

Centro nazionale di  
documentazione e  
analisi per l'infanzia  
e l'adolescenza

Centro di documentazione  
per l'infanzia e l'adolescenza  
Regione Toscana

Istituto degli Innocenti  
Firenze

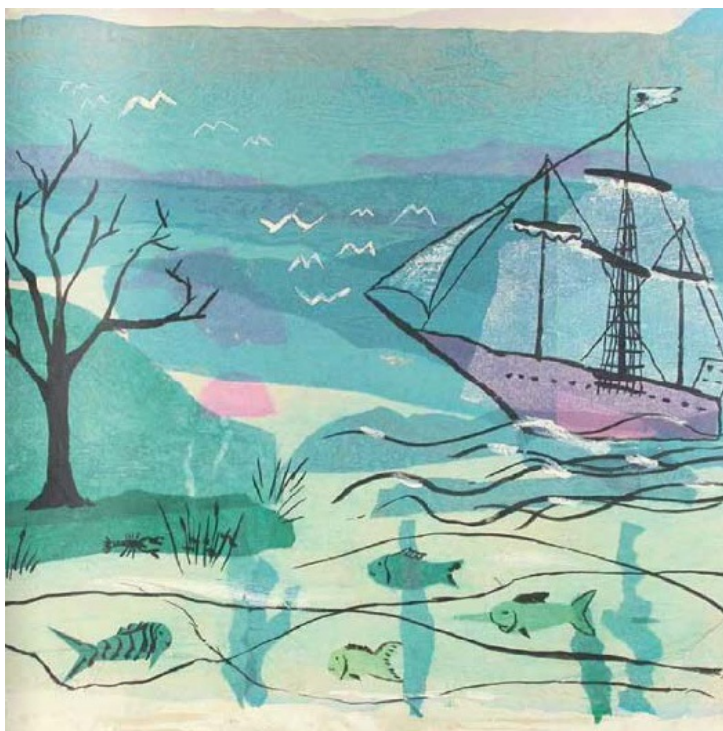
## Percorso tematico



# L'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali: un percorso di lettura e filmografico

Supplemento della rivista  
Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza  
ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE  
n. 3 – 2014



Istituto degli Innocenti  
Firenze

### Quando la diversità a scuola diventa ricchezza

#### Dall'integrazione all'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali

*Maurizio Parente, pedagoga*

#### 1. Introduzione

Non è inconsueto – ancora oggi – leggere o sentire parlare della disabilità come di un “problema”, di una situazione difficile da ricondurre, per quanto possibile, entro i confini della “normalità”, dimenticando che tale condizione è associata a una persona con uguale diritto di vivere ed essere felice (Medeghini, Valtellina, 2006).

Spesso sottovalutiamo il fatto che, garantire ai bambini disabili opportunità di crescita uguali a quelle offerte agli altri individui, consente loro non solo di vivere vite appaganti, ma di contribuire attivamente allo sviluppo dei contesti sociali, culturali ed economici delle comunità di cui essi sono parte integrante.

Crescere bene e vedere rispettati i propri diritti, però, può risultare, per questi bambini, particolarmente difficile: in molti Paesi, infatti, le risposte alle loro condizioni e bisogni si limitano al ricovero in istituto o all'abbandono. Soluzioni del genere costituiscono il problema e sono radicate in pregiudizi negativi o paternalistici di incapacità, dipendenza e differenza generati dall'ignoranza (Bobbio, 2007; Medeghini, Fornasa, 2011).

Per evitare il perpetuarsi di situazioni simili, abbiamo bisogno di politiche di welfare attente, lungimiranti, ma soprattutto pronte a sostenere i diritti di tutti i propri cittadini. È questo un bisogno sentito, anche se poco sostenuto, poiché – come già sottolineato nel percorso di lettura della *Rassegna bibliografica* n. 3/2007 dedicato allo stesso tema<sup>1</sup> – il cammino verso il pieno riconoscimento dei diritti dei bambini disabili non è stato facile e, per certi aspetti, continua a essere ricco di ostacoli. Tale difficoltà, avvertita a tutti i livelli, ha posto in evidenza la necessità di ricontestualizzare il tema e capire quali prospettive esistono a una piena e reale attuazione dei processi inclusivi dei soggetti in difficoltà non

solo nella scuola, ma anche nei più ampi contesti sociali. Il breve contributo prova a costruire, attraverso una ricognizione bibliografica, una cornice dello “stato dell'arte” dei processi inclusivi che, pur non trascurando alcune importanti ricerche internazionali, concentra l'attenzione sul percorso italiano.

Utilizzando come chiavi di lettura privilegiate i concetti di educabilità di tutte le persone e di comunità di apprendimento, proviamo a proporre un percorso in grado di condurci attraverso gli stretti passaggi che, nel corso del tempo, hanno portato dall'esclusione all'inclusione dei bambini in difficoltà nella scuola, per poi vedere come si articolano le diverse dinamiche inclusive al suo interno e quali prospettive future possiamo aspettarci per vedere realizzato un diritto fondamentale quale quello dell'educazione e della formazione.

La Comunità Europea ha rafforzato il proprio impegno a favore delle persone con disabilità solo a partire dagli anni Settanta con le prime raccomandazioni, le quali hanno permesso di accendere i riflettori e sensibilizzare le politiche internazionali sui “bisogni” e i “diritti” di questi bambini.

Da quegli anni, la Comunità Europea (oggi Unione Europea) si è a lungo occupata di queste problematiche, emanando raccomandazioni, risoluzioni, investendo in programmi specifici e costituendo gruppi di lavoro e di scambio, fino alla definizione del Piano di azione europeo sulla situazione delle persone con disabilità nell'Unione Europea che racchiude il triennio 2007-2009. In particolare, tra gli obiettivi prioritari del Piano, ripresi anche nel rinnovo 2010-2020, figurano l'eliminazione delle barriere che limitano l'accessibilità, la partecipazione, l'uguaglianza, l'occupazione, l'istruzione e la formazione, la protezione sociale, la salute e la promozione dei diritti

<sup>1</sup> Pavone, M., Zucchi, R., *L'handicap e le sfide della modernità*, in «Rassegna bibliografica», n. 3, 2007, p. 5-41.

di queste persone a livello internazionale (De Anna, 2011, 2012).

Negli ultimi anni le politiche sulle persone con disabilità si sono rinnovate e hanno guadagnato una formalizzazione giuridica che, per quanto importante, non appare ancora sufficientemente forte a cambiare quei pre-giudizi che, ancora oggi, sembrano connotare alcune espressioni di senso comune. Concetti quali quelli di norma e categoria continuano a procurare danni non indifferenti. Entrambi oppongono, emarginano e rinchiudono. Sommate all'univocità, alla misura e alla sistematicità, diventano prigione dell'identità, dominazione e pretesa di universalità, rappresentando nel contempo una fuga dall'intrico della complessità umana e dalle sue stranezze, discontinuità, oscurità e disperazioni (Lascioli, 2011).

Tali pre-giudizi ci impediscono di entrare in contatto con coloro che non sono "come gli altri" e di costruire insieme, partendo dal luogo che è loro. Talvolta, senza rendercene conto, ne soffochiamo l'identità in nome della norma; e, mentre loro sperano in una società senza prigionieri, né cancelli e si attendono di camminare su strade serpeggianti e ricche di curve, noi offriamo loro uno spazio sociale chiuso, rettilineo, prefissato e, come ben sottolinea Charles Gardou, difficilmente usciamo dai luoghi specializzati e dai territori separati, portandoli a condurre un'esistenza insularizzata e periferizzata (Gardou, 2006). Perché, allora, preoccuparsi dell'accessibilità agli istituti scolastici e ai luoghi di lavoro e di residenza, quando è data loro solo la possibilità di vivere "altrove", in scuole e laboratori protetti e in luoghi di vita adatti e riservati?

La separazione è quanto di meno dovremmo attenderci: le norme non dovrebbero essere un'impalcatura rigida che ingessa, ma un modo per offrire libertà e opportunità in un contesto aperto all'accoglienza di chi, per varie ragioni, ha bisogni diversi da quelli più generali del contesto sociale. Rispondere ai bisogni non significa creare privilegi, ma offrire opportunità in grado di restituire autonomia e dignità.

## 2. Dall'esclusione all'inclusione

Ai sensi della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989 e della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità del 2006, i

governi di tutto il mondo si sono assunti la responsabilità di garantire che tutti i bambini, indipendentemente dal loro grado di abilità o disabilità, godano degli stessi diritti, senza discriminazione di alcun genere<sup>2</sup>.

Eppure se analizziamo con attenzione la situazione socioculturale di alcuni Paesi è possibile notare che, ancora oggi, molti bambini con disabilità incontrano forme diverse di esclusione che li colpiscono in modi differenti, a seconda del tipo di disabilità che presentano, del luogo dove vivono e della cultura o della classe sociale cui appartengono.

I motivi che determinano questi gradi differenti di esclusione possono essere molti, anche se riconducibili all'esperienza comune dell'essere definiti e giudicati in base a ciò che non si ha, piuttosto che a ciò che si ha: tali presupposti conducono spesso a considerare i bambini con disabilità soggetti "diversi", esponendoli a una maggiore vulnerabilità. La discriminazione basata sulla disabilità può manifestarsi sotto forma di emarginazione dalle risorse e dai processi decisionali, di esclusione dai contesti comunitari e di relazione, dalla possibilità di realizzazione di una propria vita autonoma.

Da questo punto di vista dobbiamo evitare a ogni costo che un bambino viva situazioni di deprivazione, perché è ormai dimostrato che l'accesso e l'utilizzo di servizi e tecnologie di sostegno possono mettere un bambino nella condizione di prendere il proprio posto all'interno della comunità. A oggi sono disponibili mezzi efficaci per costruire società inclusive in cui i bambini, con o senza disabilità, possano godere dei loro diritti in modo equo.

Rispetto ai processi inclusivi, però, vi è poco accordo in merito a come debbano essere interpretati e questo contribuisce a generare modi diversi di vedere le questioni dei diritti umani e della giustizia sociale. Concetti come "educazione inclusiva" (Pavone, 2014) e "diversità" non sono culturalmente neutrali: i significati attribuiti, possono aggiungere ricchezza e varietà di scambi interculturali, oppure, in alcuni casi, condurre a confusione e malintesi. Parlare di "inclusione" e "diritti umani" significa utilizzare termini che possiedono un significato contingente, sono situati geograficamente, culturalmente e storicamente: nella sostanza non

<sup>2</sup> Fino al mese di febbraio del 2013, 193 Paesi avevano ratificato la Convenzione Onu sui diritti del fanciullo, mentre 127 Paesi dell'Unione Europea avevano ratificato la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.

rappresentano – ancora – valori universali e unanimemente condivisi. È importante, dunque, chiarire come utilizziamo la terminologia e riconoscere che l'educazione inclusiva ha diverse interpretazioni a seconda del contesto, di chi sta usando il termine e per quale scopo (Booth, Ainscow, 2008; Striano, 2010).

L'educazione inclusiva mira a offrire istruzione di qualità a tutti i discenti. Per ottenere una scuola inclusiva è necessario il sostegno dell'intera comunità: dai decisori agli utenti finali (gli alunni e le loro famiglie). È necessaria una collaborazione a tutti i livelli e tutte le parti interessate devono avere una visione dei risultati a lungo termine, ovvero il tipo di giovani che la scuola e la comunità intendono formare. Sono necessarie modifiche a terminologia, attitudini e valori, al fine di riflettere il valore aggiunto della diversità e della partecipazione paritaria.

Tale pratica si basa sulla convinzione nei diritti di tutti alla parità di riconoscimento, di rispetto e di trattamento, a prescindere dalla differenza. Questo non significa che non debbano essere riconosciuti gli interessi particolari, gli stili di apprendimento, la conoscenza, il patrimonio culturale e linguistico. Al contrario, l'inclusione riconosce e risponde alla diversità e al diritto di "essere sé stessi", in una comunità aperta e democratica.

In riferimento a quanto appena detto, Wilkinson e Pickett hanno fatto notare come una maggiore uguaglianza, oltre a migliorare il benessere di tutta la popolazione, è anche la chiave per la definizione di standard nazionali sul rendimento; inoltre, un paese che vuole alzare i livelli medi di rendimento scolastico tra i bambini in età scolare, deve affrontare la disuguaglianza di fondo che crea un gradiente sociale più elevato nel rendimento scolastico (Wilkinson, Pickett, 2009).

Muovendo da questi presupposti, Farrell e colleghi (2007) hanno evidenziato in alcuni studi come la collocazione di studenti con bisogni educativi speciali (BES) nelle scuole comuni non abbia conseguenze per il rendimento scolastico, il comportamento e gli atteggiamenti di tutti gli altri bambini. Analogamente, i risultati di alcune ricerche hanno dimostrato i benefici dell'inclusione per gli alunni senza disabilità, poiché favorisce lo sviluppo e il consolidamento di atteggiamenti quali:

- maggiore apprezzamento e accettazione delle differenze individuali e della diversità;

- rispetto per tutte le persone;
- preparazione alla vita adulta in una società inclusiva;
- opportunità di migliorare le proprie competenze pratiche esercitandosi e insegnandole agli altri.

Se l'inclusione di bambini con difficoltà e/o disabili all'interno di scuole comuni non ha conseguenze negative sugli altri soggetti, ha esiti molto positivi sui soggetti in difficoltà e/o con disabilità: studi recenti – De Graaf, Van Hove, Haveman (2011), Bennett, Gallagher (2012) –, infatti, hanno documentato gli effetti positivi dei collocamenti inclusivi sugli alunni con disabilità. In questo caso si assiste a un evidente miglioramento delle relazioni e delle reti sociali, a un miglioramento del rendimento, a uno sviluppo positivo della propria autostima.

Appare chiaro come il concetto di inclusione si discosti dalla semplice integrazione: quest'ultima infatti si concentra sulla questione di come un singolo bambino, o un gruppo di bambini, potrebbe adattarsi a una scuola o a una classe, piuttosto che promuovere la necessità di una fondamentale trasformazione nella vita sociale, culturale, curriculare e pedagogica della scuola, come pure la sua organizzazione fisica. La differenza fondamentale tra il concetto di inclusione e quello di integrazione è che quest'ultimo si concentra sui deficit percepiti nel bambino in quanto ostacoli alla partecipazione e quindi deriva da una prospettiva vicina al "modello medico", mentre l'inclusione è sostenuta dal modello sociale e individua gli ostacoli alla partecipazione all'interno della scuola, dell'università e della società.

L'educazione inclusiva si basa su una prospettiva dei diritti umani e sociali, che si rivolgono a tutti i bambini e a tutte le comunità. Non c'è un tipo di educazione inclusiva per i bambini disabili e un altro tipo di educazione inclusiva per il resto della popolazione scolastica.

### 3. Verso una scuola inclusiva

Se nella scuola italiana la pratica dell'integrazione dei bambini con bisogni educativi speciali è ormai un *modus operandi* consolidato (si veda Canevaro, a cura di, 2007; Ianes, Canevaro, 2008), non possiamo sostenere la stessa cosa per l'inclusione. In quest'ultimo caso, infatti, siamo ancora lontani dal riconoscere e in modo generalizzato ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni

che hanno una qualche difficoltà.

Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e, ove possibile, sa prevenirle, diventa una scuola profondamente inclusiva per tutti gli alunni, poiché in essa si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno (Suzic, 2009). Questo è il traguardo cui tendere, traguardo che è ormai ben discusso anche nella letteratura scientifica internazionale più avanzata (Booth, Ainscow, 2008), oltre che nelle posizioni degli interpreti italiani (Medeghini et al., 2013). Nella letteratura scientifica internazionale il concetto di "inclusione" si applica infatti a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimenti e partecipazione sociale. L'idea di inclusione si basa, non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita educativa della scuola da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui i bambini – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità. L'inclusione è ciò che avviene quando ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita. Il concetto di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente e, al tempo stesso, afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti i bambini nella realizzazione di un ambiente educativo realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del progetto educativo-didattico e delle strategie organizzative della scuola, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra i bambini (De Anna, 2014; Milito, 2013). La scuola inclusiva dovrebbe allora mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, al di là delle varie etichette diagnostiche. In particolare quest'ultimo concetto ha condotto a riflettere sull'attuazione di un'educazione inclusiva (Brocca et al., 2015), intesa come nuova frontiera dell'educazione che si fonda su una precisa filosofia. L'educazione inclusiva, infatti, è possibile a due condizioni: se c'è un processo che

trasforma la scuola per aiutarla a modificare il proprio sguardo sugli altri, gli stranieri, i poveri, gli esclusi, le minoranze, gli emarginati, i disabili, i senza diritti e se c'è un partenariato fra tutti gli attori della società: pubblici, privati e civili.

L'educazione inclusiva perciò risulta essere un approccio che si propone di trasformare il sistema educativo in modo da farlo corrispondere alle diversità dei bambini. In questo caso la diversità diviene una sfida e un arricchimento per l'ambiente educativo, non più un problema.

Non dobbiamo dimenticare che la scuola ha una funzione pubblica e, in tal senso, dovrebbe impegnarsi nel garantire non solo pari opportunità di accesso ai percorsi formativi a tutti gli studenti, ma il successo scolastico di tutti gli studenti. La scuola diventa realmente inclusiva quando riesce a concentrarsi su tutto quello che è necessario per produrre il successo "in uscita" nel riconoscimento della diversità.

Se la scuola vuole diventare davvero inclusiva ha bisogno – come sottolinea Dario Ianes – di «normalità divenuta speciale», di condizioni ordinarie di funzionamento che siano però davvero rispondenti alla complessità dei bisogni educativi speciali di molti alunni. Una scuola inclusiva deve essere ordinariamente speciale, non darsi "particolari" e diverse attenzioni, ma darsi invece normalmente istituzioni inclusive, che siano parte integrante del suo essere comunità educante. Questa è la sfida della «speciale normalità» (Ianes, 2006); introdurre nella normalità accogliente del fare scuola quegli ingredienti tecnici, pedagogici, didattici e psicologici che rendono la normalità adatta a rispondere efficacemente ai bisogni educativi speciali degli alunni. Se non si saprà arricchire degli aspetti tecnici necessari, adattati alla realtà normale delle scuole, la normalità da sola non ce la farà a rispondere con una buona qualità inclusiva.

Da questo punto di vista, primo compito della scuola deve essere quello di "riconoscere" le situazioni di bisogno educativo speciale. La scuola, infatti, si deve attrezzare, reticolandosi con le tante realtà tecniche del territorio, per operare una lettura il più possibile corretta e non autoreferenziale. L'obiettivo di un'inclusione "sufficientemente buona" è strettamente connesso alla possibilità e capacità della scuola di attivare e mantenere vivace questo elevato intreccio di azioni educative e di relazioni significative, non frammentarie, tra gli attori dei

diversi contesti professionali e non, e con le famiglie. Ciò implica, per i protagonisti, la non certo scontata disponibilità a mettere a confronto e in comune – in una parola integrare – le rispettive conoscenze, competenze, i differenti linguaggi (educativo-didattico, sanitario, sociale, culturale, aziendale, ricreativo, ecc.) e gli strumenti comunicativi.

Le esperienze positive non mancano: si pensi al crescente uso di procedure di screening precoce sui disturbi dell'apprendimento, frutto dell'alleanza tra scuola e servizi territoriali di neuropsichiatria. In questo caso le competenze tecniche entrano ad arricchire stabilmente prassi istituzionali scolastiche di lettura precoce dei bisogni e delle difficoltà dei bambini, in modo da promuovere, dove necessario, l'attivazione di percorsi e processi preventivi.

Alla base di questo riappropriarsi evoluto della funzione di lettura complessa dei bisogni deve stare però un patto fiduciario (che ora non esiste) tra chi eroga le risorse aggiuntive (direzioni regionali ed enti locali) e chi legge il bisogno (le singole scuole). La reciproca onestà e fiducia deve rimpiazzare la diffidenza altrettanto reciproca, le contrattazioni manipolate, le forzature, ecc. Riconoscere deve significare anche "comprendere" a fondo il reale funzionamento dell'alunno in una qualche difficoltà, non accorgersi solamente che è in difficoltà. Dobbiamo capire bene perché è in difficoltà. Per questo serve un modello interpretativo in grado di leggere al meglio i bisogni dei bambini.

#### 4. Il modello interpretativo

Il modello che ci può aiutare, e che è stato adottato ufficialmente dal nostro Paese già nel 2002, è l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'Organizzazione mondiale della sanità (Oms, 2002)<sup>3</sup>.

Il modello ICF-CY, utilizzato per la comprensione e comunicazione della salute, malattia e disabilità, sostiene che il benessere/funzionamento umano (e le sue difficoltà) è il risultato di un complesso sistema di influenze reciproche tra aspetti biologici, strutturali, competenze, partecipazione a ruoli sociali, facilitazioni o ostacoli ambientali, familiari, sociali, culturali, psicologici. La persona, l'alunno è visto da una prospettiva completa, globale, olistica, sistemica, non riducibile ai suoi soli aspetti biologici, di

abilità, sociali, o familiari (Florian et al., 2006). L'armonia o la disarmonia di tutti questi aspetti originano gli stati di benessere o di difficoltà. Una comprensione reale e valida del funzionamento deve dunque fondarsi su di un'antropologia globale, occupandosi dell'intera situazione di vita di un alunno: da questo punto di vista la scuola deve ancora fare molti passi avanti per elaborare e perseguire una visione più estesa e intrecciata delle variabili in gioco nella comprensione dei suoi alunni. Crediamo che questo sia molto più vero nella scuola secondaria di secondo grado, anche se in quella di primo grado talvolta non si scherza quanto a visioni miopi e ristrette.

Sul "valorizzare" le differenze e le difficoltà bisogna innanzitutto dire che il primo rischio che una scuola inclusiva deve saper evitare è proprio quello di trasformare differenze (di stile cognitivo e di intelligenza, ad esempio, in sé non dannose o ostacolanti per l'alunno) in reali difficoltà di apprendimento, non consentendo a quell'alunno di usare il suo stile o la sua inclinazione, forzandolo a modalità, materiali e codici per lui meno immediati, costruendo monoculture esclusivamente linguistiche o logico-matematiche, reprimendo altri linguaggi e modi di analisi della realtà. Una difficoltà diventa direttamente un valore didattico se l'alunno che la presenta viene messo in interazione ben strutturata con gli altri alunni, e qui il riferimento obbligato è alle varie procedure di apprendimento cooperativo e di tutoring e, più in generale, alle strategie educative e didattiche mediate dai pari. Ma un altro punto legato alla valorizzazione della diversità deve essere affrontato a fondo: quanto la scuola è in grado di documentare, affermare e fare leadership culturale sul fatto che l'appartenenza totale e la partecipazione piena e attiva di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali porta vantaggi tangibili a tutti gli alunni, agli insegnanti e alla comunità scolastica nel suo complesso? Come sosterrà la scuola i vantaggi portati dall'inclusione sulla didattica e i risultati apprenditivi, sulle relazioni e i climi di classe, sulle dotazioni tecnologiche, sulla formazione degli insegnanti, sulla flessibilità organizzativa, sui rapporti con le famiglie e con il territorio, ecc.? Crediamo che la grande partita di una scuola profondamente inclusiva vada giocata anche sui temi della ricchezza concretamente

<sup>3</sup> Lo strumento ha subito nel corso degli anni ripensamenti e revisioni. Oggi ne abbiamo anche una versione per la valutazione delle difficoltà di bambini e adolescenti: ICF-CY del 2007.

prodotta per tutti i giocatori, non solo per quelli più deboli (pena il rischio pietismo e buonismo), contrastando la sensazione che la scuola sia caricata di sempre più pesanti oneri e obblighi, di pesi da portare malvolentieri e con difficoltà.

### 5. L'inclusione scolastica "in pratica"

Nella scuola italiana si è aperto un lungo dibattito in merito all'inclusività, citata nelle ultime direttive e note ministeriali relative ai BES (direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sugli alunni BES e la circolare n. 8 del 6 marzo 2012), nelle recenti *Indicazioni* nazionali e nelle relative note di accompagnamento che la menzionano tra le tematiche trasversali.

La ricca documentazione ministeriale si intreccia con gli aspetti concettuali e pone una nuova e interessante ricerca su come raggiungere una didattica inclusiva, che riconosca e valorizzi le differenze di tutti in modo efficace ed efficiente (Ianes, Cramerotti, 2013).

Molte volte si cade nel tremendo errore di confondere i mezzi con i fini, ovvero di tradurre il bisogno speciale in procedure burocratiche che segnalano solo sulla carta "obbiettivi ideali", senza una procedura didattica realmente applicabile.

Ma che cos'è una didattica inclusiva? Una didattica inclusiva muove da valori di equità e responsabilità, fa capo a tutti i docenti e non soltanto agli insegnanti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni, non soltanto agli alunni in difficoltà.

Tutta l'équipe insegnante deve essere in grado di programmare e declinare la propria disciplina in modo inclusivo, adottando una didattica creativa, adattiva, flessibile e il più possibile vicina alla realtà. Questo comporta il superamento di ogni rigidità metodologica e l'apertura a una relazione dialogica/affettiva, che garantisca la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali.

Da un documento elaborato dalla European Agency for Development in Special Needs Education – *Profilo dei docenti inclusivi, 2012* – vengono delineati quattro valori di riferimento che delineano il profilo del docente inclusivo:

- valutare la diversità degli alunni: la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza;
- sostenere gli alunni: i docenti devono coltivare aspettative alte sul successo scolastico degli studenti;
- lavorare con gli altri: la collaborazione e il

lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;

- garantire l'aggiornamento professionale continuo: l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

Nel passato il bisogno educativo è stato troppo spesso medicalizzato e relegato esclusivamente alle figure specializzate, così anche la didattica, resa speciale, diveniva un assemblaggio di strategie educative indirizzate al caso specifico.

La didattica inclusiva, al contrario, è la didattica di tutti, che si declina alla personalizzazione e all'individualizzazione attraverso metodologie attive, partecipative, costruttive e affettive.

La qualità della didattica inclusiva è determinata dalla riflessività e dall'intenzionalità educativa, dalla ricerca delle motivazioni e delle ipotesi alternative, dalla capacità di cambiare le prospettive di significato e di produrre apprendimento trasformativo.

Si fonda sull'apprendimento cooperativo metacognitivo ed è caratterizzata da una modalità di gestione democratica della classe, centrata sulla cooperazione, sulla riflessione sui comportamenti agiti, sull'interdipendenza positiva dei ruoli e sull'uguaglianza delle opportunità di successo formativo per tutti.

L'idea di gruppo educativo (Contini, 2007) diventa la soluzione intorno alla quale si gioca il processo di apprendimento e di costruzione di competenze degli alunni di una classe: nessun contenuto didattico, nessuna competenza evolutiva o adattiva ha maggior possibilità di essere appresa in modo efficace di quanto non accada quando viene vissuta all'interno di un'esperienza tra pari.

Ciò accade perché i linguaggi degli alunni sono tra loro simili, perché gli elementi di semplificazione e concettualizzazione in possesso dei ragazzi raggiungono livelli di completezza e sintesi che gli adulti fanno fatica a ottenere; perché il bisogno di essere *insieme* nel processo di crescita e identificazione funge da stimolo continuo, promuove condivisione e co-riflessione degli obiettivi, mette a disposizione quella sommativa di risorse e codici che un solo docente farebbe fatica a reperire.

L'obiettivo della didattica inclusiva è far raggiungere a tutti gli alunni il massimo grado possibile di apprendimento e partecipazione so-

ciale, valorizzando le differenze presenti nel gruppo classe: tutte le differenze, non solo quelle più visibili e marcate dell'alunno con un deficit o con un disturbo specifico (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; Milito, 2013).

Le differenze sono alla base dell'azione didattica inclusiva e, come tali, non riguardano soltanto le differenze degli alunni, ma anche quelle negli stili di insegnamento dei docenti. Come gli alunni non imparano tutti nello stesso modo, così gli insegnanti non insegnano con lo stesso stile. Nella prospettiva della didattica inclusiva, le differenze non vengono solo accolte, ma anche stimolate, valorizzate, utilizzate nelle attività quotidiane per lavorare insieme e crescere come singoli e come gruppo (Vasquez, Oury, 2011).

L'inclusione, quindi, non è un processo che prevede l'adattamento di una parte al tutto, ma in cui ciascuno può giovare del tutto per rispondere ai propri bisogni, per migliorare il proprio livello di relazione con la realtà circostante. Non occorre fare altro, ma farlo in altro modo con la consapevolezza che l'alunno disabile necessita di essere riconosciuto per quegli elementi di specificità che lo caratterizzano, ma soprattutto per la normalità del fondamentale bisogno di educazione e formazione che è uguale per tutti.

In questa ottica è importante che insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari lavorino insieme in maniera da poter selezionare obiettivi, contenuti e attività che possano essere scanditi secondo livelli di difficoltà e che si pongano come finalità quelle di seguito elencate.

1. Creare un **clima inclusivo**. La condizione imprescindibile per realizzare progetti inclusivi è che il bambino in difficoltà e/o disabile si senta accolto nella classe, poiché se si sente accolto e incoraggiato, valorizzato e integrato nel gruppo classe, allora è nelle condizioni di sviluppare al meglio anche la propria dimensione cognitiva (D'Alonzo, 2012).

2. Utilizzare **metodi di insegnamento diversi**. Gli insegnanti non devono chiudersi in modelli di insegnamento preconfezionati, ma aprirsi alla sperimentazione per meglio rispondere ai bisogni dei bambini, soprattutto in difficoltà. In presenza di bambini in difficoltà diventa utile fare ricorso a metodi quali il *cooperative learning*, il *tutoring*, il *peer teaching* (La Prova, 2008; Dreyer, Harder, 2012; Ianes, 2013). L'apprendimento cooperativo è un metodo di insegnamento/apprendimento basato sul principio per cui ciascun componente

del gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti e può diventare risorsa – e strumento compensativo – per gli altri.

Il tutoring è un'altra modalità di aiuto che permette di utilizzare in modo efficace la risorsa-altri, cioè l'insegnamento reciproco tra alunni, che può essere funzionale in molte discipline e ha effetti positivi – in termini di apprendimento, di rapporti interpersonali, di motivazione e autostima – sia in chi svolge il ruolo di insegnante (tutor), sia in chi è il destinatario dell'insegnamento (tutee).

Il peer teaching è un metodo che consente agli alunni di collaborare tra loro permettendo a quelli che possiedono maggiori competenze di metterle a disposizione degli altri (Caccimani, Giannandrea, 2007).

### 3. Adeguare **gli obiettivi del bambino in difficoltà a quelli della classe e viceversa**.

L'adeguamento del percorso didattico del bambino in difficoltà a quello della classe rappresenta una buona occasione, per gli insegnanti, per riflettere su quale modello didattico utilizzare per agevolare il processo inclusivo. Muovendo da un obiettivo curricolare standard destinato a tutti gli alunni è possibile avviare un percorso di adattamento che prevede, a seconda della possibilità di accesso allo stesso, varie possibilità: sostituzione, facilitazione, semplificazione, la scomposizione nei nuclei fondanti, la partecipazione alla cultura del compito. In base alla gravità del deficit, i docenti possono scegliere il livello di semplificazione degli obiettivi che reputano più idoneo per l'alunno disabile. È evidente che in un'ottica inclusiva è importante che anche gli obiettivi della classe siano adeguati a quelli del bambino disabile. Naturalmente non si tratta di chiedere a un bambino di quinta elementare di ritornare a ripetere l'alfabeto, ma di cercare tutte le occasioni possibili per avvicinarsi al lavoro del bambino in difficoltà. Se, per esempio, un bambino sta lavorando sulla discriminazione dei colori, si possono programmare delle lezioni sullo spettro solare e i colori dell'iride; se sta imparando la successione dei numeri servendosi della retta numerica, la classe può lavorare sugli assi cartesiani che, in fondo, non sono altro che due rette numeriche perpendicolari.

4. Semplificare e organizzare **i materiali di studio**. Le modalità di adattamento dei materiali di studio alle esigenze degli alunni in difficoltà sono molteplici e ciascuna di esse risponde a un



bisogno educativo particolare. È possibile fare ricorso a materiale strutturato facilmente reperibile presso distributori specializzati, oppure a materiali non strutturati (es. cartelloni, semplificazione dei libri di testo, ecc.), semplificando e organizzando i materiali della classe. È possibile ricorrere a mappe (concettuali, mentali, ecc.) (Buzan, T., Buzan, B., 2010; Novak, 2012) e a schemi in grado di rendere più veloce ed efficace l'apprendimento, favorire il recupero di informazioni durante le verifiche scritte e orali, aiutare a fare collegamenti logici, a ricavare parole-chiave e concetti fondamentali e a ordinare la presentazione degli argomenti.

5. Differenziare **la mediazione didattica**. Utilizzare modalità diverse di presentazione dei contenuti costituisce sicuramente uno dei numerosi tentativi che l'insegnante può realizzare per migliorare le condizioni dell'apprendimento. Queste diverse modalità vengono denominate in letteratura come "mediatori didattici": ossia tutto ciò che l'insegnante intenzionalmente mette in atto per favorire l'apprendimento degli alunni. Elio Damiano (2013) parla di quattro tipi di mediatori: attivi, iconici, analogici, simbolici. Il ricorso a modalità alternative di presentazione dei contenuti è una operazione sicuramente necessaria per l'insegnamento di tutte le discipline e per tutti gli alunni (in quanto rende il clima della classe meno monotono e rispetta maggiormente gli stili cognitivi di ciascuno), ma se nella classe sono inseriti alunni con problemi, essa diventa assolutamente indispensabile.

6. Prestare attenzione **ai processi metacognitivi e ai metodi di studio**. La didattica metacognitiva sviluppa nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni, rendendolo gestore diretto dei propri processi cognitivi. Rappresenta le basi di un metodo di studio efficace. L'approccio metacognitivo consente agli insegnanti di non separare rigidamente gli interventi di recupero o sostegno individualizzato dalla didattica curricolare, perché si fonda su un riferimento metodologico comune (la metacognizione e le strategie cognitive) e utilizza una serie di collegamenti operativi tra insegnamento curricolare e speciale e tra gli alunni stessi (tecniche di insegnamento reciproco, apprendimento cooperativo e tutoring).

7. Valorizzare le emozioni, l'autostima e la motivazione. Grande importanza deve essere prestata, soprattutto nei primi giorni di frequenza

scolastica, all'accoglienza del bambino, in modo da curare la costruzione delle prime relazioni. Solo se il bambino le vive bene svilupperà un atteggiamento positivo verso questo nuovo "mondo". La vita scolastica quotidiana è ricca di affettività, di emozioni e di stati d'animo: in classe ci si relaziona con i compagni, si collabora, ci si scontra, si discute, si stringono amicizie, ecc. Realizzare una scuola inclusiva significa anche rivolgere particolare attenzione agli aspetti emotivo-relazionali, aiutando tutti gli alunni a imparare a vivere bene con se stessi e con gli altri, sviluppando una buona immagine di sé, migliorando la propria autostima, il proprio benessere emotivo e le proprie capacità relazionali (Mariani, Schiralli, 2012; Barber, 2013).

Quelli presentati sono solo alcuni degli aspetti che, se seguiti, possono favorire lo sviluppo e il consolidamento di processi di accoglienza, attenzione e risposta ai bisogni dei bambini in difficoltà, favorendo l'attuazione di un reale processo inclusivo. Ogni scuola, infatti, è una scuola inclusiva se "pensa" e "progetta" tenendo a mente tutti; è una scuola che, come dice Canevaro (2015), non si muove sempre nell'emergenza, in risposta cioè al bisogno di un alunno con delle specificità che si differenziano da quelle della maggioranza. Una scuola inclusiva è una scuola che si muove sul binario del miglioramento organizzativo, perché nessun alunno sia sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto.

## Bibliografia

- Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2012), *La formazione docente per l'inclusione: profilo dei docenti inclusivi*.
- (2012), *Migliorare l'esito scolastico di tutti gli alunni: la qualità nella scuola inclusiva*.
- Ambrogetti, C. (2015), *Fiducia e educazione: percorsi reticolari tra scuola, territorio e famiglia*, Trento, Erickson.
- Arduino, M. (2014), *Il bambino che parlava con la luce: quattro storie di autismo*, Torino, Einaudi.
- Baldi, P.L. (2014), *Sviluppare il pensiero nella disabilità intellettiva: dal ragionamento induttivo alla meta cognizione*, Trento, Erickson.
- Barber, V. (2013), *Creatività e benessere emotivo*, Trento, Erickson.
- Barbera, F. (2015), *Un'insolita compagna: la dislessia*, Bologna, CLUEB.
- Bennett, S., Gallagher, T.L. (2012), *The delivery of education services for students who have an intellectual disability in the province of Ontario*, Toronto, Community Living Ontario.
- Bertetti, B., Castelli, C. (a cura di) (2014), *Relazioni d'aiuto e resilienza*, Milano, Franco Angeli.
- Bird, R. (2014), *Laboratorio di discalculia: giochi e attività per alunni con DSA*, Trento, Erickson.
- Bobbio, A. (a cura di) (2007), *I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando.
- Bonaiuti, G. (2009), *Didattica attiva con la LIM*, Trento, Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Brocca, B., et al. (2015), *Sguardi incrociati sull'educazione: idee per una scuola pubblica, laica, democratica, inclusiva*, Erickson, Trento.
- Budano, V. (a cura di) (2013), *Io sono nato così: come imparare a guardare oltre le "differenze"*, Milano, Franco Angeli.
- Buzan, T., Buzan, B. (2010), *Mappe mentali*, Bergamo, Alessio Roberti.
- Cacciamani, S., Giannandrea, L. (2007), *La classe come comunità di apprendimento*, Roma, Carocci.
- Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- (2015), *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*, Milano, EDB.
- Canevaro, A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Trento, Erickson.
- Capuano, A., Storace, F., Ventriglia, L. (2013), *BES e DSA: la scuola di qualità per tutti*, Firenze, LibriLiberi.
- Cavalli, A., Argentin, G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il mulino.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013), *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando.
- Ciambrone, R., Fusacchia, F. (2015), *I BES: come e cosa fare*, Firenze, Giunti.
- Contini, M. (a cura di) (2007), *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma, Carocci.
- Cornoldi, C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il mulino.
- Cornoldi, C., Zaccaria, S. (2015), *In classe ho un bambino che... Per una scuola che include: l'insegnante di fronte a DSA e BES*, Firenze, Giunti.
- Cottini, L. (2013), *Che cos'è l'autismo infantile*, Roma, Carocci.
- Dainese, R. (2012), *Pensare la didattica come pratica inclusiva*, Padova, CLUEB.
- Damiano, E. (a cura di) (2013), *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Milano, Franco Angeli.
- D'Alonzo, L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti.
- (2014), *Disabilità e potenziale educativo*, Brescia, La scuola.
- D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Napoli, Liguori.
- De Anna, L. (2011), *L'identità della persona con disabilità nella Convenzione Onu del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali*, in Mura, A., *Pedagogia speciale oltre la scuola: dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano, Franco Angeli.
- (2012), *La pedagogia speciale in Europa: i processi di integrazione e inclusione nel confronto con altri paesi europei ed extraeuropei*, in D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Napoli, Liguori.
- (2014), *Pedagogia speciale: integrazione e inclusione*, Trento, Erickson.
- De Graaf, G., Van Hove, G., Haveman, M. (2011), *More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome*, in «Journal of international disability research», December, 57(1), p. 21-38.
- Di Pietro M. (2015), *L'ABC delle mie emozioni: giochi e attività di alfabetizzazione affettiva con il*

metodo REBT, Trento, Erickson.

Dreyer, E., Harder, K. (2012), *99 idee per lavorare in gruppo*, Trento, Erickson.

Emili, E.A., Lenzi, L. (2014), *I mediatori didattici: utili per tutti, indispensabili per alcuni*, Firenze, LibriLiberi.

Farneti, P., Savelli, L. (2013), *La mente imitativa*, Milano, Franco Angeli.

Farrell, P., et al. (2007), *SEN inclusion and pupil achievement in English schools*, in «Journal of research in special educational needs», 7 (3), p. 172-178.

Favia, M.L. (a cura di) (2015), *Una scuola oltre le parole: comunicare senza barriere: famiglie e istituzioni di fronte alla sordità*, Milano, Franco Angeli.

Favorini, A.M. (2015), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti: verso una scuola inclusiva*, Milano, Franco Angeli.

Florian, L., et al. (2006), *Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities*, in «The journal of special education», 40, 36.

Fogarolo, F. (2014), *Costruire il Piano didattico personalizzato: indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Trento, Erickson.

Fogarolo, F., Munaro, C. (2015), *Fare inclusione: strumenti didattici auto costruiti per attività educative e di sostegno*, Trento, Erickson.

Fogarolo, F. (a cura di) (2012), *Il computer di sostegno*, Trento, Erickson.

Frabboni, F. (2015), *La scuola comprensiva: riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Trento, Erickson.

Gardou, C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap: per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.

Gaspari, P., Sandri, P. (2015), *Inclusione e diversità: teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, Franco Angeli.

Gava, M.L. (2015), *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola: le possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*, Milano, Franco Angeli.

Goussot, A. (2014), *L'educazione nuova per una scuola inclusiva: Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Riger Cousinet e altri*, Foggia, Edizioni del Rosone.

– (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola: paradigma terapeutico o pedagogico?*, in «Educazione democratica», gennaio.

Guerra Lisi, S., Stefani, G. (2015), *Contatto, comunicazione, autismo*, Milano, Franco Angeli.

Huron, C. (2014), *Il bambino disprassico: indicazioni per genitori e insegnanti*, Trento, Erickson.

Ianes, D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.

Ianes, D. (2013), *Le migliori proposte operative su... relazioni e cooperazione tra pari*, Trento, Erickson.

Ianes, D., Canevaro, A. (2008), *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di) (2011), *Usare l'ICF nella scuola*, Trento, Erickson.

– (2013), *Alunni con BES, bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.

Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.

Kalambouka, A., et al. (2005), *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes, Research Evidence in Education Library*, Londra, EPPI - Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Lafortune, L., et al. (2013), *Le emozioni a scuola*, Trento, Erickson.

Larocca, F. (2013), *Nei frammenti l'intero: una pedagogia per la disabilità*, Milano, Franco Angeli.

Lascioli, A. (2011), *Handicap e pregiudizio: le radici culturali*, Milano, Franco Angeli.

Leoni, M. (2012), *Disabilità intellettiva: definizione, classificazione e sistemi di sostegno*, Brescia, Vannini.

Levi, C. (2012), *Lavorare sulla salute mentale in età evolutiva*, Roma, Armando.

Malizia, G., Cicatelli, S. (a cura di) (2009), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando.

Mariani, U., Schiralli, R. (2012), *Intellicenza emotiva a scuola*, Trento, Erickson.

Matteoli, S., Parente, M. (a cura di) (2015), *Il patto educativo*, Milano, Franco Angeli.

Medeghini, R., et al. (2013), *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.

Medeghini, R., Fornasa, W. (2011), *L'educazione inclusiva: culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli.

Medeghini, R., et al. (2009), *L'inclusione scolastica: processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Brescia, Vannini.

Medeghini, R., Valtellina, E. (2006), *Quale disabilità: culture, modelli e processi d'inclusione*, Milano, Franco Angeli.

Merlo, G. (2015), *L'attrazione speciale: minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Rimini, Maggioli.

Milito, D. (2013), *Inclusione, integrazione e bisogni educativi*, Roma, Anicia.

– (2013), *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Roma, Anicia.

Montedura, F. (a cura di) (2013), *Percorsi pro sociali per iperattività, deficit di attenzione e disturbi*

della condotta, Milano, Franco Angeli.

Mura, A. (2011), *Pedagogia speciale oltre la scuola: dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano, Franco Angeli.

Nocera, S., Tagliani, N. (2015), *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "buona scuola"*, Frosinone, Keyeditore.

Novak, J.D. (2012), *Costruire mappe concettuali: strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Trento, Erickson.

Novara, D., Passerini, E. (2015), *Con gli altri imparo: la classe come gruppo per favorire l'apprendimento*, Trento, Erickson.

Organizzazione mondiale della sanità (OMS) (2007), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute: versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.

Paolini, M. (2015), *Disabilità e qualità dell'incontro: relazioni interpersonali nell'educazione e nella cura*, Milano, Franco Angeli.

Parente, M. (2010), *La fabbrica dei giochi: strategie ludiche per bambini con BES*, Trento, Erickson.

– (2013), *Gli spazi del gioco: dalla teoria alla pratica*, Lucca, Marco del Bucchia.

Paolini, M. (a cura di) (2015), *Disabilità e qualità dell'incontro: relazioni interpersonali nell'educazione e nella cura*, Milano, Franco Angeli.

Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.

Pavone, M., Zucchi, R. (2007), *L'handicap e le sfide della modernità*, in «Rassegna bibliografica», n. 3, 2007, p. 5-41.

La Prova, A. (2008), *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Trento, Erickson.

Pegoraro, D. (2014), *Bisogni educativi speciali. Per una scuola a misura di allievo*, Torino, SEI.

Pontis, M. (a cura di) (2014), *Autismo e bisogni educativi speciali: approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*, Milano, Franco Angeli.

Porro, A. (2014), *Disabilità, cura e riabilitazione: un percorso storico*, Roma, Aracne.

Salvi, M.R., Rizzo, F. (2014), *Organizzare e realizzare la scuola inclusiva: bisogni educativi speciali e didattica personalizzata*, Roma, Anicia.

Sapin, C., Da Re, F. (2014), *Didattica per competenze e inclusione: dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Trento, Erickson.

Savarese, G., Iannaccone, A. (2010), *Educare alla diversità*, Milano, Franco Angeli.

Senarega, D. (2014), *Educazione inclusiva e attività motorie*, Genova, Liberodiscrivere.

Stella, G. (2013), *La dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Milano, Franco Angeli.

Striano, M. (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano, Franco Angeli.

Suzic, N. (2009), *Passi verso una scuola inclusiva: dai principi alle competenze necessarie*, Trento, Erickson.

Tarter, G., Tait, M. (2014), *Il libro dei dettati: esercitare e verificare le attività ortografiche, fonetiche e fonologiche*, Trento, Erickson.

Vasquez, A., Oury, F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva: la pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.

Vermeulen, P. (2014), *Io sono speciale: attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, Trento, Erickson.

Vianello, R., Di Nuovo, S. (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Trento, Erickson.

Vianello, R., Di Nuovo, S., Lanfranchi, S. (2014), *Bisogni educativi speciali: il funzionamento intellettivo limite o borderline: tipologia, analisi di casi e indicazioni operative*, Bergamo, Junior.

Vianello, R., Mammarella, I.C. (2015), *Psicologia delle disabilità: una prospettiva life span*, Bergamo, Junior.

Vio, C., Tressoldi, P.E., Lo Presti, G. (2013), *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.

Viola, D. (2015), *La disabilità intellettiva: aspetti clinici, riabilitativi e sociali*, Milano, FerrariSinibaldi.

Wilkinson, R., Pickett, K. (2009), *La misura dell'anima: perché le disegualianze rendono le società più infelici*, Milano, Feltrinelli.

Zambotti, F. (2010), *Didattica inclusiva con la LIM: strategie e materiali per l'individualizzazione*, Trento, Erickson.

– (2015), *BES a scuola: i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

Zanobini, M., Usai, M.C. (2015), *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo*, Milano, Franco Angeli.

### Cinema e disabilità

Marco Dalla Gassa, docente di Storia e critica del cinema presso l'Università Ca' Foscari di Venezia

#### 1. Le parole sono importanti!

Quando si affronta il tema della disabilità è sempre opportuno fare molta attenzione alla terminologia che si intende utilizzare, poiché in quest'ambito, ben più che in altri, la scelta delle parole indica inevitabilmente una *forma mentis*. «Chi parla male pensa male e vive male!» urlava al colmo della frustrazione Nanni Moretti alla sfortunata intervistatrice, colpevole di usare frasi fatte e termini come *kitch e cheap*, nell'indimenticabile **Palombella rossa** (Italia, 1989). In effetti non sfugge a un'analisi anche piuttosto superficiale come le definizioni che si sono evolute nel corso degli anni indichino, a volte addirittura veicolandoli, dei profondi cambiamenti del punto di vista nei confronti della disabilità. Così, gli individui che fino agli anni '80 rientravano nella categoria degli "handicappati", all'inizio degli anni '90 sono diventati "portatori di handicap" e poco più tardi "persone con handicap"; è evidente come il passaggio dalla prima all'ultima definizione porti con sé un dirompente cambio di paradigma, ma è dal 2001, dopo la pubblicazione da parte dell'Organizzazione mondiale della sanità dell'ICF (Classificazione internazionale del funzionamento) che il salto diventa ancora più radicale: l'handicap non è più una caratteristica legata alla persona, ma nasce dall'interazione tra quella persona e l'ambiente circostante, che deve quindi attrezzarsi per eliminare gli ostacoli all'accessibilità e all'inclusione. Si arriva così alla definizione "persone con disabilità", da preferire decisamente all'etichetta "disabili" o all'equivoco "diversamente abili", anomalia buonista tipicamente italiana rifiutata con decisione dalla comunità scientifica internazionale e anche dalla maggior parte delle associazioni del settore.

Fatta questa necessaria premessa, è interessante notare come la rappresentazione sullo schermo delle persone con disabilità, soprattutto i minori di età, si sia evoluta quasi in parallelo rispetto agli stravolgimenti lessicali sopra descritti.

#### 2. La scoperta della diversità

Volendo cercare, esplorando la storia del cinema, esempi di film che abbiano rappresentato con efficacia la diversità e la disabilità, probabilmente il primo titolo che viene in mente è lo straordinario *Freaks* di Tod Browning (USA, 1932): qui, per la prima volta, il mondo dei "fenomeni da baraccone" veniva posto al centro dell'inquadratura con una forza dirompente che ancora oggi stupisce e "disturba". Ambientata all'interno di un circo, la vicenda mostra la cerchia impenetrabile degli esclusi e dei reietti, degli "scarti" della società, che dapprima accoglie con benevolenza l'ingresso della bellissima Cleopatra, poi, scoperto il suo secondo fine, la condanna alla deformità. Occorre però saltare al secondo dopoguerra per trovare nel celebre *Il ragazzo dai capelli verdi* (Losey, USA, 1948) una rappresentazione efficace della diversità legata all'infanzia; ben lontano ancora dall'ambito della disabilità, il film di Losey attraverso la metafora della difformità cromatica – il giovane protagonista ha effettivamente i capelli verdi – pone l'accento sulla difficile condizione degli orfani di guerra, raccontando non tanto la fragile situazione familiare quanto piuttosto le enormi difficoltà di inserimento nella scuola e di accettazione da parte dei coetanei. Ma è dagli anni '60 che, parallelamente ai ben noti stravolgimenti sociali, il cinema comincia a interrogarsi sulla rappresentazione della disabilità e sulle responsabilità della società nei confronti degli individui con disabilità, vivendo, in uno spazio di tempo piuttosto breve, il passaggio dall'illusione alla disillusione. Identificando in *Anna dei miracoli* di Arthur Penn (USA, 1962) il primo capitolo, con il racconto profondamente venato di fiducia progressista di un'istitutrice che riesce a ricostruire le facoltà associative di una bambina sordo-cieca, è evidente come già con *Il ragazzo selvaggio* (Truffaut, Francia, 1970) il tono sia molto meno ottimistico nella rappresentazione di una

situazione di profonda crisi che investe gli ambiti professionali connessi con il diverso funzionale. In un'ideale staffetta perdente, l'educatore del film di Truffaut lascia il testimone allo psicologo protagonista di *Family Life* di Loach (Regno Unito, 1971) che a sua volta cede lo scettro al sacerdote de *L'esorcista* (Friedkin, USA, 1973), in cui gli elementi problematici della diversità vengono ingigantiti in una metafora horror che non ammette vincitori. La sconfitta, si badi bene, nei film citati, così come in molti altri, non è mai causata dall'incapacità o dall'impreparazione delle categorie professionali preposte a rapportarsi con i soggetti in difficoltà; essa è piuttosto il grave sintomo di un cronico ritardo della società civile nel costruire alfabeti comuni che superino barriere, diffidenze, incomprensioni.

A partire da questo *status quo* si evidenziano, negli anni successivi, una serie di filoni d'indagine, di tendenze narrative distinte che è opportuno isolare per comprenderne meglio le caratteristiche.

### 3. Gli alfabeti alternativi

Il complesso a volte esclusivo alfabeto creato dalla diversità, le forme di comunicazione parallele o alternative rispetto a quelle della "normalità", sono al centro di alcuni film di notevole interesse. Akira Kurosawa con il suo *Dodes'ka-Den* (Giappone, 1970), propone una rappresentazione onirica di un gruppo di disadattati, di reietti, di emarginati, tra i quali, in un intreccio di storie e di vite che si incontrano, spicca la figura del ragazzo-tramviere: si tratta di un vero e proprio prototipo del soggetto con autismo, una specie di *Rain Man ante litteram*, che nella ripetizione meticolosa e ossessiva di gesti e parole (il *dodes'ka-den* del titolo non è altro che il suono onomatopoeico delle ruote del tram sui binari) trova un proprio sistema di comunicazione con il mondo esterno, in particolare con la madre, impegnata a sua volta nella ripetizione monocorde di un mantra buddista. Se quello rappresentato da Kurosawa è un incontro casuale, cercato e voluto è invece quello tra l'insegnante di scuola materna Roberto e il piccolo Gianluigi, un bambino con disturbi comportamentali, in *Chiedo asilo* (Ferreri, Italia/Francia, 1979) o la scoperta, prima casuale poi sempre più articolata, di un canale di comunicazione attraverso il piede sinistro, unica parte del corpo che la protagonista può muovere, scoperto dall'umile serva in Gaby una storia vera

(Mandoki, USA/Messico, 1987). Questi film suggeriscono e incoraggiano la ricerca di forme di comunicazione alternative, ribaltando il paradigma che vede la persona disabile come soggetto incapace di entrare in relazione con il mondo esterno; è piuttosto il mondo esterno che deve, attraverso intuizioni, ricerche e fallimenti, trovare la via giusta, decifrare l'alfabeto dell'altro.

L'ambito della comunicazione, alla base di una buona ed efficace relazione, si concretizza in maniera preponderante attraverso la dimensione verbale. Sono dunque di particolare interesse i film che rappresentano la disabilità uditiva, l'ambito dei non-udenti e degli ipo-udenti che per anni, a causa di un banale equivoco, erano etichettati come "sordo-muti" e spesso considerati affetti da ritardo nello sviluppo cognitivo. Tra i numerosi film che hanno posto al centro della vicenda bambini e adulti sordi o ipo-udenti vanno certamente segnalati *Dove siete? Io sono qui* (Cavani, Italia, 1993) in cui un ragazzo e una ragazza entrambi non-udenti, ma di estrazione sociale molto diversa, si innamorano e la loro unione, pur tra difficoltà e prove, consente a entrambi di uscire da una situazione socialmente marginale; nel recentissimo successo *La famiglia Bélier* (Lartigau, Francia, 2014), invece, il concetto di inclusione viene ribaltato: Paula, la protagonista, unica udente in una famiglia di sordi, scopre la propria vocazione per il canto e cerca di far accettare la cosa ai genitori i quali, incapaci di sentire la sua voce, vivono le aspirazioni della ragazza come un tradimento dei "codici familiari"; nell'inevitabile lieto fine, in fondo si tratta di una commedia, la famiglia "legge" sul volto di chi ascolta il canto di Paula il suo talento straordinario e ne comprende il potenziale. Qualche anno prima una storia molto simile era stata raccontata in *Al di là del silenzio* (Link, Germania, 1996), con la giovane protagonista, figlia di genitori sordi, che intraprende la carriera di clarinettista.

Più rigorosi, grazie all'utilizzo di un taglio documentaristico, sono poi *Nel paese dei sordi* (Philibert, Francia, 1992), che ripercorre storicamente la vicenda delle persone affette da disturbi uditivi, dapprima, come accennato, rinchiusi nei manicomi poi, lentamente e gradualmente, riabilitati socialmente sino a conquistare la giusta autonomia e indipendenza; o il recente *L'isola dei sordobimbi* (Cattini, Italia, 2010) che documenta il lavoro di un istituto scolastico della campagna modenese nel quale

l'attenzione all'inclusione degli alunni non-udenti è condotta con dedizione amorevole e porta a risultati straordinari.

#### 4. Bambini e disabili: linguaggi in comune

Quello che emerge in molti film che raccontano le vicende di persone con disabilità e le loro difficoltà di comunicazione e inserimento all'interno del contesto sociale, è una specie di innata predisposizione all'incontro da parte dei bambini. Laddove gli adulti, anche i più professionali, preparati e disponibili, falliscono o arrancano a tentativi, i più piccoli possono raggiungere obiettivi apparentemente impensabili. In effetti la comunicazione della prima infanzia, diretta, spontanea e libera da tutta una serie di pregiudizi e sovrastrutture mentali, spesso può diventare un canale privilegiato per garantire la ricchezza dell'incontro. Si pensi ad esempio al classico *Il buio oltre la siepe* (Mulligan, USA, 1962), tratto dal celebre romanzo di Harper Lee, in cui i due figli dell'avvocato Finch sono le uniche persone in grado di entrare in contatto e in relazione, seppur indiretta, con il vicino Boo, un malato di mente di fatto auto-recluso in quella che viene chiamata "la casa maledetta"; è certamente una curiosità morbosa quella che spinge i due bambini ad avvicinarsi alla casa, ma questa curiosità veicola una disposizione all'incontro che Boo è perfettamente in grado di capire e apprezzare, fino a salvarli in un momento di estremo pericolo. Un incontro simile è quello raccontato in *Lama tagliante* (USA, 1996), scritto, diretto e interpretato da Billy Bob Thornton, in cui un adulto con un grave ritardo mentale e dal passato infelice si trova a fare amicizia con un bambino; il loro rapporto diventa talmente forte da portare il piccolo protagonista a insistere con la madre per accogliere nella loro casa il suo sfortunato amico. Si verifica, quindi, una sorta di incontro tra pari: non certo perché il bambino abbia difficoltà di apprendimento, quanto piuttosto perché il codice linguistico e comportamentale dell'adulto, del tutto diverso da quello "normale" degli adulti "normali", risulta di un'immediatezza e di una spontaneità (banalizzando si potrebbe utilizzare il termine "semplicità") che il piccolo protagonista può comprendere e condividere. Le cose si complicano, ovviamente, quando il normale sviluppo cognitivo del bambino lo porta a superare quei codici condivisi, come racconta in modo toccante *Mi chiamo Sam* (Nelson, USA, 2001): Lucy è una bambina di 7 anni che vive con il padre affetto da ritardo

mentale e che si ritrova gradualmente a sviluppare capacità intellettive che superano quelle del genitore; la vicenda ben presto si trasferisce nelle aule dei tribunali a cui Sam, questo il nome del padre, si rivolge per rivendicare il proprio diritto alla genitorialità dopo che gli assistenti sociali hanno deciso di affidare la bambina a un'altra famiglia più "adeguata". Anche in questo caso il rassicurante *happy end* non stempera la criticità e la complessità del tema, che qui arriva a coinvolgere ben altre istituzioni oltre a quella familiare, aprendo una voragine sul tema dei diritti e doveri delle persone con disabilità.

#### 5. La sofferenza e la rabbia del sentirsi diversi

Malgrado i significativi passi compiuti negli ultimi anni in direzione di una sempre maggiore inclusione delle persone con disabilità, è evidente come la condizione di gran parte di questi individui sia ancora estremamente svantaggiata, sia per ragioni che concernono l'interiorità (il sentirsi "diversi" dalla norma), sia per quelle che riguardano il rapporto con gli altri e il ruolo all'interno del contesto sociale. Sono molti, dunque, i film che, spesso partendo da storie vere, mettono in scena la rabbia, la frustrazione e la sofferenza di chi si sente diverso e discriminato. Si può partire idealmente dal capolavoro di David Lynch *The elephant man* (Gran Bretagna/USA, 1980), adattamento dell'omonimo libro biografico del dottor Treves; nell'Inghilterra vittoriana si ripercorre la vicenda tragica di un uomo affetto da una rarissima deformazione al volto, trattato prima come fenomeno da baraccone, poi come oggetto di studi scientifici, poi ancora rapito dal suo sfruttatore, fino all'unico e definitivo gesto di autodeterminazione: lasciarsi morire per soffocamento. La deformità, qui associata, come spesso accadeva, a una diagnosi di ritardo mentale attraverso un rapporto causa-effetto tutt'altro che scientifico, diventa metafora e simbolo della "diversità". Una diversità evidente, inevitabile, insormontabile, innegabile che porta a due tipi di reazione differenti ma ugualmente inadeguate: da una parte c'è il rifiuto, che non rinuncia tuttavia alla curiosità morbosa, del voler guardare il "mostro"; dall'altra c'è l'interesse, prettamente scientifico e freddo, del voler osservare a scopo di studio. In entrambi i casi è escluso il tentativo di instaurare una relazione "normale", e l'appello disperato del protagonista «Non sono un animale! Sono un

essere umano!» cade inascoltato.

La stessa situazione di estrema difficoltà si ritrova in *Dietro la maschera* (Bogdanovich, USA, 1985) in cui, ancora partendo da uno spunto biografico, viene raccontata una storia molto simile. Qui Rocky, questo il nome del protagonista, è un adolescente affetto da una rara deformazione del volto che, per sfuggire da una situazione scolastica di ghettizzazione, decide di trascorrere l'estate facendo volontariato in un centro per non-vedenti; si innamora, ricambiato, di una ragazza cieca che non dà alcun peso al suo aspetto fisico, ma i genitori di lei ostacolano la relazione fino a traslocare dalla città. Anche in questo caso l'epilogo, con la morte prematura del ragazzo, non lascia spazio a soluzioni positive o assolutorie nei confronti di un contesto sociale ancora incapace (il film è ambientato alla fine degli anni '70) di accettare e accogliere la diversità. In *Edward mani di forbice* (USA, 1990) Tim Burton trasferisce il tema nella dimensione fiabesca, raccontando di una strana creatura artificiale perfettamente simile agli uomini, ma dotata di lame al posto delle dita; è interessante notare come, anche in questo caso, alla difformità fisica si associ ancora una volta l'inferiorità mentale, morale e sociale. In realtà Edward, in un affresco che non ammette sfumature, incarna tutti i valori sociali positivi, e proprio in quanto dotato di una purezza e di una trasparenza cristalline, non riesce a inserirsi. Una situazione simile, ma trasferita nella chiusa e ristretta provincia statunitense, è quella nella quale si muovono i protagonisti di *Buon compleanno Mr. Grape* (Hallstrom, USA, 1993); qui la famiglia “disfunzionale”, composta da madre vedova obesa e asociale, figlio minore con ritardo mentale e figli maggiori oberati dalle responsabilità, non può che concludersi con la fuga verso un altrove in cui ricominciare da capo.

Oltre alla frustrazione del “diverso”, come ci ricorda il film di Hallstrom, non va trascurato l'enorme peso di cui spesso i familiari devono farsi carico. Un vero e proprio fardello sociale che non sempre è frutto di una scelta consapevole: se per i genitori, infatti, l'assistenza diventa una “vocazione di vita”, anche se numerosi sono i casi di separazione e divorzio causati proprio dalla presenza di figli con disabilità, il ruolo dei fratelli, per troppi anni trascurato, presenta problematiche estremamente complesse. La vicenda del film di Saverio Costanzo *La solitudine dei numeri primi* (Italia, 2010), basato sul *best seller* dello scrittore Paolo Giordano, prende le mosse

dall'abbandono, da parte di un bambino a cui era stata affidata, della sorella con autismo, la quale, incapace di cavarsela da sola in un parco pubblico sull'argine del fiume Po, muore per annegamento. Questo trauma infantile condiziona la vita e il comportamento del ragazzo che, soggetto a frequenti e gravi episodi di autolesionismo, riesce infine a costruire una faticosa e complicata relazione solo con una compagna affetta da una vistosa disabilità fisica. L'incontro tra le due “diversità”, pur in un equilibrio delicato e instabile, sembra essere l'unica via d'uscita da una situazione di isolamento in parte auto-imposto. E in effetti è lo stesso tipo di incontro che, con un tono totalmente diverso, emerge in *Quasi amici* (Nakache, Toledano, Francia, 2011). Questa commedia, campione d'incassi nel 2012 e tratta da un romanzo autobiografico, riesce nel difficile compito di coniugare divertimento e riflessione senza mai cadere nella demagogia o nella retorica. L'incontro tra Philippe, tetraplegico di ambiente altoborghese, e Driss, immigrato della *banlieue* parigina cui viene affidato il compito di assistenza, è la sintesi perfetta di due storie di totale ghettizzazione costrette a incontrarsi e a confrontarsi; tra un'infinità di spunti comici irresistibili, l'analisi viene condotta in maniera tutt'altro che banale, con i due uomini-etichetta decisi a scavalcare e distruggere tutte le convenzioni sociali che vorrebbero imprigionarli in gabbie distinte e chiuse.

## 6. Abili-disabili: alle radici del luogo comune

La corsia preferenziale attraverso cui passa una difficile possibilità di inclusione delle persone con disabilità, in linea con il concetto ambiguo e pericoloso della “diversa abilità”, parrebbe essere lo sviluppo, tanto ipotetico quanto soggettivo, di capacità altre. È una tendenza, questa, che a ben guardare va oltre il classico luogo comune del cieco capace di sviluppare il senso dell'udito, del tatto e dell'olfatto, quasi che ne derivassero straordinari super-poteri, ma che, di luogo comune in luogo comune, finisce per avvolgere lo spettro di quasi tutte le disabilità. In questo, bisogna proprio ammetterlo, il cinema gioca e ha giocato un ruolo fondamentale, con gravi responsabilità nella creazione di un immaginario collettivo un po' deviato. Al di là degli innegabili meriti artistici, film come *Forrest Gump* (Zemeckis, USA, 1994) o *Shine* (Hicks, Australia, 1994), nel loro tentativo, che non è esagerato definire mitopoietico, di



descrizione di personaggi ai margini, disadattati o fortemente penalizzati da ritardi mentali o disabilità fisiche, hanno scoperchiato grazie alla loro forza narrativa tematiche nascoste o ignorate, ponendole al centro del dibattito sociale. Sarebbe stupido pretendere da un film di intrattenimento un livello di approfondimento e una complessità che, per sua natura, non può possedere; tuttavia non si può non riscontrare come il successo di alcune pellicole abbia fortemente condizionato l'approccio generale nei confronti della disabilità, portandosi dietro una problematizzazione estremamente parziale e superficiale, basata più sull'emozione che sul ragionamento.

In questo senso, forse il vero esempio epocale è quello rappresentato da *Rain man - L'uomo della pioggia* (Levinson, USA, 1988). Si tratta del primo film in assoluto che abbia affrontato il tema dell'autismo (o degli autismi, come sarebbe più corretto dire), già studiato in psichiatria a partire dagli anni '70 ma sempre ignorato dal grande

schermo. All'epoca in cui uscì ebbe una visibilità e un successo tali, grazie anche all'interpretazione delle due superstar Dustin Hoffman (Oscar per la migliore interpretazione maschile) e Tom Cruise, da rendere immediatamente attuale il tipo di malattia che veniva raccontato. Cavalcato dalle associazioni di tutto il mondo che si occupavano, nell'ombra fino a quel momento, di autismo, il film è diventato il manifesto di quella "idiozia geniale" che, da quel momento e per molti anni successivi, è stata indissolubilmente associata a questo disturbo. Il fatto che tra i vari tipi di autismo quelli "ad alto funzionamento" (per utilizzare la definizione scientifica corretta) siano solo una minuscola porzione, non è stato in alcun modo preso in considerazione dall'opinione pubblica. Complice, è giusto farlo notare, la colpevole assenza di una comunicazione scientifico-medica incisiva e approfondita, il punto di vista, estremamente parziale e soggettivo, di un prodotto di intrattenimento è entrato a far parte del pensiero comune.

## Filmografia

*Freaks*, Tod Browning, USA 1932

*Il ragazzo dai capelli verdi*, Joseph Losey, USA 1948\*

*Anna dei miracoli*, Arthur Penn, USA 1962\*

*Il buio oltre la siepe*, Robert Mulligan, USA 1962\*

*Dodes'ka-Den*, Akira Kurosawa, Giappone 1970\*

*Il ragazzo selvaggio*, François Truffaut, Francia 1970\*

*Family life*, Ken Loach, Regno Unito 1971\*

*L'esorcista*, William Friedkin, USA 1973\*

*Chiedo asilo*, Marco Ferreri, Italia/Francia 1979\*

*The elephant man*, David Lynch, Gran Bretagna/USA 1980

*Dietro la maschera*, Peter Bogdanovich, USA 1985\*

*Gaby una storia vera*, Luis Mandoki, USA/Messico 1987

*Rain man - L'uomo della pioggia*, Barry Levinson, USA 1988

*Palombella rossa*, Nanni Moretti, Italia 1989

*Edward mani di forbice*, Tim Burton, USA 1990\*

*Nel paese dei sordi*, Nicolas Philibert, Francia 1992

*Buon compleanno Mr. Grape*, Lasse Hallstrom, USA 1993\*

*Dove siete? Io sono qui*, Liliana Cavani, Italia 1993

*Forrest Gump*, Robert Zemeckis, USA 1994

*Shine*, Scott Hicks, Australia 1994\*

*Al di là del silenzio*, Caroline Link, Germania 1996

*Lama tagliente*, Billy Bob Thornton, USA 1996\*

*Mi chiamo Sam*, Jessie Nelson, USA 2001\*

*L'isola dei sordobimbi*, Stefano Cattini, Italia 2010

*La solitudine dei numeri primi*, Saverio Costanzo, Italia 2010\*

*Quasi amici*, Olivier Nakache, Eric Toledano, Francia 2011

*La famiglia Béliet*, Eric Lartigau, Francia 2014

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro.



Dipartimento per la politica della famiglia



Ministero del Lavoro  
e delle Politiche Sociali



Regione Toscana



### **Coordinatore Comitato di redazione**

Antonella Schena

### **Comitato di redazione**

Alessandro Salvi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone

### **In copertina**

*Il veliero* di Sharon Green, 12 anni (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato- [www.pinac.it](http://www.pinac.it))

### **Direttore responsabile**

Anna Maria Bertazzoni

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000

**Istituto  
degli  
Innocenti**



Istituto degli Innocenti  
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze  
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344  
email: [rassegnabibliografica@istitutodeglinnocenti.it](mailto:rassegnabibliografica@istitutodeglinnocenti.it)  
[www.minori.gov.it](http://www.minori.gov.it)  
[www.minoritoscana.it](http://www.minoritoscana.it)  
[www.istitutodeglinnocenti.it](http://www.istitutodeglinnocenti.it)