio volto a rilevare i tratti differenziali intercorrenti tra il tradizionale concetto di istruzione, avente come scopo la trasmissione dei saperi, e quello di educazione, indirizzata verso l'acculturamento del cuore, v. G. GIULIANI, *Istruzione ed educazione a scuola*, Phasar Edizioni, 2020.

⁵ Cfr, *ex multis*: J. DE GROOF, C.L. GLENN, *Un difficile equilibrio. Sistemi scolastici e libertà d'insegnamento nell'Europa continentale e mediterranea*, Roma, Armando editore, 2003; G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, cit., 99-145.

indivisibilità, interdipendenza e inalienabilità⁶ ed incentrato sull'apertura al dialogo interculturale, sulla circolazione, sullo scambio e sulle interazioni tra le diverse comunità⁷.

Ciò, perché solo mediante la diffusione della cultura è possibile consentire la maturazione di una coscienza civile capace di rendere i cittadini consapevoli dei propri inalienabili diritti di libertà.

Al contempo, la divulgazione del sapere permette di valorizzare le più fulgide intelligenze e, per tale via, contribuisce a promuovere il progresso civile e sociale della Nazione.

In quest'ottica, l'istruzione diviene «*il tramite essenziale per la costruzione del legame tra l'individuo e la società in tutte le sue dimensioni ed assume pertanto una rilevanza centrale nella promozione e tutela dei diritti umani*»⁸.

Si dimostra indispensabile, quindi, valorizzare un modello d'istruzione ed un sistema educativo volti ad implementare un percorso di "apprendimento significativo" che, lungi dal limitarsi a trasmettere (*rectius*: impartire) nozioni, sappia infondere maggiore consapevolezza circa la consistenza del patrimonio assiologico su cui si incentra un idealtipo di società (sempre più) rispettosa della dignità della persona.

Così, il diritto all'istruzione, il cui fine ultimo è «*coltivare l'umanità*»⁹, diviene strumento irrinunciabile ed insostituibile non solo per conoscere, ma parimenti

⁶ Cfr. S. VANNUCCINI, *La "justiciabilidad" del diritto all'istruzione dinanzi alla corte interamericana dei diritti dell'uomo*, in *Federalismi*, 2013, 3, 1.

⁷ Per un approccio, in chiave comparata, al tema della diversità quale fattore disgregante, ovvero alla stregua di parametro di conformazione dell'ordinamento al rispetto del multiculturalismo, v., *ex multis*: B. LOTT, *Multiculturalism and Diversity: A Social Psychological Perspective*, Wiley-Blackwell, Singapore, 2010; S. R. STEINBERG, *Diversity and Multiculturalism: A Reader*, Peter Lang Inc., New York, 2009; A. PHILLIPS, *Multiculturalism without Culture*, Princeton University Press, Princeton, 2007; R. J. F. DAY, *Multiculturalism and the History of Canadian Diversity*, University of Toronto Press, Toronto, 2002; B. C. PAREKH, *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Harvard University Press, Cambridge, 2000; T. J. LA BELLE, C. R. WARD, *Ethnic Studies and Multiculturalism*, Suny Press, New York, 1996.

⁸ Così, S. MARCHISIO, *Diritto all'istruzione e integrazione dei rifugiati*, in *Ordine internazionale e diritti umani*, 2018, 267.

⁹ Così S. VANNUCCINI, *La "justiciabilidad"*, cit., 2.

«necessario per conoscersi e persino riconoscersi - in seno alla propria - dimensione storica, geografica, culturale, esistenziale»¹⁰.

Detti intendimenti maturano in seno ad un modello di promozione del sapere dinamico e proattivo, costantemente implementato grazie ad una continua interlocuzione con la circostante realtà politica, economica e sociale di modo da consentire «di esprimere bisogni, legami e interessi dei e tra i suoi protagonisti»¹¹.

L'acquisizione di sempre maggiori conoscenze va apprezzata, di conseguenza, non in vista della mera "certificazione" delle competenze sviluppate, bensì nella prospettiva di ricondurre all'insegnamento un profondo significato pedagogico ed orientativo della condotta di ciascun membro di una comunità (finalmente) culturalmente evoluta e consapevole della superiorità etica e morale (oltre che giuridica) delle libertà faticosamente conquistate nel corso della storia.

Il diritto all'istruzione produce, in tal senso, un effetto moltiplicatore «giacché, se effettivamente garantito, presuppone un'elevazione nella qualità del godimento degli altri diritti; al contrario, se negato o violato, li compromette»¹².

In quest'ottica, «il diritto all'istruzione possiede un significato etico preciso, racchiuso nell'interesse superiore dell'educando: è il diritto ad un'istruzione di qualità etico-giuridica del diritto dell'essere umano, che sia conforme al diritto internazionale dell'istruzione, tradotto in principi di diritto pedagogico da cui derivano i diritti dell'educando»¹³.

Per vero, il percorso di apprendimento, crescita e maturazione intrapreso dal discente sin a partire dalla più tenera età si snoda attraverso un lungo cammino durante il quale l'alunno acquisirà, certamente, nuove conoscenze e sempre più articolate competenze, in uno con il progressivo, incessante ampliamento di un patrimonio assiologico, espressione di valori condivisi in seno alla collettività di appartenenza, da cui poter ritrarre consapevolezza in ordine al ruolo di cittadino che, in futuro, andrà a rivestire.

¹⁰ Così M. BENVENUTI, "La scuola è aperta a tutti"? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale, in *Federalismi*, 2018, 4, 103.

¹¹ *Ivi*, 113.

¹² Così S. VANNUCCINI, *La "justiciabilidad"*, cit., 3.

¹³ *Ivi*, 2.

Nel rispetto delle naturali inclinazioni e in conformità con le capacità ed attitudini dimostrate, lo studente, gradatamente, svilupperà un sempre maggiore spirito critico grazie al confronto dialettico instaurato all'interno di una comunità scolastica (ci si augura) sempre più inclusiva e multiculturale.

Le attività didattiche saranno poi costantemente accompagnate da un progetto educativo e pedagogico capace di consolidare virtù civiche indispensabili nel processo di costruzione di una società realmente evoluta.

Il successo formativo del discente dipenderà, peraltro, in ultima analisi, dall'efficacia delle strategie di condivisione dei saperi che dovrebbero ordinariamente innestarsi nell'ambito di sempre più proattive relazioni intercorrenti tra la scuola e la famiglia, come noto le principali agenzie educative capaci di incidere profondamente sullo sviluppo psicofisico dei minori¹⁴.

Del resto, la comunità scolastica assurge ad una formazione sociale per certi versi quanto più vicina possibile ad un "nucleo familiare allargato" in cui il processo di crescita e maturazione dovrebbe essere il frutto di una vera comunione di vita *"affinché ciascun talento non sia ignorato o sciupato ma, al contrario, sia valorizzato e potenziato"*¹⁵.

Sostenere lo sviluppo della cultura, intesa alla stregua di strumento che consenta di ampliare i propri (sempre troppo ristretti) orizzonti nella prospettiva della ricerca di punti di comunione con l'altro, impedendo che la "diversità" costituisca un ostacolo ed elevandola, al contrario, a fonte di arricchimento valoriale, rappresenta, quindi, in definitiva, un fine da perseguire (anche e soprattutto) grazie all'affermazione di una visione delle relazioni umane incentrata sul rispetto ed il riconoscimento della dignità dell'individuo in quanto tale, al di là di ogni possibile barriera ideologica.

¹⁴ Cfr., *ex multis*: E. MARESCOTTI E., A. THIENE (a cura di), *La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 2018, V. 10 N. 15-16.

¹⁵ Così E. CARACCILO LA GROTTIERA, *Diritto all'istruzione e tutela giurisdizionale*, in *Federalismi*, 2020, 6, 71.

2. Insegnamento e apprendimento "circolare": percorsi e contenuti formativi (minimi) per i docenti per una scuola inclusiva

All'interno di una società sempre più complessa, ove, senza soluzione di continuità, si intersecano sempre nuovi ed articolati stimoli, capaci di orientare il processo di formazione e consolidamento della personalità delle giovani generazioni, rivestire il ruolo di insegnante ed assolvere, con disciplina ed onore, alle relative funzioni richiede, sì certamente, il possesso di competenze specialistiche, ma postula anche lo sviluppo di capacità ed attitudini che investono la sfera emotivo/relazionale dell'individuo, divenendo attributi e qualità determinanti in vista della costruzione di una comunità scolastica (realmente) accogliente ed inclusiva.

Il percorso di crescita culturale intrapreso dai discenti sin dalla più tenera età è accompagnato dall'attivazione di strategie educative volte a perseguire il pieno svolgimento della personalità di ciascuno e, al contempo, consente di promuovere il progresso, innanzitutto, spirituale, morale e sociale della collettività

La delicatezza degli interessi umani in gioco induce, pertanto, com'è facile comprendere, a ritenere che il personale scolastico assurga a propulsore di un modello di istruzione pienamente aderente ai bisogni degli allievi, rispondente alle esigenze di apprendimento, cura e protezione legate alle peculiari condizioni in cui ciascuno di loro versi.

Matura, sin da subito, l'idea secondo la quale debba essere riconosciuta in favore di ciascun docente la possibilità di modulare contenuti didattici e metodologie pedagogiche capaci di meglio adattarsi e rispondere alle istanze derivanti dai membri della comunità scolastica di riferimento.

In questa direzione, si osserva, la libertà d'insegnamento va apprezzata, quantomeno in senso minimo, nei seguenti termini:

- a) espressione di «autonomia didattica» intesa come «autonomia professionale nello svolgimento dell'attività didattica, scientifica e di ricerca»;
- b) «libera espressione culturale del docente»;

c) «libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica»¹⁶.

Riconoscere la libertà d'insegnamento significa alimentare un confronto critico, scevro da pregiudizi e aperto tra posizioni culturali tra di loro anche chiaramente discordanti, in alcun modo esercitando indebite forme di condizionamento e/o coazione del pensiero e della personalità dello studente la cui coscienza, morale e civile, strettamente connessa con la libertà di apprendimento dell'allievo, ne costituisce anche il limite¹⁷.

La libertà d'insegnamento, poi, si traduce non solamente nei termini di opportunità di scelta del materiale didattico e di divulgazione dei relativi contenuti, ma assume una ulteriore (e più ricca) connotazione: pur nell'ambito di programmi uniformemente definiti onde garantire effettività al diritto all'istruzione di ciascun alunno, senza che singole (e, a volte, singolari) iniziative estemporanee ne possano pregiudicare il valore, la prima responsabilità di ciascun docente va ricondotta alla necessità di modulare metodi e modalità di condivisione dei saperi davvero rispondenti ai tratti caratteristici propri degli studenti con cui ci si relaziona quotidianamente, metodi che, ovviamente, preso atto dei poteri di coordinamento propri del collegio dei docenti, devono assicurare l'efficienza del "servizio pubblico istruzione" in vista degli specifici scopi educativi prefissati.

Del resto, lo *status* giuridico dell'insegnante, pur chiaramente connotandosi per il riconoscimento di diritti e posizioni di libertà proprie di ogni prestatore di lavoro (pubblico), necessariamente dimostra di essere "condizionato" dalle finalità pubbliche inevitabilmente interconnesse al ruolo rivestito.

Difatti, il complesso delle politiche finalizzate a disciplinare l'organizzazione del sistema scolastico, ivi compreso, ovviamente, il ruolo ascrivito al personale docente (e non), dovrebbe essere sorretto dall'intendimento di costruire un modello capace di rispondere effettivamente ai relativi (sempre nuovi) bisogni degli studenti

¹⁶ Cfr. L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, *La responsabilità dell'insegnante tra condivisione dei saperi, cura e protezione dei discenti e processi di inclusione scolastica*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO, *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Torino, Giappichelli, 2022, 143-146.

¹⁷ In tema, v., *ex multis*: L. ZANOTTI, *La libertà di insegnare e di apprendere*, Firenze, Firenze University Press, 2001, 2-7.

dimostrando di saper prontamente recepire le istanze provenienti dalla comunità di riferimento.

In tal senso, ormai da tempo emerge con sempre maggiore intensità l'esigenza di instaurare processi decisionali che permettano una fattiva partecipazione (per vero, non solo) del personale scolastico alla definizione degli interventi concepiti per migliorare la qualità dell'insegnamento, nonché della messa a punto e diffusione di nuovi e più aggiornati metodi didattici e pedagogici.

Ciò, nell'ottica di una rivisitazione del ruolo da ascrivere in capo ai docenti, non semplicemente titolari di diritti e centro di imputazione di doveri e responsabilità, ma attori protagonisti di una comunità scolastica che contribuiscono quotidianamente a formare ed arricchire¹⁸.

Come già rilevato, difatti, il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione, passa attraverso il fattivo impegno profuso da parte di ciascun docente, esplicantesi, in ossequio al principio di autonomia (*rectius*: di libertà d'insegnamento) nel complesso delle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.

In quest'ottica, in attuazione dei principi posti a fondamento del modello di autonomia scolastica in atto divisato dal legislatore, i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico - didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio - economico di riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline¹⁹.

Si assommano (e, tra di loro, interagiscono) competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca,

¹⁸ Cfr. L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, *La responsabilità*, cit., 147-150.

¹⁹ In tema, v. N. PAPARELLA, *Il piano dell'offerta formativa*, in N. Paparella (a cura di), Roma, Armando editore, 2009, 178-187.

documentazione e valutazione, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.

I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono, così, nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola, espressione di autonomia progettuale e possibilmente coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa²⁰.

In tal contesto, l'insieme degli obblighi professionali ascrivibili in capo agli insegnanti viene tradizionalmente suddiviso in due diverse macroaree, certamente, tra di loro, strettamente interconnesse.

Da un lato, si stagliano le attività di insegnamento in senso proprio intese, comprensive non solo della docenza curricolare, bensì, in ragione dell'ordine di scuola di appartenenza, anche, ad esempio, previa programmazione, di attività di arricchimento dell'offerta formativa e di recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento.

Dall'altro lato, si annoverano le c.d. attività funzionali alla prestazione di insegnamento, in sintesi ed in via esemplificativa riferibili a tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi²¹.

Chiaramente, l'insieme delle mansioni, delle responsabilità e dei compiti sino a questo momento esplicitati vanno apprezzati onde permettere, come già detto, di inquadrare la "funzione docente" alla stregua di esplicazione essenziale

²⁰ Cfr., *ex multis*: P. MULÈ, C. DE LUCA, A.M. NOTTI (a cura di), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma, Armando editore, 2020.

²¹ In tema, *v. ex multis*: G. CANNAROZZO, *Progettazione, valutazione dell'offerta formativa e gestione delle risorse umane*, in N. SERIO (a cura di), *Funzioni e responsabilità del dirigente scolastico: fra tradizione e management*, Roma, Armando editore, 2015, 207-220.

dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della personalità.

Obiettivi che, peraltro, ben possono essere perseguiti anche grazie ad un costante processo di aggiornamento e formazione professionale che, in verità, (anch'esso) assurge non tanto e solo a «diritto per il personale docente», perché funzionale sia alla realizzazione e allo sviluppo della professionalità sia all'insegnamento nelle sue diverse espressioni, bensì diviene un vero e proprio «obbligo di servizio»²².

Di conseguenza, va assunta in debita considerazione *«l'esigenza della formazione costante dei docenti i quali devono occuparsi della trasmissione del sapere attraverso l'utilizzo di strategie didattiche adeguate alle capacità di apprendimento di ciascun individuo, al fine di garantire una proposta di educazione e di istruzione di qualità in cui possano essere individuate e valorizzate le inclinazioni, potenzialità ed interessi di ciascuno in modo da superare o compensare i limiti che si frappongono alla sua crescita come persona e come cittadino»*²³.

Così, l'offerta formativa indirizzata nei confronti dei docenti diviene un'opportunità di effettivo sviluppo e crescita professionale, per una rinnovata credibilità sociale in vista dell'innovazione e della qualificazione del sistema educativo apprezzato nel suo complesso.

In generale, sembra percorribile un approccio multidisciplinare, soprattutto con riguardo ad ambiti di interesse che diano modo di approfondire tematiche d'ordine trasversale²⁴: la storia, la filosofia e la letteratura si intrecciano perfettamente con molteplici temi propri del costituzionalismo moderno, anche in chiave comparata; le scienze naturali, chimiche e fisiche pongono all'attenzione dell'uditorio stringenti problematiche d'attualità riferibili alla tutela dell'ambiente ed allo sviluppo sostenibile; le scienze motorie e l'attività sportiva in genere divengono un *«efficace veicolo di importanti valori come la solidarietà, la tolleranza, il rispetto dell'altro,*

²² Cfr. Consiglio di Stato, 20.3.2007, n. 1425.

²³ Così E. CARACCILO LA GROTTIERA, *Diritto all'istruzione*, cit., 71.

²⁴ Cfr. S. PANIZZA, *Le Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021*, in *Dirittifondamentali.it*, 2020, 1224-1227.

la correttezza, il senso di appartenenza ad un gruppo, la disponibilità e la motivazione a compiere sforzi personali»²⁵, costituiscono fonte di ispirazione per consolidare lo spirito di gruppo, la lealtà e la correttezza ed esercitano un'influenza positiva nel processo di maturazione culturale, sociale e della personalità di ciascuno, aiutando, in tal modo, a rafforzare anche la cittadinanza attiva²⁶.

In ordine, poi, alla promozione di un modello (valoriale) scolastico inclusivo, si osserva, siffatto obiettivo trova già riscontro (quantomeno, parzialmente) in seno ai percorsi di formazione della figura professionale del docente di sostegno²⁷ ove risulta essere innestato un percorso di approfondimento giuridico dei temi dell'inclusione e dell'integrazione scolastica²⁸ nell'ambito del più ampio (e complesso) compito di trasmettere le necessarie competenze al fine di garantire in maniera effettiva «il diritto alla personalizzazione della didattica, svolgendo attività idonee a potenziare i punti di debolezza e valorizzare le particolari capacità di tutti gli studenti, siano essi normodotati, plusdotati, disabili, con disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali, affinché ciascun talento non sia ignorato o sciupato ma, al contrario, sia valorizzato e potenziato, perché tutti siano in grado di fornire, da adulti, il proprio contributo al progresso della società»²⁹.

²⁵ Cfr. G. MAZZEI, *Problematiche giuridiche e ruolo sociale dello sport: introduzione e confronto tra il modello europeo e il modello statunitense*, in G. MAZZEI, J. ESPARTERO CASADO (a cura di), *Problematiche giuridiche e ruolo sociale dello sport*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2014, 11-19.

²⁶ Cfr. S. BASTIANON, *Prime riflessioni sulla legge 20 gennaio 2016, n. 12 e dintorni: tesseramento, vincolo e cittadinanza sportiva (con uno sguardo particolare al nuoto)*, in *Riv. dir. sport.*, 2016, II, 261-263.

²⁷ Cfr., *ex plurimis*: M. MONTANARI, G. RUZZANTE, *Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2020, 335-349; A. FIORUCCI, *Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2019, 2, 271-293; F. BOCCI, *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*. in AA.VV., *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson, 2018, 141-171; P. GASPARI, *Per una formazione "non medicalizzata" del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2018, 17, 3, 265-274; A.M. CIRACI, M.V. ISIDORI, *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2017, 16, 207-234.

²⁸ Cfr. C. COLAPIETRO, *I diritti delle persone con disabilità nella giurisprudenza della Corte costituzionale: il "nuovo" diritto alla socializzazione*, in *Diritti fondamentali*, 2020, 2, 121-164.

²⁹ Cfr. E. CARACCILO LA GROTTERIA, *Diritto all'istruzione*, cit., 71.

In tal contesto, è facile comprendere come la funzione educativa dell'insegnante divenga «il perno di un'azione coordinata...più profonda ed incisiva»³⁰.

Così, curare, con scrupolo ed attenzione, il percorso formativo del docente si traduce in un innalzamento della qualità del sistema scolastico, apprezzato non solamente nella veste di amministrazione burocratica preposta all'erogazione del servizio pubblico d'istruzione, bensì a comunità ideale entro la quale maturano e si sviluppano conoscenze e competenze, capacità ed attitudini, qualità morali e civiche dell'individuo.

Ciò, specie con riguardo alla formazione degli insegnanti di sostegno deputati ad assolvere, insieme con ulteriori figure professionali³¹, il delicato compito di favorire processi inclusivi che, al contempo, possano garantire di mitigare le difficoltà, legate alle patologie sofferte, con le quali, quotidianamente, l'alunno disabile è chiamato a confrontarsi, in uno con la possibilità di promuovere i valori di solidarietà che permettano ad una comunità scolastica di divenire realmente inclusiva³².

Nel privilegiare, in seno ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, contenuti formativi e culturali riconducibili alla sfera medico/psico/pedagogica, non va sottovalutato, però, il peso specifico da

³⁰ Cfr. U. POTOTSCHNIG, *Un nuovo rapporto fra amministrazione e scuola*, Riv. giur. Scuola, 1975, 252.

³¹ In ordine alla disamina del ruolo ascrivito all'assistente educativo scolastico, figura che interviene nei processi di apprendimento e socializzazione dell'alunno con disabilità per potenziarne le capacità in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali, v. S. ZANAZZI, *L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 14, n. 23/2022, 197-215.

³² Circa il ruolo da ascrivere all'insegnante di sostegno in seno ad un modello scolastico inclusivo, v. S. NOCERA, *I docenti per il sostegno mediatori didattici dell'inclusione*, in D. IANES (a cura di), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2015, 147-152; A. CANEVARO, E. MALAGUTI, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2015, vol. 2, n. 2, 97-108; L. COTTINI, *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2014, vol. 2, n. 2, 10-20; A. GOUSSOT, *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2014, vol. 2, n. 2, 55-66; A. FIORUCCI, *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2014, vol. 2, n. 1, 53-66; V. PIAZZA, *L'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2009.

ascrivere all'approfondimento di delicate tematiche mediante l'acquisizione di competenze e conoscenze di natura giuridica.

Ovviamente, non si tratta di soffermarsi sulla disamina di "nozioni teoriche", magari all'esito di una semplice lettura della disciplina di settore, seppur condotta in chiave critica, né di assumere un approccio che incentri l'attenzione su di un modello concettuale di taglio meramente burocratico/amministrativo³³.

Le modalità di svolgimento dell'attività didattica erogata in favore dei docenti curricolari - sovente contraddistinti da un background culturale significativamente distante dalla "canonica" *forma mentis* giuridica - che aspirino a rivestire le funzioni di insegnante di sostegno devono, diversamente, costituire l'occasione per infondere nuove competenze che possano divenire mezzo di conoscenza per acquisire maggiore consapevolezza circa il valore e l'importanza della professione esercitata.

Si tratta, cioè, di offrire una esegesi del dato normativo non fine a sé stessa, bensì capace di indurre a consolidare il convincimento secondo il quale l'obiettivo di affermazione di una scuola davvero inclusiva non possa che essere il frutto di un costante processo di sintesi degli interessi umani coinvolti alla luce di una interpretazione costituzionalmente orientata.

Difatti, l'accettazione di comuni valori culturali ed ideali, condivisi ed apprezzati grazie alla progressiva crescita, morale e spirituale, di ciascuno mediante la frequenza dei percorsi di istruzione modellati in seno ad un sistema scolastico che sappia infondere il convincimento ed il senso di appartenenza ad una sola collettività, si basa, in verità, sull'idea di ritenere la Costituzione espressione di un *pactum societatis*, peraltro intriso di significati etici ed educativi³⁴.

³³ Per un approfondimento dei fondamenti di legislazione scolastica in chiave storica, v. G. DE LUCA, A. MORELLI, *Profili storici*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO, *Lineamenti*, cit., 3-15. Diversamente, con riguardo alle più recenti linee evolutive, v. ID., *Autonomia scolastica e organizzazione amministrativa dell'istruzione*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO, *Lineamenti*, cit., 17-38.

³⁴ Cfr. G. LANEVE, *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, in *Federalismi*, 2014, 13, 9-14.

Ciò consente di ridurre a sintesi ed unità “un cammino pieno di contraddizioni e di travagli, ma anche di idee-forza e di processi volti ad affermare e tradurre nella realtà, in un mondo spesso assai distante da essi, valori essenziali che fondano la convivenza civile: - in primis - eguaglianza degli esseri umani, diritti inviolabili della persona”³⁵.

Siffatti obiettivi, per vero, passano attraverso la disamina di questioni complesse, spesso correlate a temi delicati.

In via del tutto esemplificativa, senza pretesa alcuna di esaustività, i contenuti formativi erogati in favore dei docenti curricolari si indirizzano nel senso di far risaltare gli obblighi di protezione e di cura da assolvere in favore dei discenti, la promozione di attività didattiche volte a consolidare non solo nuove conoscenze e competenze, bensì, *in primis*, lo sviluppo di un pensiero critico, l’affermazione di un modello scolastico inclusivo capace di comprendere e soddisfare i molteplici bisogni educativi ascrivibili in capo ai discenti³⁶.

In quest’ottica, quantomeno in senso minimo, ci si deve confrontare con il tema del “differenziale culturale e semantico”, nel quadro di una comunità scolastica (sempre più) multiculturale³⁷, nonché con una novella e rinnovata concezione di “inclusione scolastica”, espressione dell’accoglienza promossa in favore non solo di alunni disabili, ma anche con riguardo ad ulteriori e diversificate esigenze educative e di apprendimento, conseguenti a specifici disturbi che non siano, di necessità, la conseguenza di determinate patologie psicofisiche invalidanti.

L’attenzione va riservata, in merito, non solamente alla disciplina di settore di matrice interna, ma deve essere privilegiata una prospettiva che assuma in debita

³⁵ Così V. ONIDA, *Costituzione, valori sociali comuni, scuola*, in www.rivistaaic.it, 2.

³⁶ Cfr., *ex multis*: G. DE LUCA, *Il sistema nazionale di istruzione e formazione nella prospettiva del successo formativo e dell’inclusione sociale*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO, *Lineamenti*, cit., 41-52.

³⁷ Cfr., *ex multis*: F. DEI, *La scuola multiculturale: Una critica antropologica*, Roma, Edizioni MCE, 2021; M. CATARCI, *Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l’educazione*, in *Formazione & Insegnamento*, 2019, 1, 55-64; S. DI MARE, L. SAULLE, *Il non cittadino nella Costituzione italiana ed il diritto all’istruzione del minore straniero*, in *Dirittifondamentali.it*, 2/2019, 1-16; M.G. NACCI, *Social rights of migrant minors between the division of powers and the principle of equality. The access to nursery schools*, in *Dirittifondamentali.it*, 2/2019, 1-23.

considerazione, per una tutela multilivello³⁸, le direttrici assiologiche derivanti dal diritto internazionale e dell'Unione Europea³⁹, fonti per vero capaci di aver impresso, in seno all'ordinamento interno, la giusta direzione nel favorire la trasformazione del sistema scolastico (originariamente basato su di un modello concettuale di integrazione) in senso inclusivo⁴⁰.

Ci si confronta, poi, in realtà, con una duplice esigenza: da un lato, dimostra di essere indispensabile fornire strumenti di comprensione circa la natura giuridica ed il corretto esercizio dei poteri amministrativi ascrivibili in capo ai docenti ogni qual volta assumano la qualità di componenti di organi collegiali chiamati all'adozione di determinazioni che direttamente impattano sull'effettività del diritto all'istruzione (per vero, non solo) degli studenti disabili.

In quest'ottica, spiccano temi complessi, legati, *inter alia*, all'evoluzione di un sistema normativo dedicato ai processi di integrazione scolastica, originariamente bastato su di un modello incentrato sulla diagnosi funzionale, sul profilo dinamico-funzionale e sul PEI, in seguito mutato mediante l'introduzione di un assetto connotato dalla rilevanza del c.d. profilo di funzionamento in vista dell'adozione del PEI secondo uno schema normativo, di recente introduzione mediante il D.M. n. 182/2020, che, sin da subito, ha ingenerato molteplici perplessità, d'ordine sia giuridico, sia applicativo⁴¹.

³⁸ Cfr. A. LAMBERTI, *Il diritto all'istruzione delle persone con disabilità: prospettive di tutela multilevel*, in *Consultaonline*, 2022, 1165-1188; ID, *Il diritto all'istruzione delle persone con disabilità: diritto interno e tutela multilevel*, in A. DI STASI, G. FAUCEGLIA, G. MARTINO, P. PENNETTA (a cura di), *Liber Amicorum per Massimo Panebianco*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2020, pp. 1153-1215.

³⁹ Cfr. D. FERRI, *La giurisprudenza costituzionale sui diritti delle persone con disabilità e lo Human Rights Model of Disability: "convergenze parallele" tra Corte costituzionale e Comitato ONU sui diritti delle persone con disabilità*, in *Dirittifondamentali.it*, 1/2020, 523-552.

⁴⁰ In tema, v., *ex plurimis*: V. PUPO, *Il diritto internazionale*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO, *Lineamenti*, cit., 69-85; ID, *Il diritto euro-unitario*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO, *Lineamenti*, cit., 87-103.

⁴¹ In tema, v. di recente, R. CARIDÀ, *Il Progetto Individuale, il Piano Educativo Individualizzato, il Piano Didattico Personalizzato*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO, *Lineamenti*, cit., 192-198; A. LAMBERTI, *Il Diritto all'istruzione delle persone con disabilità: tutela giurisdizionale ed equilibrio di bilancio*, in *Dirittifondamentali.it*, 3/20202, 61-66.

Dall'altro lato, si osserva, senza scadere nei tecnicismi, sovente "incomprensibili" anche da parte degli "addetti ai lavori", va però garantita nei confronti dei docenti curricolari che aspirino a rivestire il ruolo di insegnante di sostegno una formazione completa ed esaustiva che permetta di assumere consapevolezza circa le responsabilità e la delicatezza dei compiti affidati, in uno con l'opportunità di valorizzare le sinergie tra i diversi operatori che, a vario titolo, partecipano ai processi di inclusione scolastica.

Si tratta, cioè, non (tanto e) solo di impartire nozioni tecniche, bensì di trasmettere un bagaglio assiologico che orienti il personale docente nella direzione di consolidare un evoluto modello di scuola (davvero) inclusiva.

3. I contenuti formativi caratterizzanti l'insegnamento della legislazione riferita all'integrazione scolastica e le direttrici assiologiche rilevanti nel processo di costruzione di un modello di scuola inclusiva

Il disegno personalista che anima la Costituzione presuppone, in favore dei discenti contraddistinti da disabilità, caratterizzati da disturbi specifici dell'apprendimento o nei cui confronti sia possibile assistere al ricorrere di (molteplici) bisogni educativi speciali, il riconoscimento della piena inclusione sociale mediante appositi percorsi didattici ed educativi volti a garantire l'effettivo godimento dei diritti fondamentali della persona all'interno delle aule scolastiche.

In un siffatto contesto valoriale, una particolare attenzione va certamente dedicata alle esigenze di apprendimento e socializzazione proprio degli studenti che, a motivo di (diversificati) fattori di disagio, siano esposti al rischio di marginalizzazione "civile e culturale" a causa di patologie, fisiche o mentali - o di particolari esigenze educative e di apprendimento - che li rendono "diversi" agli occhi della comunità.

Specie (ma non solo) con riguardo a discenti disabili, si osserva, la partecipazione al processo educativo che si realizza nella scuola con insegnanti e compagni normodotati costituisce un rilevante fattore di socializzazione; essa non solo può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità di chi si trova in una

situazione di svantaggio, al dispiegarsi, cioè, di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione, ma può indurre anche a rispettare ed accettare la diversità come fattore di ricchezza sociale e non alla stregua di potenziale fonte di discriminazione⁴².

Gli alunni e studenti di ogni ordine e grado sono accompagnati, in questo percorso, in generale, dal corpo docente e, in particolare, beneficiano del fondamentale contributo apportato dall'insegnante di sostegno che, come noto, non si relaziona solamente con il discente disabile, così esponendo lo stesso al pericolo di aggravamento del senso di marginalizzazione ed estraneità dovuto alla patologia da cui risulta essere affetto, ma svolge la propria funzione in un'ottica inclusiva, con tutti i componenti della classe, in modo da poter fattivamente favorire l'inserimento dello studente diversamente abile all'interno del gruppo⁴³.

Il bagaglio di esperienze professionali ed umane, sempre più ricco ed articolato nel tempo a partire dal completamento di specifici percorsi di formazione, rende, quindi, l'insegnante di sostegno la figura professionale maggiormente capace di

⁴² In dottrina, v. *ex plurimis*: M. FERRARI, G. MATUCCI, M. MORANDI, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli 2019; M. BRUSCHI, S. MILAZZO, *L'inclusività parcellizzata nella scuola italiana tra paradigma inclusivo e scelte normative*, in *Federalismi*, n. 2/2018, 1-22; G. MATUCCI, "Buona Scuola": *l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi*, in *Osservatorio AIC*, n. 2/2017, 1-22; F. MASCI, *L'inclusione scolastica dei disabili*, in *Costituzionalismo.it*, n. 2/2017, 156-177; L. BUSATTA, *L'universo delle disabilità*, in F. CORTESE, M. TOMASI (a cura di), *Le definizioni nel diritto*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2016, 335-364; S. TROILO, *I "nuovi" diritti sociali: la parabola dell'integrazione scolastica dei disabili tra principi e realtà*, in *www.forumcostituzionale.it*, 2016, 1-16, consultato il 06.02.2023; V.S. PENASA, *La persona e la funzione promozionale della scuola: la realizzazione del disegno costituzionale e il necessario ruolo dei poteri pubblici. I casi dell'istruzione delle persone disabili e degli alunni stranieri*, in F. CORTESE (a cura di), *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2014, 1-40; G. ARCONZO, M. D'AMICO (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, Milano, FrancoAngeli, 2013; C. COLAPIETRO, *Diritti dei disabili e Costituzione*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2011; A. FERRO, *Diritto allo studio e integrazione scolastica dei soggetti diversamente abili*, in *Studi in onore di Luigi Arcidiacono*, Torino 2010, III, 1373-1414.

⁴³ Invero, il dimensionamento della prestazione di sostegno assume carattere sostanzialmente dinamico, essendo correlato all'andamento della patologia da cui lo studente risulti essere affetto, con particolare riguardo alle possibilità di recupero della persona disabile, finalità cui il percorso deve essere orientato e diretto. Cfr. T.A.R. Lombardia Milano, sez. III, 10/02/2020, n. 277; T.A.R. Campania Napoli, sez. VIII, 11/02/2019, n. 737; T.A.R. Lombardia Milano, sez. III, 20/11/2018, n. 2612; T.A.R. Campania Napoli, sez. IV, 07/09/2012, n. 3798.

cogliere le più significative sfumature del complesso processo di integrazione ed inclusione scolastica degli alunni disabili.

Storicamente, è noto, molteplici ostacoli sono stati frapposti alla piena e reale (in origine, integrazione e, poi), inclusione scolastica degli studenti affetti da disabilità⁴⁴: preconcetti e tabù di ordine culturale e sociale, da un lato, in uno con una (censurabile) interpretazione del dato normativo⁴⁵, dall'altro, hanno difatti rallentato il percorso da lungo tempo intrapreso e che, pur se, allo stato attuale, si dimostra capace di riconoscere, almeno formalmente, piena effettività al diritto all'istruzione del discente diversamente abile⁴⁶, si contraddistingue, purtuttavia, ancora, per la (r)esistenza di alcune "zone d'ombra"⁴⁷.

Superare, finalmente e in via definitiva, (tuttora persistenti) retaggi storici, ideologici e culturali, ancorati a pregiudizi e ad incomprensibili posizioni di

⁴⁴ In tema, v. *ex multis*: S. MESSINEO, *Dal costruito dell'integrazione a quello dell'inclusione: percorso culturale ed evoluzione normativa*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Dall'integrazione all'inclusione scolastica. Tutele giuridiche e strategie pedagogiche ed educative*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2021, 13-42; C. MINASI, *Dall'integrazione all'inclusione. La norma giuridica e la sua flessibilità quale paradigma d'interpretazione della complessità*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Dall'integrazione*, cit., 43-70.

⁴⁵ Per una ricostruzione della giurisprudenza costituzionale in tema di diritto all'istruzione delle persone con disabilità vedi C. COLAPIETRO, *I diritti delle persone*, cit., 129-164.

⁴⁶ Per una disamina dei più recenti progetti di riforma in tema di «piena ed effettiva attuazione del diritto all'istruzione e alla formazione», v. G. ARCONZO, *Disabilità e diritto all'istruzione*, in *www.forumcostituzionale.it*, 1, 2021, 507-516.

⁴⁷ Si faccia riferimento, ad esempio, alla vicenda affrontata da Corte Edu, Dupin c. Francia, 24 gennaio 2019, ric. n. 2282/17. Si trattava, in particolare, di vagliare la compatibilità con la C.E.D.U. della determinazione assunta dalle autorità francesi circa l'inserimento di un bambino affetto da autismo all'interno di scuole speciali, separate da quelle frequentate dagli altri coetanei, assunta, in verità, in base ad un opinabile margine di apprezzamento riconosciuto a ciascuno Stato sovrano (cfr., *ex multis*: Graeme c. Regno Unito, n. 13887/88, decisione della Commissione del 5 febbraio 1990; Klerks c. Paesi Bassi, ric. n. 25212/94, decisione della Commissione del 4 luglio 1995; Corte Edu, D.H. e altri c. Repubblica Ceca, GC, 13 novembre 2007, ric. n. 57325/00; Sanlısoy c. Turchia, ric. n. 77023/12, 8 novembre 2016; Corte Edu, Şahin c. Turchia, 30 gennaio 2018, ric. n. 23065/12), sul presupposto della fallace precedente frequenza dei corsi di studio ordinario, periodo durante il quale «il minore aveva avuto scarse occasioni di contatto con i compagni, non era progredito nell'apprendimento della lettura e della scrittura e aveva evidenziato, in definitiva, un'incapacità "di assumere i vincoli e le esigenze minime del comportamento implicite dal vivere in una scuola normale"». Così E. CRIVELLI, *Luci ed ombre sulla scuola come luogo di necessaria inclusione nella più recente giurisprudenza della corte di Strasburgo*, in *Rivista Aic*, n. 2/2019, 446. Sul punto, v. A. PATTI, *Il diritto all'istruzione delle persone con disabilità: le pronunce Dupin contro Francia e Stoian contro Romania alla luce della normativa italiana*, in *www.forumcostituzionale.it*, 1, 2021, 188-200. In tema di "inattitudine del diritto all'istruzione a trarre fondamento o anche solo alimento dall'ordinamento sovranazionale", v. M. BENVENUTI, *"La scuola è aperta a tutti"?*, cit., 101-105.

retroguardia, mediante la piena promozione dell'inserimento, dell'integrazione e dell'inclusione nella scuola, consente (non solo) agli individui affetti da disabilità di oltrepassare una (misera) condizione di segregazione, solitudine ed isolamento, nonché i patimenti e i pesi che ne derivano, perché ne rende possibile la socializzazione, bensì anche, per tale via, permette di favorire la crescita e maturazione dell'intera comunità civile⁴⁸.

Si introduce, in ossequio ad una siffatta prospettiva, il concetto di *Special Educational Needs* fondato, appunto, sul valore delle pari opportunità e su di un approccio inclusivo rispetto alle diversità di ogni alunno, che si estrinsecano nei bisogni specifici di cui ciascuno di essi risulta essere portatore, valorizzate anche in chiave internazionale mediante, in particolare, la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, siglata a New York il 13 dicembre 2006, il cui art. 24 pone a carico degli Stati il compito di dar vita ad un sistema educativo che preveda l'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili e offra possibilità di istruzione finalizzate alla piena e fattiva inclusione sociale⁴⁹.

Ciò, in ossequio al principio dell'accomodamento ragionevole⁵⁰, servente rispetto all'esigenza di adottare ogni necessario ed appropriato adattamento (non solo di natura normativa) onde garantire alle persone affette da disabilità l'effettivo godimento ed esercizio delle libertà fondamentali⁵¹.

In seno ad una società (che ama e suole definirsi) civile, difatti, finalità ineludibile si dimostra permettere all'individuo disabile di raggiungere il pieno sviluppo della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale, del senso di dignità della persona e dell'autostima, per il tramite della promozione di politiche protese verso il

⁴⁸ Cfr. M. BENVENUTI, "La scuola è aperta a tutti"?, cit., 113.

⁴⁹ Sul punto, v. F. CAMPOLO, *Inclusione scolastica e tutela dei disturbi dello spettro autistico*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica. Itinerari, metodi e valori*, Roma, Aracne, 2020, 21-23.

⁵⁰ Cfr., *ex multis*: G. GUARRERA, *Il principio di accomodamento ragionevole: la tutela del diritto all'inclusione scolastica*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Dall'integrazione*, cit., 137-162.; D. FERRI, *L'accomodamento ragionevole per le persone con disabilità in Europa: da Transatlantic Borrowing alla Cross-Fertilization*, in *Diritto pubblico comparato ed europeo*, 2017, 2, 381-420.

⁵¹ Cfr., *ex plurimis*: M. RAFFA, *L'accomodamento ragionevole: la disabilità è una questione di diritti umani*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica*, cit., 41-62.

rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana⁵².

La disabilità diviene, in tal senso, una questione di diritti umani⁵³.

In quest'ottica, spicca il percorso di progressiva emancipazione dello studente disabile - condotto a partire da una condizione di marginalità ed isolamento sociale verso l'integrale affrancamento da odiosi retaggi culturali e l'affermazione di nuovi modelli educativi - contraddistinto da un processo evolutivo interessato dal superamento dell'idea della sufficienza dell'impiego di strumenti volti a garantire la (mera) integrazione scolastica, con finalità compensatoria, mediante il conseguimento di metodi didattici e pedagogici incentrati sul valore dell'inclusione, affinché sia consentita la piena espressione delle caratteristiche individuali di ciascuno per il tramite di un orientamento educativo e didattico, sviluppato nel quotidiano, che intende rispettare, valorizzare e capitalizzare le differenze individuali presenti in tutti gli alunni, con un'attenzione particolare dedicata alle situazioni in cui tali differenze creano considerevoli barriere all'apprendimento e alla partecipazione alla vita sociale⁵⁴.

All'interno del mondo della scuola si assiste all'avvio, pertanto, di un nuovo corso ispirato all'autonomia di spazi e strumenti e al riconoscimento non solo della disabilità, ma anche dei bisogni educativi speciali, espressione di esigenze didattiche particolari da soddisfare mediante l'uso di strumenti compensativi e/o dispensativi; una didattica inclusiva, quindi, capace di accogliere l'alterità nella "normale specialità"⁵⁵.

⁵² In tema, v. V. FAZIO, *L'inclusione scolastica della persona con disabilità e il diritto all'autodeterminazione*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Dall'integrazione*, cit., 71-103.

⁵³ Cfr. M. RAFFA, *L'accomodamento ragionevole: la disabilità è una questione di diritti umani*, cit., 61

⁵⁴ Cfr. A. ALAIMO, *Viaggio verso una Didattica inclusiva*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica*, cit., p. 64.

⁵⁵ Per una disamina, in un recente passato, degli indici di qualità delle politiche di integrazione scolastica v. A. CANEVARO, L. D'ALONZO, D. IANES, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, University Press Bozen, 2009, 133-142. In tema di tutela giurisdizionale del diritto all'istruzione nel sistema scolastico inclusivo con riferimento agli studenti che presentano bisogni educativi speciali di ogni tipologia, ivi compresi gli alunni con alto potenziale cognitivo, oltre che i disabili e i portatori di disturbi specifici dell'apprendimento, v. E. CARACCILO LA GROTTIERA, *Diritto all'istruzione*, cit., 34-71. Sul punto, v. F. GIRELLI, *La garanzia del diritto fondamentale all'istruzione delle persone con disabilità*, in

Un percorso didattico ed educativo, cioè, idoneo a rendere consapevole l'allievo dei suoi processi conoscitivi ed a consentirgli di controllarli, sceglierli e migliorarli.

In questa direzione, la scuola, intesa come comunità educante, non ha subito, nel tempo, alcuna battuta d'arresto nella ricerca di soluzioni, è diventata sempre più aperta e sempre più resiliente comprendendo quale importante (ma, purtroppo, spesso sottovalutato) ruolo ricopra all'interno della moderna società.

Così, una scuola capace di incidere positivamente sulla crescita e maturazione dei discenti attraverso strategie metodologico-didattiche ed organizzative valide non può non considerare la connessione tra le varie dimensioni dell'alunno.

Salute fisica e mentale, relazioni e famiglia di provenienza influenzano il processo di apprendimento e vanno prese in considerazione durante la progettazione dell'intervento che non deve essere verticale (docente di sostegno-alunno), ma deve essere orizzontale, reticolare, coinvolgendo più attori possibili. Affinché un intervento sia incisivo e significativo, quindi, scuola, famiglia, extrascuola devono partecipare in modo attivo e consapevole alla sua pianificazione e alla sua correlata realizzazione ed attuazione⁵⁶.

La scuola, del resto, costituisce l'ambiente educativo ove si sviluppa, matura e consolida la personalità degli studenti; è luogo di formazione, inclusione e accoglienza, ambiente tranquillo e sicuro all'interno del quale consentire l'apprendimento e la crescita culturale in maniera serena.

Un contesto educativo sfavorevole, caratterizzato da fenomeni antisociali, diversamente, può determinare l'insorgenza di criticità nel percorso di istruzione dell'alunno, specie laddove sia affetto da disturbi emotivi.

Fattori di rischio, quali assenza di limiti ben precisi e di regole, disinteresse, mancanza di empatia, clima educativo incoerente o eccessive punizioni e/o ammonimenti, possono causare il sopraggiungere di disturbi come l'iperattività e i

Diritti fondamentali, n. 3/2020, 100-115; L. NANNIPIERI, *Il diritto all'istruzione del disabile nelle fonti nazionali tra problemi definitivi, giurisprudenza costituzionale e giudici di merito*, in *Rivista Aic*, n. 3/2012, 1-8.

⁵⁶ Cfr. D. DIXIT DOMINUS, *Diversamente a scuola. Dalla scuola che esclude alla scuola per tutti*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica*, cit., 104. Sul punto, v. anche L. ZINANT, *Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 14, n. 23/2022, 216-229.

comportamenti oppositivo – provocatori o possono dar luogo a comportamenti antisociali, sfociando in problematiche quali la tossicodipendenza, il vandalismo e il bullismo.

Risulta perciò indispensabile radicare la cultura dell'educazione alla prosocialità, all'empatia e alla condivisione⁵⁷.

Cresce sempre più la consapevolezza, poi, che la scuola, simbolo dell'educazione e della formazione di ogni cittadino, costituisca uno spazio fisico da immaginare, progettare e riempire di contenuti in base alle esigenze riconducibili in capo agli individui che quotidianamente con esso si relazionano, in particolare seguendo i dettami dell'Universal Design e dell'Inclusive Design, i cui principi ben si adattano alle più innovative metodologie educative⁵⁸.

Per tale via, si perviene all'obiettivo di assicurare una didattica universale e senza barriere il cui intento è quello di trasformare la formazione e i materiali di apprendimento per renderli più accessibili, rispettando le specificità di ciascun discente.

Ben accetta risulta, in quest'ottica, ogni idea progettuale che fornisca strumenti per intervenire opportunamente, ma con semplicità, sul patrimonio edilizio esistente, attraverso una serie di elementi non invasivi da mettere in opera e con cui rendere più inclusivo e accessibile qualsiasi tipo di aula in vista del conseguimento della finalità di realizzare una "scuola per tutti", una scuola che non discrimina, che prova a rendere autonoma ogni persona, indipendentemente dalle capacità ed attitudini personali o dalla presenza di disabilità o di bisogni educativi speciali⁵⁹.

L'organizzazione e la strutturazione degli spazi all'interno degli edifici scolastici vanno quindi concepite quale strumento di facilitazione dell'apprendimento e, al

⁵⁷ Cfr. M.C. RIGANATI, *Le ripercussioni degli atti antisociali attuati nei confronti di chi soffre di un disturbo emotivo e le strategie che la scuola può mettere in atto*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica*, cit., 115.

⁵⁸ Cfr., *ex plurimis*: M.J. CAPP, *The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016*, in *International Journal of Inclusive Education*, 2017, Volume 21, Issue 8, 791-807.

⁵⁹ Cfr. G. BRIGUGLIO, *"Una scuola per tutti": Percorsi di inclusione e ambiente facilitatore in una scuola senza barriere*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica*, cit., 153-164.

contempo, divengono serventi rispetto ad imprescindibili garanzie di sicurezza degli edifici.

In tal contesto, matura il convincimento secondo il quale i diversi attori che partecipano, a vario titolo, al processo di erogazione dei servizi educativi siano chiamati ad apprestare ogni dovuto accorgimento indispensabile ad assicurare non solo l'ordinario svolgimento delle attività didattiche, ma anche la predisposizione e l'attuazione di ogni misura funzionale ad impedire che possano essere arrecati pregiudizi all'integrità psicofisica dei discenti, anche in caso di emergenza⁶⁰.

Così, va certamente favorita la programmazione di corsi di aggiornamento in materia di sicurezza per tutti gli operatori scolastici, tenuti da specialisti interni o esterni alla scuola, lo svolgimento di simulazioni periodiche delle procedure di evacuazione in precedenza adeguatamente pianificate, la compiuta disamina del ventaglio di circostanze configurabili in relazione alla geometria, all'ubicazione della costruzione e alle eventuali barriere architettoniche ivi presenti, nonché in relazione agli individui stessi, ciascuno contraddistinto da specifiche peculiarità a livello sia fisico che intellettuale/cognitivo.

Limitazioni fisiche, sensoriali o cognitive, in uno con l'ipotesi di possibili comorbilità, ingenerano, difatti, ovviamente, l'insorgenza di esigenze speciali da assumere in debita considerazione sia in fase di programmazione che di attuazione dei piani di emergenza.

⁶⁰ Invero, nell'immediato, si staglia la necessità di rimuovere gli impedimenti di ordine fisico, le c.d. "barriere architettoniche" - fonte di molteplici "situazioni di disagio cagionate dal mondo esterno per come esso si presenta" - che precludono, ovvero rendono particolarmente difficoltoso, la possibilità di soddisfare le più elementari esigenze di mobilità e, di conseguenza, compiere "tutta una serie di gesti, piccoli e grandi, che costellano la nostra vita quotidiana". Così P. VIRGADAMO, *La tutela risarcitoria del danno non patrimoniale patito dai disabili: dalle barriere architettoniche alla l. n. 67 del 2006*, in *Giust. civ.*, 2007, 7-8, 263-282. Per una disamina dei profili di responsabilità civile connessi alla mancata eliminazione delle barriere architettoniche a causa di disservizi e /o disfunzioni imputabili alla pubblica amministrazione, v. N. BRUZZI, *Discriminazione indiretta: la responsabilità corre su due binari*, in *Resp. civ. e prev.*, 2014, 06, pp. 1926-1956. In giurisprudenza v., *ex multis*: Tribunale Roma, 16/07/2014; Tribunale Ancona, sez. dist. Jesi, 28/05/2013; Tribunale Bari, sez. I, 13/03/2012, n. 930; Tribunale Roma, sez. II civ., 05/03/2012, n. 4929; Tribunale Torino, 05/11/2011; Tribunale Roma, 24/10/2011; Tribunale Catania, 11/01/2008. In ordine ad una lettura restrittiva della nozione di handicap ai fini dell'applicazione della normativa di natura antidiscriminatoria in tema di barriere architettoniche v. G. GIAPPICHELLI, *La Corte di giustizia si pronuncia sulla nozione di handicap: un freno alla vis expansiva del diritto antidiscriminatorio?*, in *Riv. it. dir. lav.* 2007, 04, 758-775.

Diverso, perciò, è il caso di un alunno affetto solamente da deficit motori, in assenza di patologie di natura cognitiva, rispetto all'ipotesi in cui si assista alla presenza di uno studente contraddistinto da un ritardo mentale più o meno grave ma che deambuli normalmente. Ancora differenti sono i casi di deficit sensoriali, siano essi visivi o uditivi; la prospettiva muta ulteriormente laddove ci si debba confrontare con le esigenze di alunni affetti da comorbilità.

L'assistenza da prestare in favore di uno studente disabile, quindi, onde garantire la programmazione ed esecuzione di una procedura di evacuazione rapida e sicura, differisce molto in funzione della natura della patologia e della relativa gravità⁶¹.

Ciò, peraltro, postula il possesso di determinati requisiti di professionalità e costituisce potenziale fonte di responsabilità in capo a coloro i quali è ricondotta una specifica posizione di garanzia a tutela dell'integrità psicofisica degli studenti⁶².

Professionalità che, per vero, va costruita mediante un costante processo di formazione (giuridica, psicopedagogica, deontologica) che sappia valorizzare al meglio il ruolo rivestito dal personale docente comprensivo di competenze ed attribuzioni sempre più complesse, non solo strettamente interconnesse ad aspetti didattici ed educativi legati al rapporto instaurato con i propri discenti, ma capaci di coinvolgere il più vasto ed articolato tema delle relazioni scuola/famiglia, l'utilizzo delle nuove tecnologie ed anche, ovviamente, la sempre più delicata questione della vigilanza da esercitare sugli studenti, specie se minori d'età o affetti da disabilità.

Si tratta, cioè, di fornire ogni utile strumento conoscitivo ed applicativo che permetta di creare un clima inclusivo, espressione di accettazione reciproca nel rispetto delle differenze individuali; curare la qualità delle relazioni e la promozione di atteggiamenti prosociali rappresenta, in questa direzione, al contempo, metodo ed obiettivo assolutamente prioritario affinché in ogni alunno possano maturare sentimenti di accoglienza e di incoraggiamento, in uno con

⁶¹ Cfr. E. COPPOLINO, *Procedure di evacuazione per bambini disabili: limiti, criticità e proposte integrative*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica*, cit., 179-225.

⁶² Cfr. L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, *La responsabilità*, cit., 160-167.

efficaci strategie didattiche ed educative che consentano a ciascun studente, specie se diversamente abile, di essere apprezzato e valorizzato, oltre che pienamente integrato all'interno del gruppo classe⁶³.

In quest'ottica, si osserva, la gravità (e problematicità) delle difficoltà cui quotidianamente va incontro un alunno disabile impone in capo, *inter alia*, alla scuola di apprestare ogni necessaria misura protesa nella direzione di sollevare lo studente dalle fatiche e dai pregiudizi correlati alla propria condizione⁶⁴.

Finalità capace di esser perseguita solamente per il tramite dell'impiego di personale scolastico (*in primis*, docente, ancorché non solo) adeguatamente preparato, in possesso di qualità ed attitudini, oltre che di competenze e conoscenze, che garantiscano l'attuazione di virtuosi processi inclusivi.

In tal senso, è nella ricerca di adeguati strumenti di ausilio predisposti in favore degli alunni disabili ovvero contraddistinti dal ricorrere di (molteplici e) ulteriori bisogni educativi che, in materia di istruzione, si staglia e si misura l'effettiva consistenza del principio di eguaglianza.

Esso assurge, in detta prospettiva, a valore centrale del sistema costituzionale che, modernamente inteso, non si ispira ad una visione formalisticamente egualitaria ed omogenea della società, bensì tende a valorizzare le specificità e le "diversità" di modo da contrastare intenti e/o comportamenti discriminatori, capaci di pregiudicare la dignità dell'individuo e compromettere il riconoscimento di eguali opportunità di crescita, maturazione e sviluppo della personalità di ciascuno.

⁶³ Cfr. E. GIAMBÒ, *Responsabilità dell'insegnante di sostegno per omessa o inadeguata vigilanza dell'alunno con BES*, in L. BUSCEMA (a cura di), *Inclusione scolastica*, cit., 251-252.

⁶⁴ In tale direzione, è stato osservato, "l'ingresso dell'handicappato non rende certo la scuola meno efficiente ma pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico". Così V. VADALÀ, *La tutela delle disabilità*, Milano, Giuffrè, 2009, 118.