



Flavia Capodanno

Ph-d student | University of Salerno | fcapodanno@unisa.it

Antonella Perrotta

Ph-d student | University of Salerno | aperrotta@unisa.it

Paola Aiello

Full Professor | University of Salerno | paiello@unisa.it

Quale lessico per una scuola democratica ed equa? Uno studio esplorativo della normativa sull'inclusione in Italia

Which Lexicon for a Democratic and Equitable School? An Exploratory Study of Inclusion Regulations in Italy

Call

This contribution intends to illustrate the initial results of a research project aimed at investigating the actual coherence between the lexicon of regulations and that of documents produced by individual educational institutions, such as the Plan for the Triennial Educational Offer, the Inclusivity Plans, and the Self-assessment Reports (PTOF-PI-RAV), aware that the sharing of the same language is an indicator of the same cultural vision, especially with regard to the perspective of inclusion. Specifically, this paper will present the results of the quantitative analysis of lexical frequency within some significant Italian normative dictates to trace their diachronic evolution from 1971 to the present day. This intention stems from the consideration that a real correspondence between normative language and the language used by educational institutions may testify to the concrete intentionality in promoting inclusive processes capable of best meeting the educational needs of all, with the aim of realizing democratic and inclusive schools and societies.

Keywords: inclusive regulations | language reflection | school inclusion

Il presente contributo intende illustrare i primi risultati di un progetto di ricerca volto a indagare l'effettiva coerenza tra il lessico normativo e quello dei documenti prodotti dalle singole istituzioni scolastiche, quali il Piano dell'Offerta Formativa Triennale, i Piani per l'Inclusività e i Rapporti di Autovalutazione (PTOF-PI-RAV), nella consapevolezza che la condivisione dello stesso linguaggio è indice di una medesima visione culturale, soprattutto per quanto riguarda la prospettiva dell'inclusione. Nello specifico, il presente lavoro presenterà i risultati dell'analisi quantitativa della frequenza lessicale all'interno di alcuni significativi dettati normativi italiani per tracciarne l'evoluzione diacronica dal 1971 a oggi. Tale intento nasce dalla considerazione che una reale corrispondenza tra il linguaggio normativo e quello utilizzato dalle istituzioni scolastiche possa testimoniare la concreta intenzionalità nel promuovere processi inclusivi in grado di rispondere al meglio ai bisogni educativi di tutti, con l'obiettivo di realizzare scuole e società democratiche e inclusive.

Parole chiave: normative inclusive | riflessione linguistica | inclusione scolastica

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Capodanno, F., Perrotta, A., & Aiello, P. (2024). Which Lexicon for a Democratic and Equitable School? An Exploratory Study of Inclusion Regulations in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 35-44. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-03>

Corresponding Author: Flavia Capodanno | capodanno@unisa.it

Received: 30/03/2024 | **Accepted:** 21/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-03



1. Introduzione

Il quadro normativo italiano in materia di istruzione può essere considerato uno dei più lungimiranti e, ancora oggi, all'avanguardia a livello mondiale (Giacconi & Del Bianco, 2019), espressione della tutela teorica dell'inviolabile diritto alla istruzione, alla formazione culturale ed alla libertà di insegnamento nonché parametro della qualità della civiltà normativa di una nazione (d'Alonzo, 2024). In tale prospettiva, sarebbe lecito affermare che l'Italia si pone come vera e propria eccellenza nel campo della tutela del diritto all'istruzione per tutti e per ciascuno (artt. 2,3, 34 e 38 Cost). Ciò trova conferma anche nella scelta, compiuta dal Parlamento italiano a partire dagli anni '70 di adottare un sistema scolastico unico, senza la scissione tra classi normali e classi speciali e/o differenziali, prevedendo la figura di un docente specializzato per il sostegno agli alunni con disabilità e promuovendo una didattica individualizzata (Legge n. 517 del 1977 e Legge n. 104 del 1992) volta a tutelare lo sviluppo e la formazione della persona umana. Tale passaggio può visivamente rappresentarsi in una metaforica linea temporale che illustra nel dettato normativo una prima fase di inserimento (Legge n. 118 del 1971) e poi di integrazione (Legge n. 517 del 1977 e Legge n. 104 del 1992) per poi approdare all'affermazione del paradigma dell'inclusione (Legge n. 18 del 2009). Questa evoluzione, come una sorta di *climax* ascendente, vede nel modello inclusivo un elemento ineludibile nel contesto scolastico per garantire democrazia e giustizia sociale. Infatti, a livello internazionale (ONU, 2015; UNESCO, 2009; 2021; EASNIE, 2022) l'educazione inclusiva è riconosciuta come volano di equità, principio guida per le politiche e le pratiche formative. Inoltre, come evidenziato dall'Agencia Europea per i Bisogni Speciali e l'Istruzione Inclusiva, l'inclusione pertiene al piano dei diritti umani, poiché si afferma che "La visione finale dei sistemi educativi inclusivi è garantire che a tutti gli studenti di qualsiasi età siano fornite opportunità educative significative e di alta qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e colleghi" (ONU, 2015, p. 1). In ulteriori documenti (OCSE, 2007; Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali, 2020; ONU, 2006) l'inclusione di qualità viene definita come presidio di parità di diritti e garanzia democratica. Alla luce di quanto affermato e circoscrivendo il raggio di indagine al contesto italiano, il presente contributo, dopo una breve analisi di alcuni principi costituzionali e della specificità del lessico normativo della disabilità e, in generale di tutti i bisogni educativi speciali, intende illustrare i primi risultati di un più ampio progetto di ricerca volto ad indagare l'effettiva coerenza tra il lessico della normativa e quello dei documenti prodotti dalle singole istituzioni scolastiche, quali i Piani triennali dell'offerta formativa, i Piani dell'inclusività, i Rapporti di autovalutazione (PTOF-PIRAV), nella consapevolezza che la condivisione di uno stesso linguaggio sia indice di stessa *vision* culturale in chiave inclusiva. Tale intenzione muove dalla considerazione che il lessico normativo, corrispondente al lessico adottato dalle istituzioni scolastiche, dovrebbe tracciare traiettorie d'azione atte a promuovere processi inclusivi capaci di corrispondere al meglio alle esigenze formative di tutte/i e di ciascuno/a, nel tentativo di superare le ideologie, andando oltre le mistificazioni, per la concreta realizzazione di una scuola democratica e di una società inclusiva. Nello specifico, in questa sede, si presenteranno i dati dell'analisi quantitativa della frequenza lessicale all'interno di alcuni significativi dettati normativi italiani per rintracciarne l'evoluzione diacronica, dal 1971 ad oggi.

2. Il diritto inviolabile all'istruzione nel linguaggio normativo italiano

Il diritto all'istruzione è sancito a livello costituzionale quale diritto inviolabile: "Fra tutti i diritti inviolabili dell'uomo, quello all'istruzione e alla formazione è fra i più intensamente tutelati, in quanto la Costituzione lo configura come diritto immediatamente esigibile ad ottenere certe prestazioni, senza condizioni di pagamento o di altro genere" (Catelani, 2012, p. 2). In particolare, i tre fondamentali cardini afferenti alla sfera del diritto all'istruzione sono così declinati dall'art. 34: il diritto ad una scuola aperta a tutti, il diritto alla gratuità dell'istruzione, il diritto a raggiungere i gradi più alti di istruzione. Se da un lato, la garanzia dell'istruzione si pone quale diritto inviolabile dell'individuo, dall'altro, la sua naturale interfaccia, in un rapporto dualistico diritto/dovere tipico dello schema Costituzionale, è costituita dall'obbligo di istruire



da parte dello Stato. Tale richiamo è stato confermato, a livello giurisprudenziale, da pronunce che, con riferimento al diritto all'istruzione, individuano il binomio dovere-diritto come "operante nel campo di quei rapporti etico-sociali che trovano nella famiglia il loro fondamentale ambiente e movente" (*ex plurimis* C. Cost. sent. 7/1961). L'istruzione, pertanto, confermata come diritto inviolabile dell'individuo, diviene dovere inderogabile e coinvolge direttamente la responsabilità giuridica e morale dei genitori e dell'istituzione scolastica nella costruzione del processo formativo. Quest'ultima interviene, pertanto, quale luogo di formazione e di crescita di tutti e di ciascuno nel tentativo di tendere non solo al conseguimento degli obiettivi da raggiungere, ma soprattutto all'acquisizione dell'autonomia, dell'autodeterminazione e dell'indipendenza individuale (Pavone, 2014). Partendo da tali premesse, diritti e doveri si pongono come due facce della stessa medaglia rispetto alla quale la responsabilità degli educatori (*in primis* della scuola) si pone quale necessario *trait d'union* tra diritto ed educazione, riconoscendo ai docenti, in tale contesto, il compito di "agire la loro agentività" (Sibilio & Aiello, 2018, p. 3) intesa "non come *attribuzione ontologica* all'insegnante, piuttosto, come fattore del più ampio sistema di relazioni in cui si rende possibile l'agire educativo e didattico" (Sibilio & Aiello, 2018, p. 2). Evidentemente, così come nell'ambito dell'agire didattico la traduzione in termini concreti dell'intenzionalità formativa del docente costituisce un nodo critico (Sibilio, 2013), parimenti siffatte criticità sono presenti nel passaggio dalla costruzione giuridico/teorica dei sistemi educativi alla effettiva realizzazione, soprattutto all'interno delle istituzioni scolastiche, dei processi inclusivi. L'esistenza di una normativa avanguardistica ha portato, nell'ultimo ventennio, all'ampliamento dei concetti di inclusione e di "bisogno educativo speciale", che ricomprendono quei processi tesi ad arginare fenomeni di esclusione e di isolamento riferiti al più ampio contesto dei diritti umani, civili e sociali. Tuttavia, nel momento dell'attuazione concreta dei contenuti normativi esplicitati dal legislatore sono emersi limiti nella capacità tanto della classe dirigente, quanto della classe docente e di tutti i principali attori sociali coinvolti nel processo di inclusione, di *mettere in campo* tutti i facilitatori possibili alla riduzione delle barriere esistenti all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno (Ianes, 2013). Sarebbe, quindi, opportuno che gli eventuali cambiamenti terminologici, espressione della nuova visione della dimensione inclusiva e della disabilità, trovassero corrispondenza in una realtà nella quale si evitino derive etichettatrici o stigmi nel progettare interventi educativi per alunni con bisogni educativi speciali (Pavone, 2014). Infatti, nonostante il diritto delinea i confini di ogni parte della vita quotidiana, lo stesso si pone come varietà diafasica ovvero relativa non solo ai confini del linguaggio della norma ma anche dei contesti extralinguistici in relazione alle specificità presenti in molteplici situazioni: "I diritti possono sembrare elementi fatti una volta per tutte e per tutti, e invece essi devono adattarsi – non: deformarsi – al singolo e alle sue caratteristiche originali" (Canevaro, Ianes & Pavone, 2022). La percezione del diritto, infatti, dipende dalle caratteristiche socio-culturali dei parlanti: dai giuristi ai cittadini con un basso livello di istruzione. Il pensiero e il linguaggio, infatti, rappresentano due aspetti interconnessi e fondamentali nello sviluppo cognitivo. A tal proposito, Vygotskij sosteneva che il linguaggio svolge un ruolo cruciale nello sviluppo del pensiero e necessita di essere inteso non solo come strumento di comunicazione, ma anche come volano per organizzare e regolare il pensiero in una stretta interconnessione che si sviluppa attraverso l'interazione sociale e l'uso del linguaggio in contesti culturalmente significativi (Vygotskij, 1936/1992). Se da un lato, quindi, il linguaggio agisce come strumento per il pensiero e per l'apprendimento, dall'altro, l'interazione sociale fornisce l'ambiente e il supporto necessari per lo sviluppo.

In questa prospettiva, appare evidente l'estrema influenza che il linguaggio giuridico sembrerebbe evidenziare rispetto alle prassi applicative e alla relativa ricaduta in ambito sociale. Un esempio emblematico è dato dall'accertamento della disabilità che, all'interno del nostro ordinamento, può essere supportata da due *differenti* certificazioni basate su *differenti* requisiti che danno luogo a *differenti* benefici: distinguiamo la "certificazione di disabilità" (così ridenominata ai sensi dell'art.5 l. D. Lgs. 66/2017) alla quale, ad esempio, è ricollegata la possibilità di fruire del docente di sostegno, da quella di invalidità civile (ai sensi della l. n. 118 del 1971), spesso finalizzata al conseguimento di benefici di natura economica. Ed ancora: si pensi all'accertamento della disabilità uditiva, nell'ambito della quale sul piano normativo l'espressione «sordomuti» è stata sostituita dall'espressione "sordo" (art. 1, comma 1, della l. n. 95 del



2006), volendo rappresentare in maniera determinante un'ipotesi in cui l'evoluzione del dato lessicale normativo (passaggio dal termine sordomuto al termine sordo) diventa espressione del superamento di un pregiudizio che ricollega in via automatica la disabilità uditiva alla coesistenza di un deficit dell'apparato fono-articolatorio, non necessariamente presente. Rispetto a tali premesse, l'ulteriore dato che potrebbe risultare interessante appare costituito dalla persistenza e dall'attuale coesistenza all'interno del nostro ordinamento di norme che utilizzano termini obsoleti o comunque superati. A tal proposito, come meglio evidenziato in seguito, appare rilevante il riferimento alla L.104/92 definita "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale" nella quale si faceva riferimento ai "diritti delle persone handicappate." Il documento fondante l'accertamento della disabilità, in vigore nella precedente formulazione sino al 30.6.2024, si esprimeva ancora attraverso l'utilizzo di un linguaggio da tempo superato sul piano scientifico con l'avvento del paradigma dell'inclusione (UNESCO, 1994). Da ciò, il rischio di una terminologia tale da provocare confusione non solo sul piano più squisitamente lessicale, ma soprattutto sul piano della applicazione concreta. A distanza di oltre trenta anni dalla entrata in vigore della L-104/92 l'esigenza di adeguamento non solo lessicale, ma anche sostanziale della normativa dettata in materia di disabilità viene recepita dal legislatore italiano che con l'approvazione del cd. "decreto disabilità 2024" (attuativo della L. 22.12.2021 n. 277 ridefinisce un nuovo approccio terminologico alla condizione di disabilità. Infatti, a partire dalla entrata in vigore del decreto disabilità 2024: la parola "handicap", ovunque ricorra è sostituita da "condizione di disabilità"; le parole "persona handicappata", "portatore di handicap" persona affetta da disabilità "disabile e diversamente abile" ovunque ricorrano, sono sostituita da "persona con disabilità"; le parole "con connotazione di gravità" e "in situazione di gravità" sono sostituite dalla seguenti "con necessità di sostegno elevato o molto elevato"; le parole "disabile grave", ove presenti sono sostituita da "persona con necessità di sostegno intensivo". Trova finalmente attuazione il contenuto della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità per assicurare l'accesso pieno ed effettivo ai servizi, alle prestazioni e ai supporti, anche attraverso accomodamenti ragionevoli e progetti di vita personalizzati, basati sul principio di autodeterminazione e non discriminazione. Da queste riflessioni scaturisce l'interesse, richiamato precedentemente, relativo alla relazione tra le suggestioni evolutive della norma e le concrete espressioni utilizzate nei documenti ufficiali delle scuole, (come PTOF, P.I., RAV), laddove sarebbe ugualmente utile una conversione terminologica nell'ambito degli strumenti di progettazione didattica individualizzata e personalizzata da tradursi nel linguaggio comune utilizzato dai vari stakeholders delle scuole stesse, docenti *in primis*. Sotto questo aspetto, l'abbandono del paradigma positivista, che ci ha abituati al valore rassicurante della categorizzazione, quale ancora orientativa del sapere, ha prodotto il tramonto delle derive connesse all'etichettamento, con il rischio, tuttavia, dell'utilizzo di un lessico nuovo, semplicemente perché "alla moda" con fruizione nei più svariati contesti "finendo per indicare intenzioni o modalità di azione profondamente distanti se non addirittura tra essi incompatibili (contraddittorie) di per sé difficili se non impossibili da comprendere e decifrare" (Bertolini, 2006, p. 9). Prima di fare ciò, pare opportuno partire dall'analisi della normativa in relazione ai vari modi di intendere la disabilità.

3. Descrizione dell'esperienza di ricerca

3.1 Obiettivo

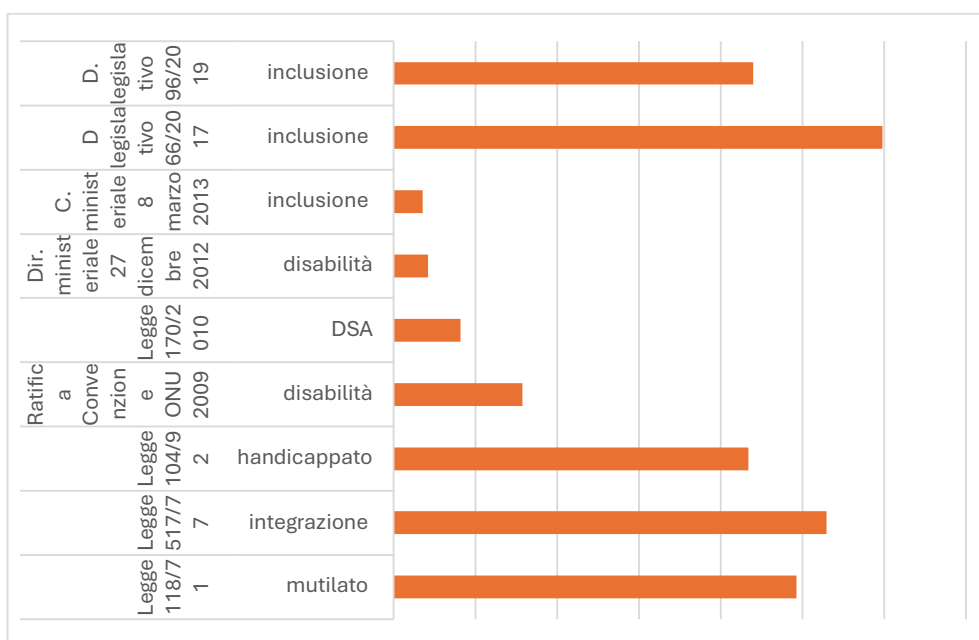
Partendo dal quadro appena delineato, il seguente studio intende rintracciare quali sono le parole più frequenti nei testi normativi considerati maggiormente significativi e rappresentativi delle tappe dell'iter legislativo italiano, dall'inserimento (Legge 118 del 1971) all'integrazione (Legge 517 del 1977-Legge 104 del 1992) per giungere alla fase attuale dell'inclusione (D. Lgs 66 del 2017 e D.lgs 96 del 2019). Nello specifico, la finalità di questo contributo si traduce nel riflettere su quanto l'evoluzione del lessico della normativa sia speculare all'evoluzione della concettualizzazione della disabilità.



3.2 Procedura

Per l'obiettivo sovraesposto, in una prima fase si è operata la selezione di alcuni testi ritenuti significativi nell'evoluzione normativa della scuola italiana in tema di inclusione. Considerato che "il corpus non è una semplice raccolta di testi; è una raccolta di testi che tiene conto, in maniera equilibrata dell'omogeneità [...] e della varietà della realtà che intende rappresentare" (Cortellazzo, 2013, p. 305) sono stati individuati come testi campione la legge n 118 del 1971, la legge 4 agosto 1977 n. 517, la legge 5 febbraio 1992, n. 104, la legge n. 18 consistente nella ratifica da parte del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali italiano nel settembre 2009 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), la legge 8 ottobre 2010, n. 170 con le successive Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 e Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n.8 (MIUR), la legge 13 luglio 2015, n. 107 e i successivi decreti legislativi, rispettivamente il n 66 del 2017 e il n.96 del 2019 (MIUR). Tale scelta è il risultato di una sessione di confronto riflessivo tra gli autori circa la rilevanza dei suddetti testi nel tracciare la linea evolutiva del lessico normativo.

In una seconda fase, si è passati alla raccolta dati, al fine di estrarre le parole più frequenti nei testi analizzati. A tale scopo, è stato utilizzato uno dei programmi CAQDAS (Fielding & Lee, 1998), nello specifico Maxqdas¹. Tali programmi CAQDAS sono strumenti utilizzati soprattutto per l'analisi qualitativa, ma presentano anche funzioni tese a quantificare la frequenza delle parole, oltre a supportare il ricercatore nell'estrazione e nella gestione dei dati, azioni propedeutiche a scoprire modelli o relazioni complesse (Franzosi, Doyle, McClelland, Putnam Rankin & Vicari, 2013). In particolare, nella fase della ricerca qui presentata, si è operato con uno degli strumenti visuali disponibili, la tendenza di parole, da cui sono state estrapolate le percentuali e il numero delle parole nel testo, selezionando, altresì, anche la procedura di lemmatizzazione. Tale scelta è stata adottata perché la numerosità dei testi analizzati è piuttosto contenuta e permette anche "il miglior affinamento dei risultati" (Cortellazzo, 2013, p. 305). Dopo aver svolto tale operazione su ogni singolo scritto del dettato normativo in oggetto, le parole risultate più frequenti sono state riportate nell'istogramma rappresentato nella figura 1.



(FIGURA 1-Parole più frequenti in percentuale nei testi normativi analizzati dal basso verso l'alto la legge 118/71; la legge 517/77; la legge 104/92; la ratifica della Convenzione ONU del 2009; la legge 170/2010; la direttiva ministeriale del 27/12/2012; la circolare ministeriale 8/2013; il decreto legislativo 66/2017; il decreto legislativo 96/2019).

1 VERBI Software, MAXQDA [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software, 2020, 2019



3.3 Risultati

Come mostrato nella figura 1, che riporta solo i valori percentuali più significativi, emergono i seguenti risultati: nella legge 118 del 1971 risultano essere più frequenti nel testo i lemmi “mutilato” al 50,75 %, seguito da “minorazione” 16,42%; nella legge 517 del 1977 si posiziona al 60% la parola “integrazione” e subito dopo “handicaps” al 26,67%; nella legge 104 del 1992 il primo lemma è “handicappato” al 44,02 % e il secondo è “integrazione” al 18,66%; nella ratifica della Convenzione ONU del 2006, la legge n. 18 del 2009 emerge il lemma “disabilità” con il 15,72% seguito da “uguaglianza” al 2,70%; nella Legge 170 del 2010 si stanZIA al primo posto l’acronimo “DSA” per Disturbi Specifici dell’Apprendimento all’8,22%; nella Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 ritorna nuovamente il lemma “disabilità” al primo posto con il 4,24%, questa volta seguito da “inclusione” al 3,23%; nella Circolare ministeriale n. 8 del 7 marzo 2013 al 3,57 % si posiziona al primo posto il lemma “inclusione” seguito da “integrazione” al 3,06%; nei decreti legislativi attuativi della legge 107 del 2015, il n.66 del 2017 e il n.19 del 2019 risulta essere sempre primo il lemma “inclusione”, rispettivamente al 59,80% e al 44,00 %, e ugualmente il lemma “disabilità” al secondo posto nel primo caso al 27, 24% e nel secondo al 41,33%.

4. Discussione dei risultati

Dall’analisi dei risultati lungo le traiettorie tracciate nel *iter* linguistico della normativa scolastica considerato, scaturiscono alcune riflessioni. Sembrerebbe rilevabile una corrispondenza tra le parole emergenti quantitativamente nel campione di documenti analizzati e le caratteristiche culturali proprie delle tappe temporali nell’evoluzione della normativa, speculari ai diversi modi di interpretare e, quindi, di avvicinarsi all’area della disabilità e dei bisogni educativi speciali. Nel primo testo analizzato, la legge n.118 del 1971, che ha esteso la possibilità di poter frequentare istituzioni scolastiche regolari agli alunni senza patologie “di tale gravità da impedire e/o rendere difficoltoso l’apprendimento e l’inserimento nelle classi normali” (art. 28), il termine più frequente è *mutilato*, seguito poi da *minorazione*. L’area semantica delle succitate parole rimanda all’idea di qualcosa di inferiore, di un *minus* rispetto a un target di normalità: non a caso tutti i termini utilizzati nella storia della disabilità per indicare le persone in tale condizione, da *deficiente*, dal latino participio presente *deficiens* “colui che è privo”, a idiota (dal latino *idiota*, a sua volta dal greco ἰδιώτης , rozzo) fino a demente, (dal lat. *demens -entis*, comp. di *de-* con valore privativo e *mens* «mente», pazzo, privo di senno) presentano come cifra distintiva il senso della mancanza (Cottini, 2017; D’Alonzo, 2019; Goussot, 2015; Mura, 2016). Quanto evidenziato, riflette, in un certo qual modo, la coerenza tra il lessico della legge 118/71, che accentua l’aspetto minoritario e la logica dell’inserimento, che prevede il mero introdurre senza alcuna attenzione educativa e relazionale l’alunno nelle classi normali. da essa rappresentata in termini legislativi. Infatti, la tappa storica dell’inserimento, pur discostandosi da una prospettiva di totale esclusione propria della normativa scolastica precedente, come il Regolamento generale del 1928 e la CM. 4525 del 9/7/1962 che faceva riferimento alla necessità di scuole speciali e/o differenziali, prevedeva la sola frequenza dell’alunno con disabilità nelle scuole comuni senza però individuare figure specializzate, senza predisporre strategie e interventi didattici e strutturali idonei a favorirne il pieno sviluppo, secondo una prospettiva puramente assistenziale (Fiorin, 2007; Lascioli, 2012). La tappa successiva del viaggio qui proposto è rappresentata da due dispositivi legislativi considerati il manifesto della logica dell’integrazione, la legge 517 del 1977 e la legge quadro 104 del 1992. Dall’analisi di tali dettati normativi emergono come parole chiave, da un lato *integrazione*, più frequente nel primo testo normativo, dall’altro *handicappato* parola apparsa più volte nel secondo. La prima, *integrazione*, dal latino *integratio -onis* sottintende l’azione del rendere completo ciò che non lo è, supplendo a ciò che manca, e sembrerebbe richiamare, sul piano del significato, la parola più frequente della legge precedentemente analizzata, nello specifico il termine *minorazione*. Quanto detto metterebbe l’accento su un approccio concettuale che tenderebbe ad essere ancora di tipo medico, per cui la condizione di disabilità costituirebbe un problema esclusivamente individuale. Secondo questa logica, anche nella fase dell’integrazione



l'alunno con disabilità deve adattarsi al contesto, non viceversa. Pertanto, il termine emergente nella legge, che è quello che identifica questa fase della legislazione sulla disabilità sottolineerebbe la persistenza di una logica classificatoria e stigmatizzante, considerato che il secondo termine è handicap. Tale suggestione sembra essere corroborata anche dalla parola emersa come maggiormente frequente nella legge 104 del 1992 considerata il vero e proprio manifesto dell'integrazione: il lemma *handicappato*. Appare opportuno, però, sottolineare, in ottica di interpretazione dei significati, la correlazione tra la suddetta legge e il suo paradigma di riferimento e ispiratore, ovvero l'International classification of Impairments, Disabilities and Handicaps-ICIDH (OMS, 1980) che ha tentato di superare il *modus interpretandi* della disabilità eccessivamente centrato sulle patologie, spostando il focus attentivo sul ruolo dell'ambiente nelle dinamiche di causalità della situazione di disabilità e inaugurando il frequente uso di lemmi quali impairment, disability e handicap, nello specifico l'impairment-la caratteristica biologica e corporea individuale, la disability la condizione derivante dall'interazione tra fattore personale e contesto sociale, infine l'handicap- "una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una menomazione o di una disabilità che limita o impedisce la possibilità di ricoprire un ruolo normale per tale individuo" (OMS, 1980, p. 29). Da quanto detto, appare opportuno evidenziare che, da una parte la legge 517 del 1977 ha introdotto la figura del docente specializzato e che la legge 104 del 1992, ha dato dignità ai soggetti con disabilità quando all'art. 1 sottolinea il diritto alla libertà e all'autonomia, promuovendo interventi "volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata" (Legge 104/92, art. 1); dall'altra, però, la deriva dell'utilizzo ricorsivo nel testo del termine handicap, in tutte le declinazioni, da handicappato a persona handicappata o con handicap, ha contribuito a far "prevalere una curvatura medica e la descrizione molto riduttiva [...] quasi che l'handicap fosse una caratteristica capace di definire l'identità di una persona" (Pavone, 2007, p. 142). Tali aspetti spingono a richiamare quanto già evidenziato in precedenza relativamente alla evidenza che tale legge, compreso il suo linguaggio, è rimasta in vigore nella precedente formulazione (al netto degli interventi operati dai decreti legislativi 66/2017 e 96/2019) sino al 30.6.2024, ovvero all'1.1.2025 data di entrata in vigore dagli aggiornamenti nel linguaggio, operati dall'ultimo decreto 62/2024 (G.U. 14/05/2024). L'esempio della longeva persistenza di un linguaggio della normativa limitato e ormai obsoleto conferma l'ipotesi della possibile discrasia tra norma e *modus interpretandi* la sfera della disabilità, dal momento che la terminologia della norma afferente l'area della disabilità è stata modernizzata solo ora, sebbene come vedremo in seguito, siano state recepite alcune suggestioni derivanti dal paradigma inclusivo affermatosi negli anni '90. A tal proposito, tornando alle pure riflessioni lessicali, andrebbe evidenziato come significativo inizio verso il cambiamento di direzione la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità nel 2009, nella quale la parola emergente è disabilità, che ricorre maggiormente nella locuzione *persone con disabilità*, su 227 volte nel testo tra queste 155 con questa locuzione. In tal senso si potrebbe affermare un tentativo di superamento della tendenza etichettatrice evidenziata poc'anzi, poiché la persona non viene più apostrofata come handicappata, ma semplicemente "con disabilità", definendo quest'ultima come "risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di eguaglianza con gli altri" (ONU, Preambolo, punto e). Una persona non è la sua disabilità, ma è altro, la disabilità è una delle numerose caratteristiche della persona stessa (Mura, 2016; Pavone, 2012; Goussot, 2015). A tal proposito, sarebbe lecito riconoscere il contributo, nel favorire questo cambio di prospettiva, dei risultati del rapporto Warnock nel 1978 in Gran Bretagna con l'affermazione della locuzione *Special Educational Needs*. Grazie al lavoro e agli studi di Ronald Gulliford e Mia Kellmer Pringle, protagonisti nella stesura del rapporto, il focus di attenzione e di interesse delle istituzioni ha ampliato il suo raggio d'azione verso i bisogni diversi di *tutti e di ciascuno*, respingendo una lineare approccio alle patologie e affermando "lo sviluppo come interazione complessa tra fattori personali e ambientali, sollecitando la continua ricerca di flessibilità e personalizzazione delle risposte" (Aiello, 2018, p. 23). In Italia tali suggestioni sono pervenute in seguito, con alcune leggi da considerarsi *exempla* della normativa scolastica collocabile nella fase dell'inclusione: oltre alla già citata legge 18 del 2009, ratifica della convenzione Onu del 2006, gli altri testi del dettato normativo costituente il campione della presente ricerca, la legge



170/2010 sui DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento), la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e la Circolare ministeriale con le indicazioni operative del 6 marzo 2013 sui BES (Bisogni Educativi Speciali); La legge 107 del 2015 con i due Decreti legislativi, il n. 66 del 2017 e il n. 96 del 2019, recanti indicazioni normative “per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”. Le parole emerse in questi testi sono state l’acronimo DSA per Disturbi specifici dell’Apprendimento (Legge 170 del 2010), *disabilità* nella Direttiva ministeriale del 2012 che ha illustrato la tripartizione in tre fasce negli studenti rientranti nelle tutele giuridiche dei Bisogni educativi speciali, e *inclusione* che risulta essere la parola più frequente in ben tre testi: la circolare n.8 del 6 marzo 2013, dove è seguita dal termine integrazione e i due succitati decreti, il n. 66 del 2017 e il n.96 del 2019, dove invece al secondo posto c’è il termine disabilità. Quanto emerso sottolinea l’a tendenza della legislazione italiana a recepire sul piano lessicale le suggestioni derivanti dell’avvento del costrutto di Bisogno educativo speciale e dell’affermazione del nuovo paradigma dell’inclusione, dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) in poi, promotori di una visione dello sviluppo psico-fisico delle persone come risultante dall’interazione tra “*nature e nurture*, tra natura e cultura” (Aiello, 2018, p. 41). In aggiunta a tali considerazioni, andrebbe ulteriormente sottolineato che l’etimologia della parola inclusione dal latino *includō, includis, inclusi, inclusum, includere* (composto dal prefisso *in* “dentro” e da *claudō* “chiudere”) richiama il “comprendere”, nel senso dell’accogliere, del dialogare, scegliere assieme, interagire in modo partecipativo. Purtroppo, se nel linguaggio della normativa appena analizzato l’inclusione emerge come elemento centrale, va evidenziato che persiste una certa tendenza a circoscrivere tale modello all’area della disabilità, come si può rilevare dai risultati precedentemente illustrati. In realtà, in ambito educativo e scolastico, la scelta dell’inclusione dovrebbe tradursi in condivisione di intenti, caratterizzata da “un approccio valoriale-progettuale organizzativo [...] rivolto a priori ad un gruppo eterogeneo in cui [la differenza] diventa la condizione naturale della convivenza” (Pavone, 2012, p. 158). In tal senso, l’inclusione nel tentativo di declinarsi in politiche, culture e pratiche, come suggerito anche nell’*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), si auspica possa rappresentare il terreno di reale applicazione delle indicazioni della norma, in cui si concretizzi “fin dall’inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo conto delle differenze, ma orientandosi a promuovere per ciascuno le migliori opportunità per una crescita personale” (Cottini, 2017, p. 15). Alla luce di tali considerazioni, il paradigma inclusivo, come un vero *imperativo etico*, (Stainback & Stainback, 1993), rappresenterebbe il volano per garantire il diritto inviolabile all’istruzione per tutti, come sottolineato in *incipit*, motivo per cui il lessico della normativa scolastica in tema di inclusione, foriero di suggestioni e di altre indicazioni rispetto al pensiero e all’azione da promuovere nelle scuole, dovrebbe concretizzarsi in un agire didattico e organizzativo che favorisca un’ “interazione finalizzata a recepire una forma comune delle istanze personali di ognuno e a rispondere agli specifici bisogni espressi da ciascun soggetto” (Sibilio, 2015, p. 2).

5. Conclusioni

L’analisi del lessico utilizzato dal legislatore a partire dal 1971 ad oggi offre interessanti spunti circa la corrispondenza e la specularità dell’evoluzione normativa rispetto alla dinamicità metamorfica delle diverse concettualizzazioni della disabilità e di tutta l’area dei bisogni educativi speciali. L’evoluzione culturale e sociale del concetto di disabilità e di tutta l’area dei bisogni educativi speciali è espressione del rapporto causa effetto esistito tra modifica del lessico normativo e modifica culturale e sociale di tali fenomeni, come evidenziato, a puro titolo esemplificativo, dal passaggio dal frequente utilizzo del termine handicappato con la Legge 104 del 1992 nel periodo dell’integrazione all’attuale maggior utilizzo della locuzione persona con disabilità grazie alla Convenzione dell’ONU del 2006 e relativa ratifica (Legge 18 del 2009). Alla luce di quanto esposto, e nella considerazione che ogni lemma, fondendosi nelle due dimensioni di significato e significato, possa portare con sé accezioni positive o negative, appare lecito, anche grazie agli stimoli derivanti dal recentissimo decreto legislativo, definito decreto disabilità 62/2024 (G.U.



14/05/2024). desumere che le riflessioni in questa sede condivise tracciano ulteriori sentieri di indagine, che costituiranno la naturale prosecuzione di questo progetto di ricerca, rispetto alla corrispondenza tra lessico normativo e linguaggio utilizzato nei documenti prodotti dalle singole scuole. Infatti, se la semantica ha la sua rilevanza, non per mera esercitazione formale o affabulatoria, ma perché nella pratica linguistica si crea un certo tipo di progettualità (Goussot, 2015) in ogni contesto, le parole si traducono in politiche, si declinano in comportamenti, si concretizzano in atteggiamenti. Pertanto, la promozione del valore dell'inclusione per una scuola democratica ed equa inerisce non al piano dell'alterazione della realtà a scopi meramente illusori, bensì a un agire didattico-organizzativo calato nei contesti ma altrettanto orientato dalle direttive centrali dello stato di diritto.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford: alle origini del concetto di Bisogno educativo speciale*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P. (Ed.). (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Ianes, D., & Pavone, M. (2022). Che scuola immaginiamo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(22), 1-5.
- Catelani, A. (2014). *Diritto all'istruzione e pluralismo democratico. Pensare il diritto*, 6-7.
- Cortelazzo, M. A. (2013). Metodi qualitativi e quantitativi di analisi dei testi. *Contemporanea*, 16(2), 299-310. <http://www.jstor.org/stable/24653899>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè
- d'Alonzo, L. (2024). *La rilevazione precoce delle difficoltà: Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- EASNIE (2022). *Developing The Profile For Inclusive Teacher Professional Learning: Implementing the Teacher Professional Learning for Inclusion Phase 2 methodology*. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/-TPL4I_Phase_2_Implementation_Report.pdf.
- European Commission (2018), *Communication from the commission to the European parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions Brussels*
- Fielding, N. G. & Lee, R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. London: Sage.
- Fiorin, I. (2007). La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi. In Canevaro A.
- Franzosi, R., Doyle, S., McClelland, L. E., Putnam Rankin, C., & Vicari, S. (2013). Quantitative narrative analysis software options compared: PC-ACE and CAQDAS (ATLAS. ti, MAXqda, and NVivo). *Quality & Quantity*, 47, 3219-3247.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2019). *Inclusione 3.0* (p. 304). Milano: FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras.
- Ianes, D. (2019). Bes-Bisogni educativi speciale. In L. d'Alonzo, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- Ianes, D. (2013). Bisogni Educativi Speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva. *Laboratorio Didattico Scholè-Specializzato in DSA-Loano (Savona)*.
- Lascioli, A. (2012). Dall'integrazione all'inclusione: La scuola che cambia. *Orientamenti pedagogici*, 59(1), 9-28.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (Vol. 1, pp. 7-391). Roma: Carocci.
- Mura, A. (2016). Diversità e inclusione. *Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- OECD (2007). Field, S., M. Kuczera, B. Pont, *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Pavone, M. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.



- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). Lo sviluppo professionale dei docenti. *Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice* (Vol. 1, pp. 1-315). Napoli: Liguori.
- Stainback W. & Stainback S. (1990). Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education. Baltimora, MD: Paul H. Brookes.
- UNESCO (1994). *Statement and framework for action on special needs education. adopted by the world conference on special needs education: access and quality*.
- UNESCO (2009) *Policy guidelines on inclusion in education* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- VERBI Software, MAXQDA [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software, 2020, 2019.
- Vygotskij, L.S. (1939). *Pensiero e linguaggio* (Edizione critica a cura di) L. Mecacci (1992). Bari: Laterza.

Riferimenti normativi

- Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n.8- *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. Indicazioni operative*
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA dell’ 1° gennaio del 1948 (GU Serie Generale n.298 del 27-12-1947)note: Entrata in vigore del provvedimento: 1/1/1948.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66-*Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96-*Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».*
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62 *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l’elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.* (24G00079) (GU Serie Generale n.111 del 14-05-2024)
- Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 -*Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*
- Legg 3 marzo 2009, n. 18-*Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità’.*
- Legge 13 luglio 2015, n. 107-*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Legge 30 marzo 1971 N. 118-*Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.* (Legge-30.03.71-n.118,)
- Legge 4 agosto 1977, n. 517-*Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico* (in GU 18 agosto 1977, n. 224)
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104-*Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.* (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.)
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170-*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*
- Legge 31 dicembre 1962, n. 1859-*Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*