



**Patrizia Gaspari**

Department of Humanities – University of Urbino “Carlo BO” – patrizia.gaspari@uniurb.it

## Special Pedagogy as an inclusive science: some critical reflections

### La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche

Numero Monografico

#### ABSTRACT

Special Pedagogy is called to constantly question its traditional epistemological habitus by accepting the challenge posed by the multiplicity of educational-formative questions emerging from the complex panorama of differences, diversities and “special educational needs”. However, it is necessary that our discipline maintains rigor and specific identity autonomy in the democratic and dialectical comparison with other sciences: the “special and non special” educational needs of each person must be understood and recognized by adopting a plurality of interpretative frameworks characterized by the evolution of skills, knowledge and professionalism suitably revisable, within the current socio-cultural contexts, going beyond the limits of a mechanistic-deterministic perspective of the Special Pedagogy itself. Overcoming the risks of a, by now, obsolete identity coincidence, Special Pedagogy is committed to strengthening productive dialectical relationships with inclusive education, using a sensitive and attentive pedagogical gaze aimed at identifying and enhancing new research territories in order to design, with a view to ecological-systemic, innovative directions of meaning capable of guaranteeing full participation, educational equity and a significant sense of belonging to each and every subject, founding goals of the process of school and social inclusion.

**Keywords:** Special Pedagogy, epistemology, diversity, evolution, inclusive education, special educational needs

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Gaspari, P. (2021). Special Pedagogy as an inclusive science: some critical reflections *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 30-34 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-04>

**Corresponding Author:** Patrizia Gaspari | patrizia.gaspari@uniurb.it

**Received:** 09.04.2021 | **Accepted:** 08.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2021-04



## 1. Una scienza evolutiva dalle solide radici

Lo sviluppo esponenziale della ricerca scientifica e delle tecnologie rapportato con le profonde trasformazioni socio-culturali e giuridiche all'interno dello scenario democratico, poliedrico, multiprospettico del nostro tempo, caratterizzato dal paradigma della complessità, accomuna la riflessione teorico-critica e la dimensione strumentale-operativa delle scienze in generale ed in particolare delle scienze dell'educazione, in cui si muove con maggiore spinta motivazionale e riconoscimento di identità la Pedagogia speciale, oggi. Il costante potenziamento dello specifico statuto epistemologico della scienza delle diversità è ormai strutturalmente ritenuto la caratteristica fondativa della disciplina stessa, che è continuamente sottoposta ad evolutive rivisitazioni terminologiche, culturali, politiche, semantiche, metodologico-didattiche per poter rispondere, in modo propositivo ed efficace, agli innumerevoli interrogativi posti dalla vasta gamma di sempre nuovi "bisogni educativi speciali" e non, anche in situazioni di emergenza. Tale aspetto, declinato sotto il segno dell'inclusività, non trascura certamente l'impegno verso i tradizionali oggetti di indagine e di ricerca della Pedagogia speciale, che ha permesso la legittimazione della specifica autonomia epistemologica della *nostra* scienza grazie alla valorizzazione delle situazioni di deficit, disabilità e di "handicap", ma arricchisce, amplia gli orizzonti verso nuovi scenari scientifico-epistemologici e culturali rivolgendo lo sguardo verso innovative categorie storico-esistenziali di differenza e diversità. In questa linea concettuale, gli oggetti di indagine non sono soltanto rappresentati dalle condizioni di deficit e di disabilità, ma la riflessione si incentra anche sulla tipologia dell'approccio culturale, sulle modalità strategiche, sulla specificità relazionale e sull'*habitus* professionale di chi è chiamato a fornire adeguate risposte nei confronti della molteplicità dei "bisogni educativi speciali" e delle nuove emergenze educative. Ne scaturisce la necessità di una rilettura epistemologica della Pedagogia speciale declinata nella direzione dell'affermazione dell'educazione inclusiva, "[...] un'ontologia che non può rinunciare ad avere come oggetto di indagine, il limite – come deficit e disabilità – e la diversità – come differenza e devianza – ma vi si rivolge attraverso unità di analisi dinamiche, incrementanti, evolutive, progettuali, che trasformano immediatamente limiti in potenziali di sviluppo, deficit in opportunità di crescita, menomazioni in misura dell'equità che si manifesta nella possibilità di scelta e nell'iniziativa degli individui nel contesto [...]" (Santi, 2014). L'attuale prospettiva epistemologica richiede, oltre alla presenza di un articolato *corpus* di competenze, soprattutto, la necessità di confrontarle con l'esterno, nella comunità scientifica allargata, caratterizzata dalla fuoriuscita da ogni isolamento ed orientata a promuovere l'integrazione di conoscenze, saperi, professionalità, risorse e possibilità, intrecciate e relazionate con i contesti dialoganti con i "differenti" modi di essere, "funzionare", sentire ed agire delle persone, *tutte*. Si delinea la natura reticolare e sistemica dello statuto epistemologico della Pedagogia speciale (Gaspari, 2012), in cui la riflessione teoretica interagisce con i contesti in modo complesso, utilizzando una pluralità di modelli, delineando processi e relazioni, regole scritte e non scritte, vincoli e possibilità nella direzione dell'educazione speciale fondata sulla relazione di *cura* e di *aiuto* (Gaspari, 2016, 2021; Palmieri, 2014; Mura, Rodrigues de Freitas, Zurru & Tatulli, 2019). La Pedagogia speciale non può non trovare efficaci risposte nei confronti degli impellenti interrogativi posti dal variegato panorama delle diversità, mantenendo la propria autonomia nel confronto dialettico con le altre scienze: i bisogni educativi di *ogni* persona vanno "letti" utilizzando una pluralità di quadri interpretativi connotati dal *dinamismo* e dalla *evolutività* delle conoscenze e delle competenze, sia in ambito scolastico che sociale, superando i rischi di una concezione meccanicistico-deterministica della Pedagogia speciale stessa e dei suoi prioritari oggetti d'indagine e di ricerca. La Pedagogia speciale declinata verso l'*inclusive education* non può non focalizzare un costante *sguardo pedagogico* ed *educativo* attento ad individuare nuovi territori di conoscenza, sentieri e confini che, in relazioni dialettiche di complementarità, la potenzino, offrendole nuove direzioni di senso, eliminando o riducendo degeneri sbilanciamenti verso logiche classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti. Di fatto, esiste una produttiva relazione dialettica tra Pedagogia speciale e inclusione pedagogica che sollecita la Pedagogia speciale stessa a superare i propri limiti per trasformarsi, senza operazioni di riduttiva coincidenza identitaria, in *Pedagogia inclusiva* di differenze e diversità. "In altre parole [...] è importante che si faccia strada l'idea di un'inclusione pedagogica che nel suo essere storicamente situata e culturalmente condizionata sia in grado di "adattarsi" alle molteplici sfide e ai repentini mutamenti con i quali l'*agire educativo*- inteso come *agire sociale*- deve fare i conti. La necessità- che è tanto normativa quanto propriamente educativa—di riconoscere, specificare nonché prevedere l'insorgenza di uno *special educational need* impone lo sforzo comune di favorire una circolazione di riflessioni, esperienze e pratiche vincenti, in modo da alimentare una cultura dell'inclusione che possa rispondere alle innumerevoli sfide della società post-moderna" (D'Arcangeli & Fabbriatore, 2019, pp. 140-141). Ne consegue un'evidente relazione di *complementarità* tra la Pedagogia speciale, tradizionalmente intesa, e la Pedagogia inclusiva, che si è evoluta per orientare il suo sguardo epistemico verso le complesse sfide della prospettiva inclusiva: si tratta, più che di un rapporto gerarchico, di una relazione dialettica, dove i fondamenti dell'una vengono rivisitati ed arricchiti dalla lente d'ingrandimento della diversità dell'altra. La contemporanea riflessione epistemologica della Pedagogia



speciale non può, quindi, non tener conto della positiva *contaminazione* di conoscenze, sguardi, linguaggi, approcci metodologico-didattici e politiche culturali caratterizzata da logiche di complementarità e di interdipendenza capaci di “rompere” (Goussot, 2013) visioni stagnanti e dogmatiche delle differenze e delle diversità per accogliere la sfida lanciata dalle nuove direzioni di senso e di cambiamento migliorativo richieste dall’inclusione stessa. Non è tanto importante individuare rigidi ed autoreferenziali confini a supporto dell’autonomia epistemologica della Pedagogia speciale, quanto interrogarsi sulle possibili interazioni esistenti tra i due ambiti di ricerca, proprio perché si possa costruire nella prassi didattica un rapporto di produttivo scambio e di organica continuità nel comune traguardo dell’inclusione scolastica e sociale delle persone con “bisogni educativi speciali” e non. Sicuramente non va messa in discussione la legittimazione delle specifiche categorie di indagine e di studio della *nostra* disciplina rispetto alle scienze ad essa strettamente collegate, in quanto le diversità, storicamente riconosciute delle situazioni di *deficit*, di *disabilità* e di *handicap*, rimangono imprescindibili e fondative, ma le attuali, aggiuntive esigenze formative dei soggetti con “bisogni educativi speciali” e non, ci invitano ad essere sempre più consapevoli e presenti nell’accogliere le esigenze di *tutti* e di *ciascuno*, tipiche di ogni vero e realistico processo di inclusione. “L’inclusione vorrebbe collocare l’integrazione nel tempo passato, e riferirsi a un processo che ha lasciato alle spalle la dimensione emergenziale, per inserirsi in una dinamica strutturale e di sistema. L’orizzonte dell’inclusione si sposta e si amplia continuamente. Intendiamo l’inclusione come metodo e prospettiva in grado di realizzare un *processo di conoscenza e di riconoscimento reciproco*, in cui le ragioni di ciascuno si incontrino in un percorso di crescita comune [...] È *l’ampliamento dell’orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza*” (Canevaro, 2009, p. 428).

## 2. La sfida dell’inclusione tra dubbi e certezze

L’inclusione richiama l’educabilità delle persone con disabilità e con “bisogni educativi speciali” insieme agli altri: *ogni* soggetto, indipendentemente dal suo “status”, per essere educato abbisogna di orizzonti e prospettive più ampie, complesse, di funzionali processi di organizzazione delle risorse, d’una pluralità di modelli progettuali, di logiche di reciproca e fertile *contaminazione* tra alterità e diversità, superando i limiti posti dalle visioni assistenzialistiche e tecnicistiche che imprigionano i “diversi” in sterili processi di categorizzazione, a seconda della tipologia del deficit posseduto. Il passaggio dalla logica dell’integrazione a quella dell’inclusione non implica un cambiamento solo terminologico e neppure si riferisce a due modalità tra loro conflittuali: si tratta, piuttosto, di un ampliamento strutturale e di confini da superare adottando una prospettiva più complessa e più ricca tipica dell’evoluzione delle democrazie più avanzate. “L’inclusione è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di appartenenza. Le persone con o senza disabilità possono interagire come persone alla pari. Un’educazione inclusiva permette alla scuola regolare di riempirsi di qualità: una scuola dove tutti i bambini sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi e soprattutto possono partecipare, una scuola dove i bambini riescono a comprendere le diversità e che queste sono un arricchimento. La diversità diventa, così, normale. E lo stesso per il lavoro, per i trasporti, per la vita sociale e culturale. Scopo dell’inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, l’accesso alla vita normale per poter crescere e svilupparsi totalmente” (Canevaro, 2007, p. 11). L’inclusione prevede accoglienza e relazionalità diffuse ponendo in relazione dinamica le agenzie educativo-formative e la società nel suo complesso, presupponendo una rete di reciproci sostegni tra istituzioni e comunità, ove le differenze siano pensate come risorse più che come problemi. “L’inclusione [...] supera la prospettiva deficitaria e assume come riferimento l’insieme delle abilità differenti attraverso le quali gli alunni si propongono ai loro insegnanti, innescando così richieste legittime di cambiamento nei confronti dell’organizzazione e della didattica [...]. L’educazione inclusiva fornisce, quindi, uno sfondo adeguato per tutte le abilità differenti in ambienti di apprendimento e di relazione: il suo valore e il suo tratto distintivo stanno nell’assunzione di un concetto di differenze che anziché ridurre l’attenzione sulle specificità le amplia e le modifica, trasformandole da *distanza dalla norma* a *modi personali* degli alunni di porsi nelle diverse situazioni” (Medeghini, 2009, p. 65). Studiando l’interazione tra il soggetto con deficit ed i suoi contesti di appartenenza, la Pedagogia speciale contribuisce ad elaborare nuovi saperi e ad incontrarsi con conoscenze tecniche e disciplinari cui è necessario relazionarsi con spirito di “accoglienza” e di “cura” educativa, categorie fondative finalizzate a rispondere ai diversificati “problemi” emergenti. “La peculiarità della Pedagogia speciale odierna è, quindi, quella di affrontare problemi non comuni, desiderando di far scomparire la specialità e, nello stesso tempo, paradossalmente, voler mantenere la propria specificità” (Caldin, 2019a, p. 62). La scienza dell’inclusione delle diversità rivendica i significati più profondi dell’esistere storicamente e, contestualmente, delle categorie epistemologiche delle condizioni di deficit, disabilità, handicap, “bisogno educativo speciale”, senza commettere l’errore di etichettare, chiudere ed ingabbiare la persona in logiche riduzionistico-categorizzanti, tipiche delle dominanti e riduttive logiche medicalistiche. Nell’attuale



“debordante” uso del concetto di *inclusione* in cui si orientano la cultura pedagogica e la ricerca educativo-didattica, si possono individuare almeno due differenti filoni interpretativi che si sposano talora meticciciandosi nell’interrogativo: Pedagogia speciale e-o Pedagogia inclusiva? Un primo approccio, di natura generalistica, fortemente sostenuto da una visione antropologico-umanitaria e politico-sociale, tende a considerare in prevalenza l’educazione inclusiva come evoluzione strutturale della Pedagogia speciale e, quindi, ad oltrepassare, forse senza il dovuto rispetto, le faticose conquiste raggiunte dall’integrazione di qualità; l’altra prospettiva della ricerca sull’inclusione lamenta in modo critico e polemico il malfunzionamento, *in primis*, del sistema-scuola in relazione ai processi di apprendimento-insegnamento, in quanto la mancata rifondazione dell’intera impalcatura didattico-organizzativa del contesto scolastico non permette la piena partecipazione di *tutti* e di *ciascun* alunno e la necessaria accessibilità rispetto agli spazi, ai tempi ed ai contenuti conoscitivi ed emozionali. “Questa linea di ricerca ha cominciato a chiedersi non soltanto cosa si potesse fare per compensare le mancanze degli alunni con disabilità e adattare situazioni per permettere loro di partecipare al processo di apprendimento nella classe comune, ma quale tipo di educazione e di scuola fosse necessario sviluppare per rispondere alla differenza in modo dignitoso e in forma preventiva. Si tratta di una linea di ricerca che pone l’accento sui processi educativi, gli spazi e le relazioni educative, l’organizzazione scolastica, il curriculum, la pedagogia e la valutazione e come questi possano rappresentare uno strumento che facilita, oppure impedisce agli alunni, o a una parte di questi, di apprendere” (D’Alessio, 2018, p. 127). Gli studi sull’educazione inclusiva nella prospettiva dei *Disability studies* mettono in discussione le frequenti operazioni, più o meno consapevoli, di “camuffamento” o di “normalizzazione forzata” delle innovazioni strutturali che dovrebbero essere messe in campo per favorire concretamente realistici processi di inclusione di alunni “differenti” e “diversi”. In sostanza, l’inclusione non è ridicibile o coincidente con le finalità e le modalità utilizzate dai tradizionali modelli d’integrazione scolastica e sociale. L’educazione inclusiva, infatti, si fonda sul sostanziale cambiamento sistemico del modo di fare scuola, che va ben oltre l’adozione di sofisticati processi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione educativo-didattica. “[...] la sfida dell’educazione (e dell’educazione inclusiva, in particolare) sta, appunto, dove il senso comune vede l’*impossibilità* del cambiamento e l’inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia ed educazione che si rileva nella dimensione della *possibilità*” (Caldin, 2019b, p. 10).

## Conclusioni

L’inclusione è ricca di valenze etico-sociali, culturali ed educative che richiedono un cambiamento politico, frutto di azioni sinergiche, corali per garantire a *tutti* e a *ciascuno* pari diritti e giustizia sociale, valorizzando capacità, potenzialità e risorse in grado di assicurare dignità umana e prospettive di inalienabile libertà: le conquiste e i traguardi realizzati dalle persone con disabilità e con “bisogni educativi speciali” costituiscono una preziosa e significativa fonte di arricchimento per *ogni* essere umano. Il passaggio dalla Pedagogia speciale declinata come scienza dell’integrazione delle persone con disabilità all’educazione inclusiva implica il superamento delle logiche omologanti, standardizzate, medicalistiche della diversità da “normalizzare” per salvaguardare l’idea abilista dell’efficientistico controllo delle conoscenze, degli apprendimenti e delle umane vicende, per abbracciare nuovi orizzonti di ricerca in cui le differenze non coincidano con la specificità “problematica” della condizione di deficit, ma rappresentino modi originali, personali, alternativi di “essere nel mondo”. “La via d’uscita da questa situazione può essere rintracciata in politiche sociali e in strutture dei servizi che assumano politiche differenziate orientate agli eventi, alle transizioni e agli episodi significativi del corso della vita” (Medeghini, 2013, p. 18), riducendo per le persone, *tutte*, limiti, barriere, ostacoli disabilitanti all’interno dei micro e macro contesti formativi di comune appartenenza. Inclusività significa *ampliamento* delle *possibilità* di ciascuno sia nella fase educativo-formativa, sia nelle scelte lavorative e sociali di opportunità ambientali, partecipative, grazie a migliorative aperture culturali in grado di offrire alla persona e all’intera comunità, crescita umana e benessere complessivo. “Riferendosi ai disabili, è doveroso considerare la realtà di una persona che, pur presentando deficit anche gravi, ha il diritto di vivere in un contesto socio-ambientale di valore, nel quale condurre un’esistenza degna di essere vissuta” (d’Alonzo, 2018, p. 79). L’orientamento inclusivo della Pedagogia speciale ha aperto nuovi orizzonti di ricerca teorica e di pratiche educative “rendendo più chiara e intelligibile la propria identità, agganciandola all’etica, all’antropologia filosofica e alla pedagogia, cercando di rispondere a bisogni specifici e inusuali- grazie a un continuo arricchimento della propria identità e della propria terminologia” (Caldin, 2020, p. 28).

Prendendo atto dell’ampliamento dei confini epistemologici e dell’arricchimento di nuovi orizzonti scientifico-culturali ed etico-sociali della Pedagogia speciale, diventa ineludibile focalizzare lo sguardo sulla relazione dialettica esistente tra Pedagogia speciale ed il suo frutto più maturo, l’inclusione, perchè è necessario muoversi nella complessità di possibili ambiguità interpretative sfuggendo a radicali estremismi identitari o a eccessivi sociologismi,



tenendo ferma la struttura sistemico-reticolare della *nostra* scienza. Attualmente la direzione assunta dalle ricerche e dagli studi internazionali va decisamente verso la trasformazione della Pedagogia speciale in educazione inclusiva: i termini “speciale” ed “inclusiva” riescono ad armonizzarsi, ridefinendosi reciprocamente. “[...] L’inclusione è uno sfondo epistemologico, una prospettiva di analisi finalizzata a *perturbare* la staticità del sistema e la sua azione normante in chiave assimilativa, prospettando non accomodamenti ragionevoli per far sì che chi è fuori (o potenzialmente potrebbe essere fuori) *sia posto* dentro, ma un vero e proprio cambiamento dell’attuale sistema sociale e educativo” (Bocci, 2018, p. 155). La logica dell’inclusione implica l’adozione di una prassi politico-educativa che rimuova tutte le forme discriminanti e marginalizzanti radicate nei contesti formativi. I processi inclusivi operano inevitabilmente cambiamenti anche radicali non facilmente assimilabili dalle consolidate realtà istituzionali e normative: la Pedagogia speciale declinata in prospettiva inclusiva non può non rintracciare nei micro e macro contesti socio-educativi le occasioni di libertà in grado di favorire logiche metablettiche operanti dal basso ed in modo democratico e pluralistico, nell’ideale dell’auspicabile agorà pedagogica.

## Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2018). *L’insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell’ottica dei Disability Studies*. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2019a). *Perché la Pedagogia speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari*. In S. Besio & R. Caldin (eds.), *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 55-67). Milano: Guerini Scientifica.
- Caldin, R. (2019b). Premessa. *I processi inclusivi a scuola, in Italia. Un patrimonio da difendere, un’esperienza da rinnovare*. In P. Sandri (ed.), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (ed.) (2020). *Pedagogia speciale/didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell’arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell’integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L’integrazione scolastica e sociale*, 8, 5, 417-439.
- D’Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 121-140). Trento: Erickson.
- D’Arcangeli, M. A. & Fabbricatore, E. (2019). *Pedagogia inclusiva” o “Inclusione pedagogica”?* Note storico-critiche. In M. V. Isidori (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo* (pp. 133-143). Milano: Franco Angeli.
- d’Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l’inclusione*. Brescia: Scholé.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2016). Lo sguardo educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo della Pedagogia speciale. *L’integrazione scolastica e sociale*, 15, 4, 419-427.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Goussot, A. (2013). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 1, 11-20.
- Medeghini, R. (2013). Introduzione. In R. Medeghini, S. D’Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 7-22). Trento: Erickson.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (2009). La ricerca della qualità. In A.A.V.V., *L’inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva* (pp. 51-68). Brescia: Vannini.
- Mura, A., Rodrigues de Freitas, C., Zurru, A.L. & Tatulli, I. (2019). Paradigmi della cura a confronto: il contributo della pedagogia speciale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 108-119.
- Palmieri, C. (2014). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare* (4’ rist.). Milano: FrancoAngeli.
- Santi, M. (2014). *Epistemologia dell’inclusione? Un paradosso “speciale” per una sfida possibile*. In L. d’Alonzo (ed.), *Ontologia. Special Education* (pp. 13-32). Lecce: Pensa MultiMedia.