

Ilaria Tatulli

Ragazze e donne con disabilità

Percorsi storico-culturali,
narrazioni e orientamento
formativo

diversità e inclusione

FrancoAngeli 



diversità e inclusione : percorsi e strumenti

Collana diretta da:

Lucia de Anna (Università di Roma “Foro Italico”), Patrizia Gaspari (Università di Urbino), Antonello Mura (Università di Cagliari), Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari).

La collana raccoglie i contributi di studiosi italiani e stranieri che orientano la loro attenzione ai processi di inclusione scolastica e sociale della persona, colta attraverso le differenti espressioni che ne connotano l'esperienza. L'eterogeneità con la quale la diversità si manifesta – disabilità, bisogni educativi speciali, marginalità, differenze di genere e culturali – reclama uno sguardo euristico e critico-propositivo che interroghi e sappia porre in dialogo campi disciplinari plurimi, da quello pedagogico e didattico a quello artistico-performativo, architettonico-ambientale, normativo-giuridico, socioeconomico, bio-ingegneristico e tecnologico. Il focus delle ricerche ospitate fa principalmente riferimento ai temi storici e attuali della riflessione epistemologica e della progettualità educativo-didattica, elaborati nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, intrecciandone gli esiti con i diversi linguaggi e le molteplici istanze socioculturali e scientifiche.

Pertanto, considerata l'ampiezza dell'indagine alla quale diversità e inclusione rinviano, attraverso l'esplorazione di itinerari teorici e prassico-operativi la collana elabora percorsi, metodologie e strumenti capaci di orientare e supportare lo sviluppo di una società autenticamente emancipatoria, sostenibile e democratica, nella quale la dignità di ogni individuo possa essere pienamente riconosciuta e valorizzata.

In tal senso, i principali interlocutori della proposta editoriale sono tutti coloro che, operando a vario titolo nell'ambito dell'educazione, della formazione, dei servizi alla persona e della giustizia sociale, intendono avvantaggiarsi di strumenti di approfondimento e aggiornamento culturale e professionale in linea con gli esiti della più recente ricerca scientifica.

Comitato scientifico:

Roberta Caldin, Università di Bologna; Lucio Cottini, Università di Urbino; Piero Crispiani, Università di Macerata; Luigi d'Alonzo, Università Cattolica di Milano; Serenella Besio, Università di Bergamo; Cristina Devecchi, University of Northampton; Serge Ebersold, Université de Strasbourg; José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla; Charles Gardou, Université de Lyon; Pasquale Moliterni, Università di Roma “Foro Italico”; Leny Mrech, Universidade de São Paulo; Marisa Pavone, Università di Torino; Anna Maria Murdaca, Università di Enna “Kore”; Antonella Valenti, Università della Calabria; Loretta Fabbri, Università di Siena; Eric Plaisance, Université Paris Descartes; Robert Oliver Roche, Universitat Autònoma de Barcelona; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Elena Tanti Burlo, University of Malta; Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli Federico II; Claudia Rodrigues de Freitas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Leonardo Santos Cabral, Universidade Federal da Grande Dourados; Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos; Cheikh Tidiane Tine, Université de Dakar.

Comitato redazionale

Responsabile: Daniele Bullegas (Università di Siena).

Componenti: Gianmarco Bonavolontà (Università di Cagliari); Stefania Falchi (Università di Cagliari); Marina Mura (Università di Siena); Ilaria Tatulli (Università di Cagliari).

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Ilaria Tatulli

Ragazze e donne con disabilità

Percorsi storico-culturali,
narrazioni e orientamento
formativo

ISBN 9788835128502
ISBNe 9788835153979

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione	pag.	9
1. Studi sulle donne e disabilità: divergenze e convergenze teoriche	»	15
1. Donne interessate da disabilità e percorsi d'indagine	»	15
2. La prospettiva della Pedagogia Speciale	»	17
3. Il contributo dei <i>Disability Studies</i>	»	20
4. Il contributo dei <i>Gender Studies</i>	»	23
5. Il contributo dei <i>Feminist Disability Studies</i>	»	26
2. Le donne interessate da disabilità tra emarginazione e oblio: un'indagine sulle radici delle strutture sociali	»	33
1. Problematiche dell'individuazione delle fonti	»	33
2. Tracce lontane: le origini	»	37
3. Mesopotamia ed Egitto: le prime attestazioni della disabilità e presenze femminili	»	39
4. Rappresentazioni e ruoli sociali nella società greca	»	42
5. Rappresentazione della disabilità e donne nella cultura ebraica	»	48
6. La disabilità e il ruolo della donna nella società romana	»	56

3. Presenze femminili nella storia dell'Educazione Speciale	pag.	60
1. L'educazione femminile: pregiudizi e ombre	»	60
2. XVIII secolo: tracce evanescenti dell'educazione speciale al femminile	»	63
3. I trattamenti per la follia e per l'idiozia femminile	»	65
4. Pioneristici percorsi educativi per le ragazze interessate da pluridisabilità sensoriale	»	68
5. Un'epoca di contraddizioni tra scienza e spettacolo: le donne <i>freaks</i>	»	73
4. Percorsi di emancipazione: identità individuali e collettive tra genere e disabilità	»	78
1. Identità individuali e processi identitari	»	78
2. La relazione tra corporeità e identità	»	81
3. Riconoscimento e sviluppo identitario: criticità emergenti	»	85
5. Contesti, istituzioni e azioni di autodeterminazione	»	93
1. Donne, disabili e percorsi emancipativi	»	93
2. Dai primi interventi ONU a tutela dei diritti delle donne alla creazione dell'UN WOMEN	»	96
3. I diritti delle persone con disabilità	»	100
6. La Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità: diritti e genere femminile	»	106
1. Le bambine e le donne con disabilità nella <i>Convenzione</i> ONU del 2006	»	106
2. Diritti universali e autodeterminazione	»	115
3. Salute e benessere nella prospettiva di genere	»	124
7. Donne, narrazione e affermazione di sé	»	130
1. Approccio narrativo e costruzione identitaria	»	130
2. Narrazione, voci femminili e prospettive pedagogiche	»	134

3. Donne con disabilità e narrazioni autobiografiche	pag.	140
4. Testimonianze, ambienti e linguaggi contemporanei	»	146
8. Orientamento formativo e voci femminili: un'indagine sui percorsi di emancipazione	»	150
1. Narrazione, orientamento formativo e realizzazione di sé	»	150
2. Un'indagine sul campo, strumenti e temi	»	153
3. Frammenti di vita e temi emergenti	»	156
4. Prospettive adulte: obiettivi raggiunti e nuove mete	»	164
5. Narrazioni, orientamento e cura pedagogica	»	171
Bibliografia	»	177

Introduzione

Ricordo una sensazione di sollievo quando da bambina scoprii che una volta maggiorenne avrei avuto il diritto di voto. Mi avevano parlato delle Suffragette e della fatica e del gran lavoro che le donne avevano impiegato per ottenere le libertà fondamentali. Sono nata in un periodo perfetto, mi dicevo [...]. Ora grazie a loro posso fare quello che voglio, pensavo. L'illusione è durata il giusto. Durante l'adolescenza ho scoperto che il sessismo non è di certo finito con le Suffragette, e poi che ci sono delle cose da tenere presente sul razzismo di alcune Suffragette, e in generale che le cose erano molto più complesse di quanto pensassi. Ma soprattutto ho scoperto di essere disabile. [...] mi sono resa conto, piano piano, che usare una carrozzina portava con sé un trattamento particolare da parte di alcune persone [...]. A scuola qualche insegnante aveva basse aspettative su di me e mi trattava con condiscendenza. Insomma, una serie di episodi strani che non sapevo come inquadrare (Paolini, 2022, p. 13).

Le considerazioni di Elena Paolini danno voce ad alcuni temi caratterizzanti le complessità dell'universo femminile che vive l'esperienza della disabilità. Nella testimonianza è possibile cogliere lo sviluppo del percorso di crescita e la maturazione delle consapevolezze personali e identitarie, quale esito dell'analisi di episodi di vita, dell'elaborazione di molteplici interrogativi e di ulteriori approfondimenti specifici. È in tale intreccio che si evince una ri-progettazione dell'esistenza, risultato di una lettura intersezionale dell'essere donne e dell'essere interessate da disabilità, alla quale è corrisposta la volontà, il desiderio di trasformare i limiti personali in opportunità per comprendere l'origine di determinate rappresentazioni della disabilità e la loro correlazione con le opportunità emancipative.

Alcuni anni fa, chi scrive, lavorando con delle bambine della scuola dell'infanzia e primaria con disabilità, ha iniziato ad osservare con attenzione il contesto di apprendimento, le relazioni di cura e le interazioni tra pari. In particolare, nelle dinamiche scolastiche quotidiane alcuni principi, quali l'inclusione e la partecipazione sociale, sembravano assumere una connotazione lapalissiana. Tuttavia, lo sviluppo dell'identità e l'avvio a percorsi di autodeterminazione spesso erano catalogati dagli adulti di riferimento nell'elenco di obiettivi rimandabili ad un futuro indeterminato. Era in atto una progettualità educativa frammentaria e fuorviante, i desideri e gli interessi delle alunne erano supplementi superflui del processo formativo, le bambine non erano considerate come vere protagoniste del loro percorso di crescita.

Il senso di inquietudine, provocato dalla complessità dei temi e dalle prospettive educative contrastanti, oltre a riorientare la progettualità degli interventi pedagogici, ha suscitato l'esigenza di fare chiarezza per comprendere il senso e il significato attribuito alla condizione di disabilità femminile.

È divenuto prioritario avviare indagini capaci di ricomprendere le contraddizioni, la pluralità di approcci volti all'accoglienza e alla partecipazione e gli stereotipi ancora presenti nei confronti delle bambine interessate da disabilità. A una prima ricognizione, è stato evidente che i temi apicali richiamati possono essere considerati solo una porzione emergente di una congerie poliedrica di costrutti culturali che devono ancora essere compresi, ampliati e approfonditi. Nel tentativo di dipanare le trame e delineare un percorso che pone al centro milioni di bambine, ragazze e donne con disabilità e i loro reali bisogni evolutivi ed emancipativi, si è cercato di assumere una postura conoscitiva capace di osservare le diverse sfaccettature attraverso differenti lenti ermeneutiche.

La prospettiva interpretativa della Pedagogia Speciale ha guidato il presente lavoro, che si configura come un percorso di ricerca articolato in tre piste tematiche volto ad indagare l'origine e l'evoluzione della coesistenza di comportamenti regressivi di pietismo, di rifiuto, di curiosità scientifica, con opposti atteggiamenti e interventi di accoglienza, riconoscimento, emancipazione e inclusione scolastica e sociale nei confronti delle donne interessate da disabilità.

Una prima fase della ricognizione pone il *focus* sulle tematiche del-

la disabilità e della femminilità attraverso un'analisi dei contributi elaborati dalla Pedagogia Speciale, dai *Disability Studies*, dai *Gender Studies* e dai più recenti *Feminist Disability Studies*. L'interesse di ricerca nei confronti dell'intersezione tra problematiche femminili e della disabilità è recente e in evoluzione. I diversi approcci, partendo da differenti presupposti teorici, mostrano come il rapporto con la diversità e il genere sia complesso e in continua trasformazione e, al contempo, sia sottoposto a variabili eterogenee riferite all'ambiente socioeconomico di appartenenza, alla cultura, alle istituzioni locali, e sia esposto alle instabilità politiche.

In tal senso, l'approfondimento storico-antropologico, andando a rintracciare frammenti della presenza delle donne con disabilità agli albori della società Occidentale, cerca di delineare gli assunti e i valori che la collettività ancora attribuisce alla condizione bi-dimensionale dell'essere donna e disabile. L'immersione nel passato, attraverso la rilettura analitica di differenti testimonianze storiche, consente di far emergere le strutture fondanti le rappresentazioni della disabilità, il significato del ruolo, la funzione sociale attribuiti alle donne e i costrutti che soggiacciono alle radici dei pregiudizi e dell'esclusione sociale vissuti dalle donne interessate da disabilità. Nel contempo, attraverso lo studio dei documenti che attestano i primi interventi educativi rivolti alle ragazze con disabilità, è possibile individuare esperienze alternative alle consuetudini culturali di emarginazione, per illustrare le pionieristiche testimonianze di interventi pedagogico-speciali, caratterizzati dall'attenzione progettuale e da industriosa creatività didattica, volti alla realizzazione dei primi percorsi emancipativi.

Nel secondo itinerario di ricerca diviene pregnante il discorso identitario, nella doppia intersezione genere-disabilità e identità individuale-collettiva, teso a comprendere la funzione che questi aspetti assumono nel riconoscimento e nella tutela dei diritti delle donne interessate da disabilità. Partendo dalla dimensione più personale della costruzione identitaria che ha come protagonista il corpo, si cerca di delineare il significato ad esso ascrivito quando si presenta *diverso* dai canoni convenzionali e interagisce con le aspettative sociali conferite al genere femminile. In particolare, diviene rilevante la comprensione del ruolo attribuito alla corporeità nello sviluppo dell'identità personale e nella maturazione della consapevolezza sociale, politica ed

emancipativa. Nell'approfondire quest'ultimo aspetto, sono stati ripercorsi i processi di autodeterminazione e affermazione civile che hanno caratterizzato il genere femminile e sono stati analizzati, da una parte, il ruolo dei movimenti costituiti dalle persone con disabilità e, dall'altra, gli eventi che hanno accompagnato la promozione dei loro diritti. Si tratta di itinerari che per lungo tempo hanno seguito tracciati paralleli le cui istanze devono essere ancora universalizzate e garantite, che hanno trovato un punto d'incontro nella promulgazione della Convenzione ONU del 2006.

Le traiettorie di ricerca sviluppate, nel tentativo di sciogliere alcuni nodi tematici alla base dei pregiudizi e dell'esclusione, hanno portato alla luce alcuni cambiamenti nelle rappresentazioni sociali e le crescenti consapevolezza identitarie ed emancipative delle donne interessate da disabilità.

In tal senso, nel terzo asse di indagine la comprensione e l'acquisizione degli aspetti che qualificano le opportunità emancipative sono indagate attraverso l'approccio narrativo. Infatti, lo sviluppo identitario, l'inclusione, l'orientamento formativo e l'autodeterminazione sono dimensioni esistenziali che si intrecciano e caratterizzano le possibilità realizzative della persona. L'incremento della presenza di testi autobiografici di donne interessate da disabilità attesta la maturazione identitaria e la volontà di oltrepassare riduttive e stereotipate convenzioni sociali. Le differenti narrazioni consentono di delineare quali siano i loro reali bisogni evolutivi, di apprezzare alcuni elementi che hanno contraddistinto i percorsi educativi, grazie ai quali è stato possibile realizzare progettualità esistenziali autodeterminate.

Siffatto bagaglio esperienziale mostra il valore della narrazione quale fonte di conoscenza dalla quale attingere preziose informazioni per migliorare la qualità dell'inclusione e le opportunità emancipative delle donne interessate da disabilità. L'adozione dell'approccio narrativo ha caratterizzato un percorso di indagine volto ad individuare il contributo di differenti interventi educativi a supporto della realizzazione personale delle ragazze con disabilità e, in particolare, a carpire gli elementi formativi che contraddistinguono azioni di orientamento e di auto-orientamento.

L'indagine sul campo, realizzata con interviste semi-strutturate, ha consentito di raccogliere le narrazioni esperienziali di alcune donne interessate da disabilità. Scardinando gli stereotipi e i pregiudizi diffu-

si, le loro testimonianze portano all'attenzione aspetti esistenziali finora sottovalutati anche in seno a progettualità educative e didattiche di matrice inclusiva. La codifica dei testi ha consentito di evidenziare il valore degli interventi sinergici personalizzati, il contributo delle diverse specifiche competenze che concorrono ad orientare lo sviluppo di identità consapevoli capaci di divenire protagoniste della propria progettualità esistenziale e di assumere ruoli di cittadinanza attiva.

1. Studi sulle donne e disabilità: divergenze e convergenze teoriche

1. Donne interessate da disabilità e percorsi d'indagine

La ricerca approfondita della condizione delle donne interessate da disabilità implica uno sguardo multi-prospettico su realtà complesse e multifattoriali. Un primo approccio, volto al reperimento di informazioni sulla tematica, deve avere una connotazione quantitativa, che consenta di delineare la numerosità delle donne con disabilità e la loro diffusione territoriale e, al contempo deve avere una caratterizzazione qualitativa, che tratteggi gli effetti delle barriere culturali e sociali sulla qualità della vita dell'universo femminile.

In tal senso, i dati elaborati da diverse agenzie dell'ONU costituiscono una fonte primaria di informazioni, dalla quale si possono evincere alcuni elementi nodali. Oltre un miliardo di persone in tutto il mondo sperimenta la condizione di disabilità. La prevalenza globale è maggiore per le donne rispetto agli uomini, attestandosi rispettivamente al 19% rispetto al 12%. Le donne e le ragazze con disabilità sono un gruppo sociale numeroso, si stima, infatti, che nell'arco della loro esistenza le donne siano più esposte degli uomini a sperimentare una condizione di disabilità, in media una su cinque; nei Paesi a basso e medio reddito il genere femminile rappresenta i tre quarti delle persone con disabilità, in tali contesti la povertà e l'emarginazione si aggravano a causa dell'intersezione tra il genere e la disabilità (UN WOMEN, 2017).

Nonostante la ricchezza di informazioni raccolte, le stesse agenzie dell'ONU rilevano alcune criticità nella definizione di un quadro completo che riporti le reali condizioni vissute dalle donne con disabilità. Infatti, permangono alcune problematiche nel reperimento e

nell'analisi dei dati: la definizione di disabilità spesso non è ancora condivisa universalmente, tale aspetto comporta che alcuni risultati non siano comparabili tra i diversi Paesi, di conseguenza le informazioni sono inadeguate per condurre il monitoraggio globale. Inoltre, nonostante sia crescente il numero di Paesi che dedicano nei censimenti e nelle indagini nazionali la loro attenzione alla rilevazione di elementi inerenti alla condizione di disabilità, spesso i dati raccolti non sono elaborati e diffusi con una disaggregazione simultanea per sesso e disabilità (UN WOMEN, 2017).

Sebbene sia necessario adottare strumenti e metodologie di rilevazione più accurati che consentano di fare emergere gli aspetti ancora sommersi, alcune indagini delineano elementi che costituiscono delle costanti nell'esistenza delle donne interessate da disabilità. Infatti, indipendentemente dalla localizzazione geografica e culturale di appartenenza, un primo sguardo nazionale e internazionale sulla questione mostra le donne con disabilità oggetto di vessazioni multiple, diffusamente poste ai margini della società, private di voce e mezzi per garantire la propria indipendenza. Diversi studi illustrano gli effetti di atteggiamenti e di rappresentazioni doppiamente discriminanti, che sono il risultato di comportamenti culturali assodati, di scelte politiche dalle quali derivano opportunità o ostacoli per la partecipazione, l'accesso a servizi sanitari e a beni di consumo, l'inclusione educativa e sociale (Abu-Habib, 1997; Deegan & Brooks, 1985; ISTAT, 2019; Leonardi et al., 2014; Tatulli, 2011). Le molteplici prevaricazioni e l'indifferenza permangono nonostante le donne con disabilità abbiano maturato maggiori consapevolezze rispetto alla propria emancipazione e sia stato crescente l'impegno di differenti istituzioni internazionali nella promozione e nella tutela dei loro diritti (Boyne, 2011; Deegan & Brooks, 1985; Ghai, 2003; Hanna & Rogovsky, 1991; Priestley et al., 2016; UN, 2012; UN WOMEN, 2017; WHO, 2011).

La severità di una siffatta realtà chiama ad una riflessione interdisciplinare nella quale si intessono temi che appaiono distanti nel tempo e nello spazio e che attengono a oggetti della conoscenza che affondano le proprie radici nelle più profonde trame della cultura. Si tratta, infatti, di andare a indagare e comprendere il valore e i ruoli attribuiti alle donne, quali significati siano stati conferiti alla condizione di disabilità, in quale modo le diverse comunità abbiano interagito con le persone che manifestano entrambe le caratterizzazioni e

come questi aspetti continuino a influenzare l'esistenza di tanti esseri umani nella realtà attuale.

D'altro canto, anche l'interesse della ricerca nei confronti della peculiare condizione declinata al genere femminile è recente e frammentario. La ricostruzione del quadro scientifico sul tema si presenta composito e il lavoro di indagine richiede di articolare e sviluppare un costruito teorico, che da una parte attinge al prezioso bagaglio di conoscenze maturate dalla Pedagogia Speciale e dall'altra all'ampio panorama internazionale dei *Disability Studies* e agli Studi sulla Condizione delle Donne, oltre che agli Studi di Genere fino a giungere ai più recenti *Feminist Disability Studies*.

2. La prospettiva della Pedagogia Speciale

La Pedagogia Speciale pone al centro dell'indagine la sfida dell'educabilità, l'accoglienza, l'accompagnamento educativo e la piena inclusione sociale delle persone che vivono una condizione di disabilità. Siffatto obiettivo è individuabile nelle esperienze dei pionieri dell'educazione speciale, i quali hanno intrapreso percorsi educativi irti di difficoltà, abbracciando il paradigma della *cura*. Essi, infatti, nei ragazzi e nelle ragazze interessati da disabilità hanno riconosciuto la fragilità umana come condizione ontologica e hanno progettato e realizzato strategie e metodi che li sostenessero nel processo di acquisizione di abilità comunicative, cognitive e sociali necessari a maturare le autonomie, per affrancare le loro esistenze dalla mera condizione di marginalità ed esclusione sociale.

La vocazione interdisciplinare della Pedagogia Speciale è rintracciabile fin dalle sue origini nel fertile substrato intellettuale e culturale dell'illuminismo della Francia della fine del XVIII secolo, quando sono stati avviati importanti processi di ricerca dialogica e di contaminazione in ambito filosofico, antropologico e medico. È infatti in tale crogiuolo culturale e sociale che sono stati avviati i primi interventi negli istituti per accogliere ed educare i ragazzi interessati da disabilità sensoriali uditive e visive (Caldin & Zappaterra, 2016; Canavaro & Goussot, 2000; Gaspari, 2005; Mura, 2012; Pavone, 2010; Zappaterra, 2016). In tale contesto si è realizzato l'incontro tra il dottor Itard e il giovane Victor, la cui esperienza, oltre a essere conside-

rata come l'archetipo della relazione educativo-speciale (Bocci, 2011; Caldin, 2002; Canevaro & Gaudreau, 1988; Crispiani, 2016; de Anna, 1998, 2014; Mura, 2016; Pavone, 2014), deve essere ritenuta come un primo approccio nel quale lo sviluppo di un proficuo dialogo tra competenze mediche e pedagogiche ha consentito di superare i pregiudizi dovuti ad interpretazioni ideologiche e di evidenziare il valore emancipativo che l'azione di cura assume nella relazione educativa (Mura, Rodrigues de Freitas, et al., 2019). Non di meno, nelle vicende professionali di Séguin è possibile rilevare un'impostazione che accoglie in modo globale le fragilità della condizione umana. Un processo di cura che, accogliendo il soggetto nella sua complessità, realizza interventi nei quali l'educatore – divenuto successivamente medico – afferma di voler far convergere elementi di differenti scienze: religione, filosofia, psicologia e igiene.

Vi è un *file rouge* tra siffatto approccio e l'esperienza educativa maturata dalla dottoressa Montessori, quando nell'esplicazione del suo metodo afferma:

It was through my interest in deficient children that I came to know the special method of education devised by Edward Seguin, and also to investigate in a general way the treatments for various forms of abnormality [...] I proposed to carry out an educative experiment with these children applying the principles of Seguin (Montessori, 1948, pp. 31-32).

La vocazione pedagogica di Montessori ha fatto tesoro della formazione medica e delle preziose esperienze nella Clinica Psichiatrica all'Università di Roma e si è tradotta nel costante impegno a sviluppare un'educazione basata sul metodo scientifico capace di individuare e migliorare strumenti, materiali didattici e ambienti di apprendimento, per trasformare la scuola e offrire nuove opportunità ai bambini considerati fino ad allora ineducabili.

La tensione al dialogo con le altre discipline, caratterizzante la Pedagogia Speciale, è quindi un connotato fondante, poiché la condizione di disabilità è un tema complesso che richiede una perpetua ricomprensione dell'oggetto di ricerca stesso. L'attitudine euristica della disciplina è ulteriormente colta da Canevaro, che ha definito la Pedagogia Speciale «non come scienza stabilita una volta per tutte, ma come scienza di ricerca» (Canevaro, 1999, p. 3). In tal senso, nella propensione all'incontro e al contatto con altri saperi che si occupano

dell'*anthropos* nelle più svariate sfaccettature, la disciplina promuove interazioni tra competenze differenti e si arricchisce di nuovi contenuti, rielaborandoli attraverso il proprio approccio ermeneutico in un continuo ampliamento delle prospettive d'indagine sulla complessità dell'esistenza umana.

Il sapere pedagogico-speciale ha, così, rivolto il proprio interesse nei confronti delle strategie e dei metodi d'intervento volti a sviluppare consapevoli processi di emancipazione e a favorire la qualità delle condizioni di vita delle persone disabili; ha dato modo di incrementare un'intensa rete di percorsi di ricerca interdisciplinari nelle università europee e italiane, promuovendo una produzione scientifica complessa: gli studi sui concetti di diversità, normalità, identità, integrazione e pregiudizio; il riconoscimento delle tipologie di difficoltà cui si rivolge (differenti tipologie di disabilità, i disturbi dell'apprendimento e i bisogni educativi speciali); l'analisi degli interventi educativi e dei professionisti delle relazioni d'aiuto; la formazione di coloro che sono coinvolti nei processi educativi; i principi pedagogici e metodologico-didattici su cui si basano i processi di integrazione scolastica ed extra-scolastica; la progettazione scolastica e il progetto di vita; gli aspetti epistemologici, linguistici e metodologici della ricerca; l'interazione e la collaborazione con altre discipline; il ruolo educativo delle famiglie delle persone disabili; le problematiche della vita adulta (autonomia, lavoro, sessualità, il "dopo di noi"); la ricerca storica nel campo della disabilità; le tecnologie assistive e multimediali per facilitare l'apprendimento e la vita delle persone disabili; gli *special educational needs*, la dimensione identitaria, le varie declinazioni della marginalità (Besio, 2005; Bocci et al., 2019; Bocci & Corsi, 2013; Caldin, 2006; Caldin & Giaconi, 2021a; Caldin & Zappaterra, 2016; Cottini, 2016, 2017; d'Alonzo, 2004, 2008; d'Alonzo & Monauni, 2021; de Anna, 2009, 2014, 2015; Gaspari, 2001, 2005, 2014b, 2020; Giaconi, 2015; Giaconi & Capellini, 2019; Goussot, 2009; Ianes, 2006, 2009, 2014; Lascioli, 2007; Mura, 2004, 2009a, 2014, 2018b, 2022; Pavone, 2009a, 2015).

Tra le varie tematiche, la riflessione sulla dimensione identitaria della persona interessata da disabilità richiede ulteriori attenzioni e approfondimenti, poiché vi è il rischio di schematizzare le esperienze individuali limitandone una reale comprensione (Canevaro, 1999). I pericoli della stigmatizzazione e dell'ipertrofia identitaria

sono ancora attuali e, del resto, la diversità individuale non può essere ridotta a una mera questione di riconoscimento dei diritti o di miglioramento delle condizioni di salute come processo di normalizzazione. L'unicità e l'irripetibilità della persona richiedono un approccio alla valorizzazione delle differenze e delle potenzialità della persona in condizione di disabilità, una prospettiva educativa ampia che promuova processi formativi di *lifelong* e *lifewide learning* che sostengano percorsi emancipativi individuali e sociali. La letteratura prodotta sulla tematica attesta la diffusione di molteplici sguardi e significati antropologici riferiti alla dimensione identitaria delle persone con disabilità (Mura & Zurru, 2013b). In particolare, tra le differenti sfumature, la condizione delle donne sta diventando più diffusamente oggetto di ricerca. Infatti, l'attenzione scientifica nei confronti della condizione di disabilità declinata al genere femminile è recente, ma sta iniziando ad arricchire la letteratura di settore con lo sviluppo di prospettive d'indagine che tratteggiano la complessità del tema (Cinotti, 2017; Di Gennaro, 2017; Malaguti, 2011; Mura & Tatulli, 2017; Perla, Agrati, Amati, et al., 2020; Taddei, 2020; Tatulli, 2011, 2013; Tatulli & Mura, 2021; Zappaterra, 2010, 2013).

La Pedagogia Speciale, come disciplina impegnata nella ricerca di risposte pedagogiche orientate a migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità (Pavone, 2010), ha quindi una naturale disposizione ad indagare e comprendere l'interazione del genere nella dimensione dell'identità e della disabilità. Tale argomento si nutre di differenti percorsi esplorativi e s'inserisce pienamente tra le maglie di tematiche proprie del sapere pedagogico-speciale, quali la ricerca storica, l'orientamento formativo e il progetto di vita, i processi di integrazione sociale, le problematiche della vita adulta. L'interazione tra le diverse componenti di ricerca è volta a portare un ulteriore arricchimento al processo di conoscenza riguardo alle peculiari condizioni esistenziali e alle risposte pedagogiche efficaci che consentano di migliorare la qualità della vita delle donne con disabilità.

3. Il contributo dei *Disability Studies*

Negli ultimi trent'anni, l'emergere e lo sviluppo degli *Disability Studies*, in ambito anglo americano e nord-europeo come disciplina

accademica, è stato rapido e vasto ed è maturato nell'attivismo civile e nel coinvolgimento delle persone interessate da disabilità. Tale substrato esperienziale è sorto alla fine del secolo scorso inizialmente nei Paesi di lingua e cultura anglosassoni per poi diffondersi nell'Europa settentrionale e occidentale (Medeghini et al., 2013). L'oggetto di studio di quest'ambito di ricerca è ampio, poiché riguarda tutte le variazioni che esistono nel comportamento umano, nell'aspetto, nel funzionamento, nell'acuità sensoriale o nei processi cognitivi. In particolare, la disciplina è impegnata nella comprensione del significato che socialmente e culturalmente è attribuito a tali variazioni. Si tratta di un campo interdisciplinare che posa le sue radici sull'analisi sociopolitica della disabilità, sulle conoscenze e sulle metodologie utilizzate dalle arti liberali, ampliando la propria azione di ricerca e usufruendo delle concettualizzazioni e degli approcci sviluppati in nuove aree della conoscenza (Linton, 1998).

Nelle differenti declinazioni degli interessi di ricerca, gli autori condividono una trama comune che può essere sintetizzata con il richiamo ad alcuni elementi:

- riflessioni critiche rispetto al modello medico che pone in relazione deficit e disabilità;
- riflessioni critiche rispetto al linguaggio normativo e sociale riferito al deficit;
- indagini sulle prassi istituzionali e sociali che sono alla base dell'esclusione;
- raggiungimento dei diritti all'emancipazione e all'autodeterminazione da parte delle persone disabili (Medeghini et al., 2013).

Non è un caso che agli esordi i *Disability Studies* abbiano preso avvio con l'emergere del movimento internazionale delle persone con disabilità, che ha operato per una maggiore visibilità con campagne per l'uguaglianza e la piena partecipazione in tutti gli ambiti della vita sociale. I modelli di pensiero che hanno permesso a studiosi e ricercatori di impegnarsi in una nuova e radicale rivisitazione delle tematiche della disabilità negli ultimi trent'anni scaturiscono direttamente da idee sviluppate all'interno dell'attivismo delle persone con disabilità. I risultati più significativi, in ambito accademico e politico, sono emersi grazie allo sviluppo di un'interpretazione sociale, o "modello sociale" della disabilità (Priestley, 2003).

La distinzione tra modello sociale e individuale della disabilità è stata articolata per la prima volta nel contesto accademico da Oliver (1983) e da allora è stata ampiamente sviluppata. L'originale spinta a modificare la prospettiva del modello individuale è giunta dal movimento costituito dalle persone con disabilità, tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta del secolo scorso. Il periodo storico è stato caratterizzato dall'impegno di movimenti e associazioni costituite da gruppi minoritari per fini emancipativi: neri, donne, sessualità alternative e, non ultimi, i gruppi e le associazioni costituite dai familiari di persone con disabilità o dalle stesse persone con disabilità. Uno studio fa risalire agli anni Sessanta la prima antologia di testi prodotti da autori interessati da disabilità e curata da Hunt, promotore dello studio critico della disabilità in Inghilterra (Hunt, 1966; Valtellina, 2013). L'autore è stato uno degli attivisti fondatori dell'organizzazione britannica chiamata *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS). L'interpretazione offerta da tale prospettiva sottolinea che la disabilità è una condizione imposta dall'alto dalla società *abilista* che, rendendo disabili e incapaci di avere una funzione sociale coloro che presentano una menomazione, esclude dalla piena partecipazione sociale. La conseguente emarginazione induce a identificare le persone con disabilità come gruppo sociale oppresso e non semplicemente come vittime di circostanze individuali e tragiche (Priestley, 2003). Questa lettura, fortemente politica, è divenuta basilare per la rivendicazione di diritti civili e costituzionali. L'analisi sulla condizione delle persone con disabilità non si limita a considerare l'oppressione sociale come unico elemento discriminante, poiché si tratta di una situazione complessa che comprende anche il genere, l'etnia e la sessualità (Oliver, 1990).

Negli Stati Uniti lo sviluppo dei *Disability Studies* è invece correlato alla filosofia pragmatista e alla sociologia interazionista, con riferimento all'impronta lasciata dalla teoria dello *Stigma* (Goffman, 1970). Anche la corrente statunitense è caratterizzata da interessi teorici strettamente legati ai movimenti per l'emancipazione e per la vita indipendente. Tale declinazione è denominata *minority group* oppure *oppressed minority* (Valtellina, 2013). L'interpretazione sociale della disabilità ha un'impostazione fortemente politica e diventa basilare per la rivendicazione dei diritti. Una delle maggiori acquisizioni di questi sviluppi è stata la costituzione di organizzazioni controllate e gestite

dalle persone con disabilità, notoriamente conosciute come Centri per l'*Independent Living* (CIL). Particolarmente diffusa negli Stati Uniti e in Canada così come in altre parti del mondo, l'esperienza è divenuta la base di partenza per rivendicare e ottenere diritti inalienabili, quali il diritto alla vita, i diritti sociali e civili (Charlton, 2000). Il substrato profondo che alimenta il diritto alla vita indipendente è l'autodeterminazione, ossia la possibilità di superare i limiti contingenti dovuti alla propria condizione e poter scegliere, come adulti, di prendere decisioni consapevoli come vivere al di fuori del contesto familiare d'origine.

Tra gli autori statunitensi, Zola (1989) propone il superamento della condizione di disabilità come stigma sociale, considerandola invece, come circostanza che potrebbe interessare chiunque in qualsiasi momento della vita. Le intuizioni di Zola possono essere considerate antipatrici del più attuale modo di concepire la disabilità in una prospettiva più ampia, nella quale, andando oltre un'attenzione specifica rivolta ad una minoranza oppressa, è promosso il riconoscimento dei diritti, della dignità e dell'indipendenza per tutti i cittadini.

4. Il contributo dei *Gender Studies*

I *Gender Studies* sono un filone di studi accademico a vocazione interdisciplinare, che indaga l'identità e la rappresentazione di genere e che non deve considerarsi come equivalente degli *Women Studies*, ossia delle tematiche di indagine proprie della "Ricerca Femminista". I *Gender Studies* assumono un ruolo importante nel cambiamento di paradigma rispetto allo studio dei generi, optando per una prospettiva intersezionale. Focalizzando la loro indagine sulla costruzione sociale dei generi femminile e maschile e sulle loro relazioni, esulano dall'esclusivo riferimento alla storia delle donne e comprendono gli studi riguardanti le donne, il femminismo, il sesso e la politica, gli studi degli uomini e gli studi LGBT (lesbiche, gay, bisessuali, transgender). Questi studi hanno una vocazione multi e interdisciplinare, poiché il genere opera come categoria in ambiti differenti: nella dimensione economica, finanziaria, lavorativa, familiare, medica, educativa, mediatica, artistica e musicale.

In tal senso, la prospettiva intersezionale delle indagini sviluppate

dai *Gender Studies*, considerando aspetti quali la razza, l'origine etnica, la nazionalità e la disabilità, mostra che il genere domina sezioni trasversali dell'esistenza e tende a sovrapporsi a molteplici condizioni di svantaggio e marginalità sociale. Rispetto alla condizione di disabilità, le problematiche si rispecchiano nelle relazioni di genere che caratterizzano le differenti consuetudini culturali e sociali (Thomas, 2006).

I *Gender Studies* sostengono un'elaborazione critica femminista della storia, derivante dalle riflessioni che a partire dagli anni '70 del secolo scorso si sono diffuse nel Nord America e in Europa. Il *gender* come categoria è il prodotto di interazioni tra differenti campi di studio. L'ambito di studi della storia delle donne è stato sviluppato partendo dalla necessità di opporsi all'epistemologia classica, che riconosceva al soggetto maschile qualità universali applicabili e necessariamente estensibili alle donne. Tale percorso di indagine ha incrementato notevolmente il proprio bagaglio di ricerca per compensare l'invisibilità, la latitanza o la totale assenza delle donne nella storia. Tuttavia, siffatto approccio alle questioni delle donne è risultato debole e ha reclamato la fondazione di nuovi modelli di ricerca, capaci di prendere in considerazione il valore positivo della connotazione sessuale dei soggetti nei contesti culturali e sociali. Un denominatore comune per lo sviluppo dei *Gender Studies* sono stati i forti legami con i movimenti, l'attivismo, le idee e le pratiche femministe. Con l'obiettivo di promuovere l'emancipazione, sono state raccolte argomentazioni rigorosamente fondate per favorire il cambiamento della società, della ricerca scientifica e della cultura.

Dal punto vista degli studi antropologici, di orientamento strutturalista, il termine sesso non poteva più essere considerato in maniera univoca, in quanto differentemente interpretabile in relazione ad aspetti quali l'economia, la dimensione sociale, i rapporti di parentela e le relazioni famigliari (Butler, 2013).

In Italia e in Francia, ad esempio, la storia di genere ha designato in alcuni casi lo studio della disciplina in riferimento alla mascolinità o alla femminilità, in altri casi la storia delle relazioni sociali tra i sessi. Negli Stati Uniti, invece, il *gender* negli studi storici è stato indicativo della presenza di comportamenti politicamente corretti della ricerca nei confronti di temi quali la razza, l'etnicità, la classe e il genere (Jackson, 1993; Restaino, 2002; Thébaud, 2010).

Gli studi di genere hanno avuto lo scopo di generare un nuovo campo di conoscenza capace di impattare sulla scienza, sulle pratiche scientifiche e sulle teorie. Ad esempio, nel 1976 è stato fondato il *Berkeley Women's Studies Program*, che ha coinvolto studiosi di discipline molto diverse per introdurre il tema delle donne nella ricerca accademica, in riferimento ai diversi gruppi economici, etnici e razziali. Nel 1980 studiose femministe a Berkeley, come altrove, hanno cominciato ad impegnarsi con la questione del genere, ponendosi domande per indagare in che modo le differenti società abbiano realizzato le distinzioni di genere, come esse abbiano potuto differire da una cultura all'altra, in quale modo le definizioni di maschile e femminile, e di mascolinità e femminilità, si siano evolute nel tempo e in che modo si siano perpetuate e come possano essere ridefinite. Inoltre, hanno cercato di cogliere in che modo le varie costruzioni di genere – e le relazioni di potere che esse comportano – si siano intersecate con i costrutti della sessualità, della classe sociale, con concetti quali etnia, razza, età, nazione, religione ed altre differenze, oltre a cercar di comprendere in quale modo questi modelli siano cambiati nel tempo, soprattutto in contesti sempre più globalizzati.

All'Università di Berkeley è stato ampliato il contenuto del curriculum tradizionale, rivalutando metodi e modelli e riconsiderando i motivi che hanno favorito o ostacolato l'inclusione delle esperienze delle donne e le dinamiche di genere. Sono state adattate le idee e i metodi di ricerca di una vasta gamma di discipline accademiche ed è stato prodotto il corpo di teorie e strategie transdisciplinari per coinvolgere nella ricerca e nell'insegnamento la prospettiva femminista. L'impatto della dimensione di genere – contestualizzato e rifratto attraverso varie linee di differenza e disuguaglianza – ha permesso di rivisitare e animare il modo in cui guardare il mondo. Il *Women's Studies Program* è diventato un dipartimento nell'autunno del 1991 (Robinson, 1997).

Riguardo alla complessità delle tematiche approfondite e sviluppate all'interno dei cosiddetti *Gender Studies*, si sottolinea che nonostante molto frequentemente gli studi delle donne e di genere siano stati chiamati semplicemente studi di genere, tale area di studi «non deve cancellare il processo storico che ha dato impulso alla ridefinizione complessiva dei fondamenti della nostra cultura: la nascita di un nuovo soggetto, le donne» (Sapegno, 2011, p. 211). Il pericolo paventato dall'autrice è che alla perdita del soggetto, ossia le donne che

con la loro prospettiva sul mondo hanno prodotto riflessioni importanti e concrete, possano conseguire danni irrimediabili. Infatti, se le donne dovessero essere assimilate all'interno di una categoria generale chiamata "genere", la disciplina stessa rischierebbe di perdere il suo potenziale conoscitivo e trasformativo. Secondo la teorica italiana, gli studi di genere costituiscono una moderna area di pensiero che si articola in differenti livelli di analisi ed elaborazione teorica, che non sono necessariamente in successione temporale, ma sempre compresenti fra loro: la decostruzione della cultura nella quale si è cresciuti, trasmessa come indiscutibile; la critica alle premesse che distinguono o identificano natura e cultura; la decostruzione e la conseguente costruzione di una nuova conoscenza a partire da un nuovo soggetto, in un *continuum* fluido; l'assunzione di responsabilità nella collaborazione alla ridefinizione dell'universale in prospettiva di genere; la sfida di pensare e raggiungere una complessità che non si fondi sull'esclusione della diversità (Sapegno, 2011).

Per quanto concerne la dimensione italiana degli studi di genere, ancora in fase iniziale, da un lato vi sono difficoltà dovute alla tradizione culturale. Infatti, in ambito accademico la ricerca è fortemente disciplinare e ciò è in netto contrasto con la vocazione transdisciplinare degli studi di genere. D'altra parte, non è da sottovalutare l'aspetto storico, ossia il valore e l'influenza che il femminismo ha avuto in Italia, le cui radici erano di natura «extraistituzionale ma anche anti-istituzionali» (Sapegno, 2011, p. 213). In tal direzione deve essere compresa la decisione assunta durante il convegno intitolato «La ricerca delle donne», svoltosi a Modena del 1986, di continuare a produrre ricerca e cultura fuori dalle istituzioni.

5. Il contributo dei *Feminist Disability Studies*

Nel panorama di studi internazionali, i *Feminist Disability Studies* sono una disciplina di ricerca abbastanza recente, che ha posto come obiettivo di indagine la possibilità di fare emergere l'esperienza peculiare delle donne con disabilità, vittime di una duplice forma di discriminazione. A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, sono stati sviluppati i primi lavori che analizzano criticamente sia le prospettive del pensiero femminista, sia quelle dei Disability Studies, in particolare

nei confronti del modello sociale della disabilità inglese sviluppato da differenti autori (Barnes, 1991; Finkelstein, 1980; Oliver, 1990).

Una riflessione sui due approcci ne evidenzia la responsabilità di aver emarginato le donne con disabilità, negando loro la possibilità di esprimere e rendere pubbliche le proprie esperienze, contribuendo così a relegarle a una maggior marginalità e vulnerabilità (Bernardini, 2013). Una critica simile è stata rivolta alle autrici dei *Feminist Studies*, poiché non hanno sviluppato un adeguato ragionamento sulla condizione delle donne interessate da disabilità, benché a partire dagli anni Ottanta sia stato attivato un filone d'indagine denominato *Femminismo della differenza*, incentrato sulla valorizzazione dello sguardo femminile sul mondo, attraverso un rinnovamento dei modelli e dei paradigmi d'analisi esistenti, tale da rendere *politico* il *personale* delle donne. La corrente innovativa ha avuto comunque una visione abbastanza limitata dell'universo individuale femminile, poiché essa si è riferita ad un sottoinsieme circoscritto alla realtà delle donne bianche, appartenenti al ceto medio e normodotate. Una siffatta cernita ha escluso dall'attenzione pubblica le persone con disabilità e le donne con disabilità in particolare, dato che diffusamente esse hanno minori probabilità di divulgare le loro esperienze e di avere così la possibilità di poter quindi influenzare il contesto socioculturale (Bernardini, 2013).

Nonostante l'indifferenza delle diverse discipline accademiche nei confronti della condizione delle donne interessate da disabilità, già dal 1989 Wendell ha fatto un primo accorato appello attraverso un articolo sulla rivista femminista *Hypatia* sulla necessità di sviluppare una teoria femminista della disabilità, poiché all'epoca il 16% della popolazione era costituita da donne e perché riteneva che vi fosse una stretta correlazione con le tematiche sviluppate dai movimenti riguardo all'oppressione culturale del corpo (Wendell, 1989). L'autrice ha infatti rilevato - anticipando la visione bio-psico-sociale promossa dall'ICF del 2001 - che la disabilità non può essere considerata come una condizione data, ma l'esito di un complesso costrutto sociale prodotto a partire dalla realtà biologica.

Gli argomenti proposti in tale articolo, successivamente approfonditi e sviluppati in un testo del 1996, sono stati un esplicito invito per le esponenti dei *Feminist Studies* ad ampliare le loro prospettive, ma tali sollecitazioni culturali non sono state accolte. Nello specifico, l'au-

trice si riferisce al fatto che la disabilità rende la persona “altro” rispetto alla norma sociale, introducendo temi quali il fallimento del controllo sul corpo (tema opposto rispetto a quello assunto dalle diverse correnti femministe) e la vulnerabilità della condizione umana. Rivelando, inoltre, quanto possa essere incontrollabile e minaccioso il dolore, ha mostrato quanto nella quotidianità possano essere concreti i limiti personali, quanto l’esistenza sia caratterizzata dalla dipendenza dagli altri e quanto siano inevitabili argomenti quali la caducità umana e la morte. L’autrice ha suggerito una via di risoluzione attraverso la piena integrazione e una reale conoscenza delle esperienze delle persone disabili così da rendere ognuno capace di strutturare una relazione con il proprio corpo reale e rendersi libero (Wendell, 1996).

Focalizzare l’attenzione sulla condizione di disabilità delle donne ha necessariamente richiamato in causa concetti quali la vulnerabilità e la dipendenza: aspetti che rappresentano una regressione storica e politica, una minaccia alle tradizionali battaglie basate sull’emancipazione, l’autonomia e l’indipendenza. Il disagio prodotto ha indotto la scelta di astenersi dalla trattazione di tali problematiche incresciose, forse considerate maggiormente complesse da portare all’attenzione della società. In qualche modo, le donne impegnate nelle rivendicazioni femministe, non facendosi carico delle problematiche denunciate e dei diritti rivendicati dalle donne con disabilità, si sono adeguate agli stessi modelli di genere contro i quali hanno lottato e hanno, comunque, fatto loro i pregiudizi e gli stereotipi culturali che associano valore morale e prestigio sociale alla razionalità e all’autonomia (Bernardini, 2013).

Coloro che sono impegnate nella ricerca nell’ambito dei *Feminist Disability Studies*, d’altro canto, ritengono sia importante evidenziare che, in maniera non molto dissimile, anche i sostenitori del *modello sociale* nella lotta al superamento dei pregiudizi che identificavano la disabilità con l’*impairment* hanno sempre fatto riferimento a dei corpi impersonali. La rivendicazione collettiva ha contribuito a mantenere celata le specificità individuali di ognuno, lasciando così ai margini tutte le questioni relative agli ostacoli incontrati dalle donne con disabilità. Al contempo, molti autori appartenenti alla corrente dei *Disability Studies* condividono la necessità e l’utilità di un nuovo campo d’indagine che consenta di esplorare ulteriormente la ricchezza offerta dalle esperienze delle persone con disabilità, non solo per l’affer-

mazione dei loro diritti, ma come processo politico che possa smantellare le idee precostituite di genere e corpo (B. G. Smith, 2004).

La critica radicale dei *Feminist Disability Studies* nei confronti degli altri approcci teorici è maturata grazie ad una visione ampia della disabilità come condizione multidimensionale, stigmatizzata dal sistema culturale dominante. Il sistema incentrato sui concetti di capacità/disabilità produce soggetti che utilizzano classificazioni basate sulla differenza delle caratteristiche del corpo. Benché tale confronto sia ideologico piuttosto che biologico, tuttavia, penetra nella formazione della cultura, legittima una distribuzione ineguale delle risorse, delle posizioni sociali e del potere all'interno di un ambiente sociale e architettonico distorto (Garland-Thomson, 2004). In quanto tale, la disabilità diviene il sistema di interpretazione della realtà, poiché consente di comprendere e disciplinare le variazioni corporee, permette di cogliere il rapporto tra il corpo e l'ambiente, infine, è un modo di descrivere l'instabilità intrinseca del sé incarnato. Inoltre, la disabilità è un termine ampio entro il quale raggruppare categorie ideologiche diverse come: malato, deforme, pazzo, brutto, mutilato, afflitto, pazzo, anormale o debilitato. Ogni termine è attribuito a una tipologia di persone che risultano così essere svantaggiate a causa della svalutazione del corpo che non è conforme alle rappresentazioni culturali attese e diffuse.

Lo sviluppo di una teoria femminista della disabilità ha lo scopo di modificare gli stereotipi attribuiti alla condizione di disabilità e intende sradicare l'ipotesi dominante per la quale la disabilità è un elemento che caratterizza negativamente qualcuno.

Per quanto riguarda la rappresentazione nella società occidentale, le riflessioni maturate in quest'ambito attribuiscono alla prospettiva aristotelica la responsabilità della diffusa immagine che fa convergere la femminilità e la disabilità come caratteristiche umane che evidenziano un difetto, una mancanza. Per il filosofo greco, infatti, le donne sono uomini mutilati. Tale concetto è stato ripreso da Tuana (1994) la quale in modo molto provocatorio ha affermato che le donne sono state considerate i primi *freaks* della storia occidentale, immaginate e rappresentate con termini dispregiativi presi in prestito dalla Medicina, ossia persone che attualmente si potrebbero considerare come interessate da *deformazioni congenite* (Tuana, 1994). Ma una siffatta visione è ripresa anche nel femminismo di Young, la quale afferma

che in una società sessista le donne sono considerate *fisicamente handicappate* (Young, 1990).

Le riflessioni di Tuana richiamano ciò che è accaduto tra la fine del '700 e durante tutto il 1800. Infatti, sono numerosissime le esperienze di donne con caratteristiche morfologiche fuori dal comune che sono divenute oggetto della malsana curiosità medica e sociale. Un particolare esempio giunge dall'esperienza di Saartjie Baartman, la donna sudafricana esibita prima in Inghilterra nel 1810 e successivamente in Francia nel 1815, nota come la *Venere Nera o Venere Ottentotta*. L'esposizione, accompagnata da linguaggio sensazionalistico e pseudoscientifico, ha posto a confronto le dimensioni della norma o dell'essere anormali, deformi ed appartenenti ad una determinata categoria razziale, all'essere abili o disabili (Garland-Thomson, 2004). Utilizzare la disabilità come categoria di analisi consente di comprendere come ciò che poteva essere considerata come comune struttura fisica nel contesto d'origine, divenga emblema di anormalità in Occidente.

Inoltre, un sistema di rappresentazione basato sulle categorie di corpo normale o anormale costituisce un importante elemento di correlazione con i progetti e le pratiche di eliminazione selettiva che hanno caratterizzato in maniera trasversale epoche e confini geografici lontani. Donne, persone con disabilità o apparentemente menomate, gruppi etnici, gay e lesbiche e persone di colore sono state oggetto di infanticidi, aborti selettivi, suicidi assistiti, linciaggi, omicidi d'onore, conversioni forzate, riabilitazioni coercitive, violenze domestiche, genocidi, interventi chirurgici di normalizzazione, profilassi razziale, discriminazioni e negligenze. Tali soprusi e violenze, benché attualmente siano riconosciuti universalmente come deprecabili ed illegali, serpeggiano ancora in tutti i gruppi sociali con differenti sfumature e applicazioni, sono stati e sono tuttora legittimati dal sistema di rappresentazioni, da storie culturali collettive che hanno modellato il mondo, hanno sottoscritto atteggiamenti di esclusione, educato le relazioni umane e plasmato il senso comune dell'essere persona (Garland-Thomson, 2004).

Allo stesso modo, ma in senso opposto, nella società occidentale gli ideali di bellezza hanno prodotto dei modelli standard del corpo femminile raggiungibili attraverso l'autoregolazione, il consumismo e la chirurgia. In particolare, la chirurgia estetica tende a conformare

l'idea di bellezza, dettando degli standard, normalizzando qualsiasi tipologia di differenza e divulgando, così, il paradosso che un corpo che non ha subito interventi non sia normale. Inoltre, un'eccessiva attenzione alla normalizzazione riduce la tolleranza nei confronti di ciò che si manifesta come variazione e vulnerabilità umana e tende ad individuare il corpo delle persone con disabilità come elemento da aggiustare e correggere (Garland-Thomson, 2004).

Gli elementi di riflessione proposti dai *Feminist Disability Studies* offrono una prospettiva critica su elementi apicali propri dei *Disability Studies*, degli *Women Studies* e dei *Gender Studies* e reclamano il recupero del dialogo interdisciplinare e l'attribuzione di spazi di ricerca condivisi.

Nello sviluppo dei rispettivi percorsi di ricerca, i *Disability Studies* e i *Gender Studies* hanno seguito piste differenti, elaborando studi su fenomeni culturali e sociali multiformi che caratterizzano le condizioni di marginalità, senza mai creare le condizioni per il confronto, l'incontro e la condivisione di obiettivi. Tuttavia, sono evidenti i punti di contatto tra aree di ricerca quali la disuguaglianza e l'oppressione insite nelle distinzioni sociali di genere. Si tratta, infatti, di temi che hanno promosso, da una parte, l'impegno dei movimenti per i diritti politici per le pari opportunità delle donne e, dall'altra, le azioni di *advocacy* delle persone disabili.

Attualmente i due ambiti di studio ha raggiunto un punto in cui le loro prospettive si intersecano e consentono una migliore comprensione delle condizioni di disabilità femminile (B. G. Smith, 2004). Le due discipline presentano molteplici elementi di dialogo e hanno oggetti d'indagine condivisi: il corpo, la gerarchia sociale e culturale, l'ingiustizia, la discriminazione, la rappresentazione, l'identità, la sessualità e l'attivismo politico. In entrambi gli ambiti, secondo Smith (2004) i significati culturali della disabilità, così come quelli di genere, producono attori umani che agiscono fuori dalle "norme" in contesti sociali, ambienti di lavoro e nel seno di politiche che spesso mettono in atto atteggiamenti o comportamenti di ostilità, sia nei confronti delle donne sia verso le persone interessate da disabilità. Le analisi sulla disabilità maggiormente sofisticate e sfumate provengono da studiosi che hanno maturato una formazione particolare nei temi sviluppati nella teoria femminista (Garland-Thomson, 2004).

Rivolgere l'attenzione alla corporeità, alle esperienze di vita di per-

sone che vivono quotidianamente l'oppressione del paradigma dominante della perfezione, consente di far emergere tutte le pratiche di discriminazione subite dalle persone disabili in generale e dalle donne con disabilità in particolare; la presenza simultanea dei due fattori aggrava maggiormente la loro condizione (Bernardini, 2013).

In tal senso, prendendo in considerazione il sistema binario abilità/disabilità, la creazione di una teoria femminista della disabilità supera espliciti argomenti inerenti alla disabilità quali: malattia, salute, bellezza, genetica, eugenetica, invecchiamento, tecnologie per la riproduzione, protesi e accessibilità. Da una lettura attenta degli elementi che caratterizzano i due ambienti di ricerca si può evincere come disabilità e genere siano concetti che pervadono tutti gli aspetti della cultura, poiché essi strutturano le istituzioni, le identità sociali, le pratiche culturali, le posizioni politiche, le comunità storiche e condividono l'esperienza della condizione umana. Alcuni studiosi ritengono che la disabilità possa essere considerata come estensione della variabilità naturale, fisica, sociale e culturale della specie umana. In tal senso, le problematiche riscontrate dalle persone con disabilità nella vita quotidiana possono essere viste come conseguenza dei fallimenti delle istituzioni sociali (Scotch & Schirner, 1997).

2. Le donne interessate da disabilità tra emarginazione e oblio: un'indagine sulle radici delle strutture sociali

1. Problematiche dell'individuazione delle fonti

L'indagine sui documenti riferiti alla presenza delle donne interessate da disabilità nella storia si presenta complessa. Infatti, da una parte si inserisce in un percorso caratterizzato dai medesimi ostacoli che si riscontrano nella ricostruzione dei percorsi di vita o della partecipazione sociale delle persone disabili, dall'altra l'intersezione con la condizione femminile costituisce un ulteriore elemento di difficoltà.

Per quanto riguarda l'indagine storica nella prospettiva di genere ci si confronta con lacune testimoniali poiché, secondo De Beauvoir, quest'ambito di ricerca per secoli è appartenuto agli uomini. Nell'opera *Il secondo sesso*, l'autrice cerca, infatti, di individuare e di ripercorre le cause e le tappe della creazione della gerarchia tra sessi dal punto di vista femminile (de Beauvoir, 1994). Ciò che appare interessante è l'impegno nell'analisi della problematica dal punto di vista biologico, storico, politico e sociale, ma soprattutto la rilevazione dell'esistenza di una condivisione di destini tra le donne e le persone *handicappate*. De Beauvoir, infatti, afferma che «i due sessi non si sono mai divisi il mondo in parti uguali e ancora oggi, nonostante la sua condizione stia evolvendosi, la donna è gravemente handicappata» (de Beauvoir, 1994, p. 19). Inoltre, l'origine dello svantaggio a cui è stata sottoposta l'esistenza femminile nell'evoluzione dell'umanità è rinvenibile nel fatto che la storia sia: «fatta e scritta dai maschi. Nel momento in cui le donne cominciano a prendere parte all'elaborarsi dei fatti umani del mondo, si trovano davanti ad un mondo che appartiene ancora agli uomini» (de Beauvoir, 1994, p. 20).

Gli studiosi che hanno intrapreso percorsi di ricostruzione storica sul fenomeno della disabilità ne hanno evidenziato la complessità a causa non solo delle rare tracce, ma anche per il fatto che si tratta di una realtà caratterizzata da terminologia mutevole e per la quale i frammenti appaiono incompleti e sostenuti da testimonianze indirette e inferenze (Albrecht et al., 2001; Bocci, 2011; Caldin, 2002; Caldin & Zappaterra, 2016; Canevaro & Gaudreau, 1988; Canevaro & Goussot, 2000; Crispiani, 2016; de Anna, 2014; Gaspari, 2005; Gelati, 2004; Mura, 2012, 2016; Pavone, 2010; Schianchi, 2012; Stiker, 2005; Zappaterra, 2003).

Le difficoltà sopra indicate sono ulteriormente aggravate da un percorso trasversale che conferma il primato di una parte di umanità che racconta il proprio punto di vista sulla storia su una minoranza tenuta in silenzio:

Il limite è che, abitualmente, la storia dei disabili – ma anche degli emarginati in generale, tempo addietro, della donna – risulti gestita e costruita da altri e si presenti come storia mediata, mutilata, frammentata, non storia. È un problema di ricerca, di analisi e di attendibilità delle fonti e delle testimonianze (Caldin, 2002, p. 23).

Stiker sottolinea le imponenti difficoltà nello sviluppo della ricerca storica per quanto riguarda la disabilità. La più eclatante problematicità è costituita dalla impossibilità di basare, quanto più possibile, il lavoro sui documenti. Lo studioso, infatti, afferma che essi sono di natura molto diversa quando si tratta di disabilità. Essi appartengono ora alla letteratura o al mito, a volte alla sociologia, in alcuni casi è possibile rinvenire informazioni in ambito medico e altre volte economico. Talvolta si ha a che fare con la storia delle visioni culturali e sovente è possibile ritrovare l'attestazione di pratiche sociali realizzatesi in determinati periodi che descrivono il rapporto tra la società e l'infermità, dinamica interessante poter cogliere i tratti distintivi delle culture. Tuttavia, secondo l'autore, nelle differenti epoche sono costanti alcuni elementi, come la paura, il rifiuto, l'esclusione e le credenze popolari riguardo ai doni speciali attribuiti agli infermi. Alla persona con disabilità è attribuito un valore ambivalente, essa può essere benefica o nefasta (Stiker, 2005). Nelle riflessioni dell'autore, oltre ad emergere un sentimento di indignazione anche rispetto ai conseguenti trattamenti riservati alle persone con disabi-

lità, è ribadito che le rappresentazioni della disabilità sono parte della “memoria sociale” esistente e, quindi, riferimento indispensabile per comprendere quelle attuali (Stiker, 2005).

Oltre alle problematiche relative alle fonti di riferimento e all’interpretazione linguistica, è necessario considerare il contesto culturale nel quale tale linguaggio ha origine e si fa portatore di senso (Canevaro, 2000). Nella ricerca delle tracce storiche delle persone con disabilità non è da sottovalutare l’aspetto comunicativo. L’approccio della pragmatica della comunicazione di Watzlawick può diventare un ulteriore strumento interpretativo. Secondo tali principi, è fondamentale considerare la comunicazione e il comportamento come sinonimi, infatti, la pragmatica della comunicazione esplicita la dimensione aprioristica nel primo assioma “non si può non comunicare” (Watzlawick et al., 1971).

In tale prospettiva interpretativa

[...] l’attività o l’inattività, le parole o il silenzio hanno tutti il valore di messaggio: influenzano gli altri, e gli altri a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni [...] neppure possiamo dire che la comunicazione ha luogo quando è intenzionale, conscia, o efficace cioè quando si ha la comprensione reciproca (Watzlawick et al., 1971, p. 42).

Il “non comunicare” lascia comunque traccia e allora anche i cosiddetti periodi bui o i silenzi storici diventano significativi poiché sono lo specchio di presuntuose indifferenze e di paure che si vorrebbero rimuovere, soffocando la voce e cancellando le testimonianze di presenze indesiderate. In tal senso, diviene utile andare a ricercare le tracce delle persone interessate da disabilità nei documenti che attestano le differenti dimensioni della vita quotidiana costituita da rituali, da elementi magici, da regimi alimentari, ma soprattutto da materiali iconografici (Errani, 2000).

È da considerarsi, inoltre, l’intrecciarsi della storia, delle tradizioni e quindi della cultura che si è sviluppato in ogni gruppo umano intorno alle tematiche della salute e della malattia. La prospettiva antropologica consente di far emergere dalle tradizioni locali una serie di elementi che, se osservati attentamente, consentono di cogliere l’attribuzione di ruoli e l’ascrizione di aspettative sociali nei confronti delle donne e delle persone con disabilità. Per comprendere la condizione di disabilità è fondamentale il contributo dell’antropologia cul-

turale (Gardou, 2006), la quale ha posto l'identità e l'alterità al centro del proprio percorso d'indagine nell'intento di coniugare i molteplici punti di vista sul genere umano. La costante tensione tra la singolarità e l'universalità ne ha recentemente animato l'interesse di ricerca verso le differenze individuali e collettive per mettere in rilievo le costanti che ruotano intorno alla diversità, e più specificatamente a nuove tematiche quali la disabilità (Gardou, 2006). Il legame esistente tra disabilità e cultura non è concepibile senza un'imprescindibile presa di coscienza che sveli come l'ordine sociale sia in primo luogo ordine mentale.

Esso è comandato da una parte dal nostro istinto di conservazione e dall'altra dalla nostra ricerca di senso di fronte all'inafferrabilità dell'umano a cui peraltro apparteniamo. Ciò ci porta ad ordinare tutte le nostre concezioni, desiderare un ordine sovrano che riconduce la diversità ad un'unità limitante, ed aggrapparci a delle norme stabilite [...]. Qualsiasi irregolarità o "infrazione" porta con sé una perturbazione dello spirito e della società (Gardou, 2006, p. 190).

In tal senso si orientano le testimonianze raccolte da De Martino (1959), il quale ben descrive il rapporto tra l'umano e l'inafferrabile, la vulnerabilità e la condizione dei singoli, con precise narrazioni riguardo al potere attribuito alle parole, ai gesti rituali e agli amuleti nella quotidianità di uomini, donne e bambini. Emerge il ruolo svolto nelle piccole comunità dai cosiddetti maghi contadini, il fascino che questi ultimi esercitavano sulle donne, forse considerate fragili, vulnerabili o poco avvedute, ma soprattutto la relazione esistente tra il quotidiano e la presenza e potenza del negativo che incombe sugli individui dalla nascita alla morte. Nelle ricerche dell'antropologo sono rilevanti la corrispondenza tra intervento magico e malattia, la fragilità dell'infanzia maggiormente esposta alle insidie del male e i rituali ai quali ogni futura madre deve sottostare per proteggere in gravidanza la propria creatura e che devono essere rispettati successivamente, per salvaguardare i bambini dai pericoli a cui sono esposti nei primi anni di vita.

Per quanto riguarda la ricerca storica sulle tracce delle persone con disabilità, secondo Davis (2000) tale condizione prima del XVIII secolo non era considerata una categoria sociale, benché non ci siano dubbi sul fatto che le menomazioni fossero ampiamente diffuse in

tutta la popolazione. La storia dell'educazione delle persone interessate da disabilità è un altro sentiero d'indagine che consente di rinvenire gli elementi che caratterizzavano il rapporto con la comunità. Le pratiche pedagogiche, infatti, benché siano state sviluppate in modo discontinuo, hanno prodotto nuovi saperi pratici e hanno promosso differenti immagini dell'uomo e delle relazioni umane (Goussot, 2000).

Nell'affrontare la sfida della ricostruzione relativa al passato si propongono tre possibili chiavi di lettura per spiegare le difficoltà incontrate dagli studiosi nel reperimento di notizie storiche (Braddock & Parish, 2001). In primo luogo, regola d'oro della ricerca storica, vi è il problema dell'utilizzo delle prove dalla fonte primaria che sono estremamente limitate in letteratura, specialmente rispetto a periodi antecedenti il XIX secolo. Un secondo condizionamento è inerente alla raccolta dei dati storici ed è costituita dal fatto che essi sono composti per la maggior parte dagli archivi che descrivono i servizi e gli approcci al trattamento dei professionisti, quindi con una prospettiva istituzionale. Per concludere, un'ulteriore criticità si riferisce al fatto che i documenti che narrano la condizione di disabilità raramente riescono a rappresentare le interconnessioni storiche delle condizioni della disabilità intellettuale, fisica e sensoriale.

Tutte le difficoltà richiamate e riferibili all'indagine su documenti storici sulle persone con disabilità sono ulteriormente amplificate per quanto concerne il ritrovamento di testimonianze dell'essere donna interessata da disabilità.

2. Tracce lontane: le origini

Per comprendere gran parte della complessità di quanto permane, ancora in maniera più o meno velata, delle assunzioni, degli atteggiamenti e dei provvedimenti normativi nei confronti del ruolo e dello status delle donne con disabilità nel patrimonio di conoscenze e nella società attuale, è necessario andare a ritroso nella culla della cultura Occidentale, nel bacino del Mediterraneo, laddove si sono sviluppate influenti civiltà: mesopotamica, egiziana, greca, ebraica e romana, tra le quali è stato possibile rinvenire tracce delle rappresentazioni e dei rapporti della comunità nei confronti delle donne e della disabilità.

L'immersione nel mare Mediterraneo offre l'opportunità di circoscrivere lo spazio di ricerca, limitare la dispersione di energie e tempo in un *mare magnum* di informazioni, ma soprattutto poiché i germi del patrimonio culturale Occidentale affondano le loro radici nelle rive del *Mare Nostrum*. Si tratta di un bacino culturale nel quale si sono sviluppate scintille di idee e di pensieri, manifestazioni d'arte straordinarie, interazioni di norme simboliche e spirituali. Un crogiolo intellettuale che ha dato luogo, attraverso i secoli, ad istituzioni politiche, giuridiche, economiche ed educative che hanno fortemente condizionato l'umanità intera.

La scelta di un tale imponente viaggio a ritroso può apparire iperbolica rispetto allo sviluppo degli argomenti oggetto della ricerca. Benché sia vasta e impegnativa, risulta essere fondamentale per ritrovare non solo le tracce delle donne interessate da disabilità, ma soprattutto per far emergere l'intreccio di attribuzioni di senso che le differenti società hanno sviluppato nei confronti delle donne, come questi si siano mantenuti o evoluti nel tempo e come tali conferimenti di ruolo siano ascrivibili, in parte, anche alle donne con disabilità. In letteratura vi sono molteplici esempi di ricerca delle tracce delle persone con disabilità nella storia compiuti da illustri esponenti della sociologia, dei *Disability Studies* e della Pedagogia Speciale (Albrecht et al., 2001; Bocci, 2011; Canevaro & Gaudreau, 1988; Canevaro & Goussot, 2000; Crispiani, 2016; Errani, 2000; Pesci & Pesci, 2005; Sticker, 2005; Winzer, 1993), tuttavia, risultano essere studi riferibili alle persone interessate da disabilità, lasciando ancora celata una ricostruzione delle tracce della presenza della condizione di disabilità al femminile nella storia. Inoltre, permane l'indiscutibile ostacolo dovuto alla penuria oggettiva di documenti diretti, in quanto non si possiedono delle testimonianze prodotte dai soggetti dello studio, ma documenti e materiali elaborati da uomini considerati "abili".

Nei primordi della storia, in un contesto altamente selettivo è improbabile che le comunità si facessero carico di membri particolarmente vulnerabili alla nascita o segnati da evidenti menomazioni, e nel periodo antecedente allo sviluppo dell'agricoltura è difficile individuare quale fosse il ruolo della donna nei piccoli gruppi di ominidi, dove probabilmente le erano affidati duri lavori quali portare i carichi negli spostamenti, perché gli uomini dovevano avere le mani libere, pronte per difendere i piccoli gruppi da eventuali aggressori, uomini

o animali (de Beauvoir, 1994). È possibile, invece, individuare arcaiche attribuzioni di ruoli sociali nei piccoli gruppi costituiti dall'*homo Erectus* (1,6 milioni di anni fa c.a.), la cui evoluzione fisico-strutturale consente di affinare la lavorazione di materiali litici e lignei e di intraprendere l'esplorazione del mondo il cui clima è instabile. Differenti studi maturati in ambito antropologico evidenziano, infatti, l'interdipendenza tra uomini cacciatori e donne raccoglitrice nel contribuire alla produzione di cibo e alla sussistenza del gruppo (Fedigan, 1986; Wrangham et al., 1999).

La scoperta del fuoco e dei suoi molteplici usi è l'incipit del mutamento di differenti aspetti culturali dell'esistenza umana (Attwell et al., 2015; Chazan, 2017; Gowlett, 2016; Twomey, 2013; Wrangham, 2017). La custodia del fuoco e la possibilità di riprodurlo divengono responsabilità sociali correlate alla sedentarietà e alla cura dei piccoli, che nel corso dei secoli conferiscono alle donne del gruppo una posizione fondamentale, considerato che da esse dipende la sopravvivenza dello stesso gruppo. Attorno alle scintille e al calore emanati dalle fiamme si sono sviluppati la socialità e il linguaggio prodromi dello sviluppo della comunità umana. La relazione donna-fuoco si mantiene nel culto alla dea Estia in Grecia e in quello romano alla dea Vesta (Lorsh Wildfang, 2006; Worsfold, 1932). Tuttavia, il ruolo e l'indipendenza attribuiti alle donne appartenenti agli ordini sacerdotali, nell'immaginario collettivo della società Occidentale, si è evoluto ed è degenerato nell'immagine borghese della donna considerata angelo del focolare. La rappresentazione rimanda a un'autonomia spaziale limitata, circoscritta all'ambito della casa (ed in alcune culture a particolari zone della stessa chiamate gineceo, o in luoghi di culto, matroneo), ad un investimento di energie nella cura, nel benessere di coloro che la abitano, che diviene dedizione totale priva di alternative e si mantiene costante nel tempo.

3. Mesopotamia ed Egitto: le prime attestazioni della disabilità e presenze femminili

Lo sviluppo della scrittura consente di rappresentare e fissare l'organizzazione delle nascenti società, dà luogo alla produzione di testi normativi stilati per stabilire prassi. In particolare, il Codice di Ham-

murabi costituisce uno dei primi documenti con il quale sono state definite le consuetudini giudiziarie e gli interventi per rimediare le ingiustizie sociali nel regno babilonese. Il documento, oltre ad assicurare i fondamenti della giustizia per la società, ha anche uno scopo celebrativo nei confronti del re considerato come colui che ristabilisce la giustizia sociale, che protegge le vedove e gli orfani considerate come le categorie più deboli e oppresse (Lyon, 1904; Pesci & Pesci, 2005).

In esso non vi sono particolari indicazioni sul comportamento o le norme a tutela delle persone con disabilità, ma è interessante la lettura di tutta la serie di articoli inerenti al matrimonio e alle relazioni tra uomini e donne. In particolare, l'articolo 148 afferma che «Qualora un uomo prenda una moglie, ed ella sia colta da una malattia, se allora egli desidera di prendere una seconda moglie non ripudierà sua moglie, che è stata attaccata dalla malattia, ma egli la terrà nella casa che ha costruito e la sosterrà finché vive» (Harper, 1904, p. 53). Una norma che, prendendo in considerazione l'accidentalità della condizione di salute, introduce il dovere della tutela per colei che è considerata elemento debole del gruppo sociale. Tuttavia, in tale periodo storico, le menomazioni congenite sono interpretate come frutto del castigo divino e la disabilità produce disordine morale (Schianchi, 2012).

Dall'Egitto sono giunti numerosi documenti scritti che attestano uno sviluppo esemplare nella ricerca e nella specializzazione di trattamenti medico chirurgici per sanare molteplici infermità. Dal punto di vista della ricerca di tracce delle persone interessate da disabilità, è sicuramente degno di particolare attenzione il basso rilievo della stele di Rem (1400 a. C.). In esso è rappresentato un corteo funebre e tra le figure è notevole quella di un servo che probabilmente aveva subito gli effetti della poliomielite. La figura del servo è ritratta con le stesse dimensioni delle altre che accompagnano il faraone defunto. Una tale immagine indica una totale integrazione all'interno della cerchia dei servi del faraone, perché se fosse stato considerato *inferiore*, probabilmente il soggetto sarebbe stato rappresentato con dimensioni ridotte rispetto agli altri personaggi raffigurati nel corteo (Canevaro & Gousot, 2000; Errani, 2000; Pesci & Pesci, 2005).

Altre rappresentazioni di particolare interesse sono presenti nelle pitture che ritraggono i suonatori d'arpa ciechi. Essi costituiscono un *topos* abbastanza frequente che permane a lungo nella storia delle persone con disabilità, perché coloro che sono privi della vista sono stati

considerati nelle differenti epoche come eletti che hanno ricevuto un dono divino, l'attribuzione di un talento straordinario in compensazione alla loro cecità (Schianchi, 2012).

Dal punto di vista della condizione di genere, è in evidenza anche un bassorilievo che ritrae la figura della regina Hatshepsut, probabilmente interessata da una malformazione lombare (Errani, 2000). Nata intorno al 1508 a. C., la regina Hatshepsut regnò sull'Egitto per più di 20 anni. Ha servito come regina al fianco del marito, Thutmose II, ma alla sua morte ha rivendicato il ruolo di faraone in qualità di reggente per il nipote, Thutmose III. Durante il suo regno è rappresentata con gonnellino tradizionale del re e la corona, con una barba finta e il corpo maschile. Dal punto di vista iconografico, non si tratta di un tentativo per indurre le persone a pensare che lei fosse di sesso maschile, piuttosto un modo per affermare la propria autorità in un contesto in cui non sono presenti parole o immagini per ritrarre una donna appartenente a tale rango. Il documento risulta emblematico per diversi aspetti. È una attestazione importante, perché riguarda la rappresentazione della disabilità di una donna che, assumendo il ruolo di faraone, era comunque considerata alla stregua di una divinità. D'altra parte, si tratta di una rara testimonianza, perché la stragrande maggioranza dei bassorilievi che riportano il suo nome o i monumenti che la raffigurano sono stati distrutti intenzionalmente da Thutmose III e dai successori per darle la *damnatio memoriae*. Verosimilmente si tratta di un tipico esempio di riaffermazione del potere maschile, che detenendo l'autorità dello scrivere, del documentare le proprie gesta e quelle dell'impero, ha intenzionalmente scelto di cancellare l'errore, l'autoproclamazione del potere da parte di un sovrano di sesso femminile, o comunque per chiudere il divario nella linea di successione maschile della dinastia. Le vicende della regina Hatshepsut rappresentano comunque un'esperienza unica, poiché si tratta di una donna osteggiata politicamente dai contemporanei che, nonostante la malformazione lombare – elemento per il quale oggi sarebbe stata annoverata tra le persone interessate da disabilità –, ha detenuto un ruolo importantissimo per la prosperità economica del proprio Paese. Un aspetto da non sottovalutare della cultura egiziana è l'impegno nella ricerca di soluzioni tecnologiche rivolte a moltissimi ambiti d'interesse della quotidianità, non ultima la creazione di protesi. Tra i reperti degni di nota vi è la prima protesi funzionale risalente a un'epoca

compresa tra il 1069 e il 664 a.C. Si tratta di un alluce destro in legno dipinto che veniva inserito con un supporto di cuoio al piede della donna a cui apparteneva e che non aveva semplice valore estetico, ma consentiva di camminare in modo corretto (Schianchi, 2012). Un tale ritrovamento può ricondurre a tentativi di risoluzione pratica di situazioni di deficit, disposizione di opportunità di autonomia di movimento, di miglioramento della qualità della vita che, pur non essendo generalizzabili, possono essere considerati tentativi di riconoscimento sociale e valorizzazione della persona con disabilità.

4. Rappresentazioni e ruoli sociali nella società greca

Spostare lo sguardo storico-antropologico su un altro crogiuolo culturale consente di individuare quale ruolo determinante abbia giocato nello sviluppo del pensiero “democratico” occidentale e per cercare di ricostruire il cammino sociopolitico del riconoscimento dei diritti delle donne e delle persone con disabilità.

È nell’arco di tempo compreso tra il V e il IV sec. a.C. che in Grecia sono fiorite tre città più potenti e ambiziose delle altre – Atene, Sparta e Tebe – ed è in questo contesto culturale che sono state sviluppate, oltre all’architettura e alla tragedia, la commedia, la poesia e la filosofia, i cui resti di intramontabile valore storico, estetico, culturale divengono materiale prezioso per la ricostruzione delle abitudini e delle norme condivise dalla società. L’epoca di Pericle è stata caratterizzata dalla ricostruzione della città dopo la distruzione portata dagli eserciti di Serse, dal cambiamento dei rapporti tra uomini e potere, ed è il periodo in cui è nato il concetto di cittadinanza, cioè di eguali nella città. Concetti quali la libertà di pensiero e di espressione devono essere ricondotti a modelli sociali affermati in tale periodo (Flacelière, 1983).

Dall’analisi di diverse fonti che documentano le consuetudini caratterizzanti la comunità greca è emerso un atteggiamento di rifiuto nei confronti delle varie tipologie di diversità. Per quanto riguarda il matrimonio, il cui scopo principale è la procreazione di figli maschi, le famiglie hanno il diritto di esercitare il “controllo delle nascite” con l’esposizione dei neonati o con l’aborto. Quest’ultimo non è vietato dalla legge in quanto strumento legale per salvaguardare i diritti del padre del nascituro, anche se gli scrupoli religiosi sono più temuti della legge. Infatti,

anche Aristotele nella *Politica* prescrive la pratica dell'aborto: «prima che il feto abbia ricevuto vita e sensi [...]. Quanto all'esposizione e all'allevamento dei piccoli nati sia legge di non allevare nessun bimbo deforme» (Aristotele, 1993, paras 1335b 14-1336a 1).

Nonostante si parli di allevamento, ribadendo così la natura *neotennica* dell'uomo, il quale non può assolutamente sopravvivere in assenza di figure adulte che lo nutrano e lo accudiscano nei primi anni di vita, le analisi di diversi testi consentono di affermare l'indifferenza della comunità nei confronti dell'infanticidio. Era consentito abbandonare il neonato e lasciarlo privo di cure e alimentazione, poiché i bambini, come in altre organizzazioni sociali, non sono parte integrante del gruppo in quanto non incorporati in esso attraverso particolari riti di iniziazione (Flacelière, 1983). Testimonianze di queste pratiche si ritrovano sia nelle *Tesmoforiazuse* (vv. 505 e 509) che ne *Le rane* (v. 1190) di Aristofane. Nelle due commedie sono narrati alcuni espedienti per evitare di crescere un figlio non desiderato, al di là della presenza di menomazioni evidenti, attraverso la consuetudine dell'esposizione fuori di casa, fuori delle mura, in un vaso o in una pentola d'argilla che sarebbe divenuta comunque la tomba. Tale pratica non è destinata solo ai bambini e alle bambine deformi, ma anche agli ermafroditi (che rappresentavano un'altra categoria della diversità umana), ai figli illegittimi e a quelli delle prostitute (Schianchi, 2012). Le bambine sono state oggetto di abbandono più frequentemente rispetto ai bambini, in parte a causa della loro limitata utilità nella casa rispetto ai maschi, ma anche perché i genitori avrebbero dovuto provvedere alla costituzione di una dote sostanziosa al fine di contrarre un matrimonio conveniente. Per questo motivo le famiglie con più di due figlie sono abbastanza rare. A prova della consuetudine dell'esposizione delle bambine conservatasi nel tempo, l'autore Posidippo, del III secolo a.C., nel frammento 11, afferma l'usanza di esporre la propria figlia anche se si è ricchi. Un'ulteriore testimonianza giunge dal contenuto di un papiro egiziano di epoca ellenistica. In esso l'autore, un soldato di istanza ad Alessandria, scrive alla moglie gravida raccomandandole di allevare solo un nascituro maschio, di contro, qualora fosse nata una bambina, avrebbe dovuto esporla (Cantarella, 2013; Garland, 1998; Patterson, 1985).

La nascita di un bambino che non possiede caratteristiche adeguate è percepita come una "maledizione", un messaggio di avviso degli dèi

per un gruppo sociale, una famiglia considerata corrotta (Stiker, 2005). Le consuetudini comunitarie relative alle pratiche di allevamento o di eliminazione dei nuovi nati sono ulteriormente affermate nella *Repubblica* di Platone in cui si delinea lo stato ideale. Vi è in questi passi una chiara esortazione ai medici perché svolgano un accurato ruolo di controllo e prevenzione sociale «I medici lasceranno morire chi è fisicamente malato [...] i figlioli degli elementi peggiori e anche l'eventuale prole minorata degli altri, li nasconderemo, come è bene, in un luogo segreto e celato alla vista» (Platone, 2019, para. VIII [460c]).

Assai differente è la disposizione della comunità ateniese nei confronti degli invalidi di guerra, considerati cittadini a pieno titolo per aver servito la comunità. Testimonianza di questa pratica sociale è rinvenibile nell'orazione *Per l'invalido* di Lisia (Medda, 1994) e in Plutarco, che nel Solone riporta il valore di una legge attribuita a Pisistrato per la tutela e il sostegno dei mutilati a spese della città (Manfredini & Piccirilli, 1986).

Sotto il profilo della norma culturale, è rinvenibile una molteplicità di vocaboli per descrivere vari aspetti della disabilità fisica, del deficit sensoriale o della deformità. È evidente, dunque, che le persone con disabilità sono state considerate e trattate in maniera differente dalla società (Gaspari, 2005; Zappaterra, 2003) e le consuetudini rivolte nei confronti di coloro che sono concepiti deformati, menomati dalla nascita o in seguito ad accidenti successivi non consentono di individuare un gruppo sociale riconoscibile con un'unica locuzione, come quella di persone con disabilità.

Nella prospettiva di ricerca storico-pedagogica è fondamentale cogliere anche gli aspetti relativi alla dimensione morale proveniente dall'assunto *kalos kai agathos*. L'attribuzione di valori positivi o negativi in relazione all'aspetto fisico, è un pesante fardello culturale ereditato dalla civiltà greca, dai testi Omerici, nei quali è esaltata la corrispondenza tra bellezza e virtù degli eroi (Errani, 2000). Infatti, l'assenza di tali caratteristiche definisce la diversità come condizione di inferiorità. La deformità o particolari caratteristiche morfologiche sono chiari segnali di involuzione sociale. Tali assunti si sono mantenuti nel tempo come stereotipi e pregiudizi sociali, divenendo poi base degli studi sulla fisiognomica e sull'antropologia criminale.

È dalla lingua greca che trae origine anche il termine *stigma* (Goffman, 1970). Il vocabolo indica i segni corporei che manifestano qualco-

sa di inabituale e di poco gradevole, che inficiano la statura morale della persona che ne è portatrice. Il significato attribuito ai corpi considerati straordinari per le loro intrinseche imperfezioni fisiche è stato prodotto sulla base delle relazioni sociali (Garland-Thomson, 1997). È in siffatti vincoli che un gruppo è legittimato al potere: determinate caratteristiche fisiche consentono di sostenere la propria ascesa e l'identità, imponendo sistematicamente agli altri il ruolo di subordinazione in funzione di una presunta inferiorità culturale o corporea. Nella vasta produzione letteraria greca è rinvenibile la funzione attribuita a ciechi e folli. Ai poeti, come per lo stesso Omero, la cecità consente di vedere ciò che per i comuni non è visibile, ciò che appartiene al passato, ciò che non è ancora avvenuto e ciò che è impenetrabile ai mortali (Errani, 2000). Ai folli come Cassandra è attribuito il dono della profezia. Nell'*Illiade* non è realmente approfondita la capacità di vaticinare della figlia del re Priamo, aspetto che è definito meglio da autori quali Pindaro ed Eschilo (458 a. C.) e riportato nell'*Agamennone* (Grassi, 1990). La tragedia descrive l'origine delle qualità profetiche della principessa e sacerdotessa troiana che, avendo rifiutato di divenire amante del dio Apollo, è stata condannata a vaticinare senza essere mai creduta. Divenuta oggetto di conquista del re Atride, si ritrova sola, straniera e vessata, e destinata ad invocare con frasi sconnesse e con immagini raccapriccianti l'aiuto del divino Febo e predire la sciagurata vendetta incombente architettata da Clitennestra.

Le immagini e le rappresentazioni delle donne greche proposte nei racconti mitologici, nelle tragedie e nelle commedie traggono origine dalle pratiche, dalle norme, dalle consuetudini e dai tabù sociali.

A siffatto insieme di elementi culturali, si deve aggiungere il contributo del pensiero dei maggiori filosofi greci che ha permeato la cultura occidentale con alcune domande fondamentali riferibili all'essenza dell'uomo, alla costante tensione verso la virtù e all'eternità (Storoni Piazza, 1991). In particolare, alcune riflessioni sul genere femminile sono paradigmatiche della rappresentazione sociale delle donne e, in un certo qual modo, si sovrappongono con quelle attribuite alle persone con disabilità.

Aristotele (384-322 a. C.) nel *De generatione animalium* ha descritto in maniera particolareggiata le cause biologiche dell'imperfezione e quindi dell'inadeguatezza delle donne rispetto agli uomini: «Sono per natura più deboli e più fredde, e si deve supporre che la natura

femminile sia come una menomazione» (Aristotele, 1993, para. 775a). Le affermazioni del filosofo sono un punto d'inizio per comprendere la relazione tra l'identità sociale e il corpo delle donne nella cultura occidentale (Garland-Thomson, 1997). Infatti, Aristotele, considerato il padre della tassonomia, idealizza i corpi per produrre un definitivo, apparentemente neutrale, "tipo generico" a cui oppone, in antitesi, la "mostruosità", frutto di una totale "deviazione". Vi è così una profonda connessione tra corpi disabili e femminili. Una concezione che si è mantenuta quasi inalterata nei secoli e che ha avuto importanti ricadute sull'organizzazione familiare e comunitaria, sull'attribuzione di ruoli lavorativi e responsabilità, sull'accesso e sulla distribuzione delle ricchezze, sul riconoscimento e sulla rappresentazione sociale.

La vita delle ateniesi, infatti, si svolge quasi esclusivamente negli ambienti del gineceo, impegnate nella gestione domestica di servi e schiave e dedite alla procreazione e all'educazione dei figli. Private di diritti civili e con limitate occasioni sociali, le donne borghesi hanno il consenso di uscire raramente per gli acquisti, se non accompagnate da un'ancella, soprattutto in occasione di feste (le *Thesmoforie* in onore di Demetra, riti di fertilità riservati alle donne sposate) e di eventi familiari (matrimoni, funerali). I mariti ateniesi hanno sempre il diritto di ripudiare la moglie anche senza un motivo valido. Si attestano, tra le cause più comuni, l'adulterio e la sterilità, benché quest'ultima non dipendesse esclusivamente dalla volontà o dalle caratteristiche fisiche delle donne. Le mogli, invece, hanno solo la possibilità di rivolgersi all'arconte preposto agli incapaci (questo ulteriore elemento sottolinea la considerazione sociale diffusa nei confronti delle donne) per richiedergli la separazione, non tanto per l'infedeltà del marito, quanto per i continui maltrattamenti subiti (Flacelière, 1983).

Nell'intersezione delle tematiche di ricerca genere-disabilità è interessante prestare attenzione anche ad alcune considerazioni sulle donne che fanno presagire inaspettate aperture democratiche e che sono presenti nella *Repubblica* di Platone: «Se dunque impiegheremo le donne per gli identici scopi per i quali impieghiamo gli uomini, identica dev'essere l'istruzione che diamo loro» (Platone, 2019, para. 452 a). Nel contesto storico dell'epoca una tale proposta avrebbe stravolto le basi della stessa struttura sociale ed è per tale motivo che, nella *Repubblica*, il filosofo si sofferma a riflettere sulla proposta di

questi principi, evidentemente “troppo” innovativi nei confronti della contemporanea condizione delle donne e con il rischio di «apparire contro la tradizione e ridicoli» (Platone, 2019, para. 452 a).

La struttura e le consuetudini sociali della famiglia ateniese sono solide per la maggior parte del V secolo, ma la guerra del Peloponneso ha conseguenze devastanti e provoca grandi cambiamenti nei costumi. Molte donne assumono abitudini più libere a imitazione delle donne spartiate, un tale disordine porta all’istituzione di un magistrato speciale, il *gineconomo*, incaricato di sorvegliare il comportamento delle donne e soprattutto il loro lusso (Flacelière, 1983).

Tuttavia, se si considera lo stesso periodo storico, altre fonti riferite al ruolo sociale delle donne spartane indicano che esse hanno beneficiato di una serie di diritti che le loro “sorelle” ateniesi non hanno avuto: essere considerate cittadine, ricevere un’istruzione, possedere beni terrieri (Redfield, 1977). A Sparta è noto che la legislazione relativa alla famiglia e ai rapporti fra i sessi fosse dominata dalla preoccupazione eugenetica, per la quale un marito anziano avrebbe potuto consentire a una moglie giovane di congiungersi con un uomo giovane, perché potesse generare figli sani e vigorosi. Plutarco, nel *Licurgo*, riporta la prassi della comunità spartana nei confronti dei nuovi nati: le donne lavano i neonati con vino e non con acqua per saggiare il loro temperamento, poiché si ritiene che i bambini soggetti a epilessia e malaticci lavati con il vino cadano in preda a convulsioni; superata tale prova i bambini sono presentati agli anziani che li esaminano e qualora ritengano i loro corpi adeguati e vigorosi ordinano di crescerli, se deformati o troppo gracili li inviano al luogo detto *Apothetes*, un precipizio presso il Taigeto (Huys, 1996).

Per gli uomini e le donne, la pratica della ginnastica è ritenuta indispensabile alla salute e al benessere. Le donne hanno un ruolo fondamentale come generatrici di nuovi spartani, sono quindi considerate vitali per rifornire le file di un esercito che subisce delle perdite. L’attenzione e la cura per il corpo coinvolgono sia le donne sia gli uomini, in quanto gli spartani credono che una madre forte possa generare un figlio più robusto. La considerazione riservata alle donne nella società spartana è ritenuta un’anomalia da autori greci dell’epoca. Plutarco riporta la fine del re Cleomene, morto senza figli, lasciando solo una figlia, la quale non potendo accedere al trono, è divenuta comunque regina di Sparta sposando Leonida (Garland, 1998;

Manfredini & Piccirilli, 1997). Benché le fonti abbiano delineato le diverse opportunità educative e norme emancipative per le donne, in una struttura sociale basata sulla prestanta fisica e sull'attività bellica non poteva esserci spazio, né per uomini né per donne interessati da disabilità.

5. Rappresentazione della disabilità e donne nella cultura ebraica

Spostare lo sguardo sulla realtà storico-culturale ebraica è indispensabile perché anch'essa ha concorso in maniera rilevante all'organizzazione di costrutti e rappresentazioni sociali, attribuzioni di significato dell'essere donna e disabile nella società occidentale. Il contributo storico e antropologico offerto dai testi biblici consente di raccogliere elementi sulla visione dell'uomo nella cultura ebraica, per comprendere in che modo vi sia stata una progressiva trasformazione riguardo alle pratiche e alle credenze nei confronti della condizione della disabilità, alle considerazioni sul destino umano e per cercare di cogliere quali trasformazioni culturali abbia prodotto l'avvento del cristianesimo.

Le principali fonti a cui attingere per sviluppare una riflessione storico antropologica di tale rilevanza sono principalmente i libri della Torah, il Talmud, l'Antico e il Nuovo Testamento. Nella società ebraica l'interpretazione della condizione di disabilità è piuttosto complessa. L'analisi dei testi sacri evidenzia l'uso della violenza e di pratiche brutali che, perpetrate contro i popoli nemici, comprendono la possibilità di recare importanti mutilazioni o l'annientamento. D'altro canto, la menomazione svolge un ruolo importante nella fondazione di Israele, quando è lo stesso Dio che colpisce Giacobbe all'articolazione del femore (*Genesi* 32, 23). In questo episodio emblematico è messa in evidenza la distinzione tra ciò che riguarda Dio e ciò che riguarda gli uomini. La narrazione è occasione per richiamare gli uomini a riflettere sui propri limiti, sulla finitudine, sull'essere soggetti alla morte e alla condizione esistenziale di vulnerabilità e impotenza innanzi al divino (Schianchi, 2009; Stiker, 2005).

Dalla lettura dei Testi Sacri emerge il punto di vista più diffuso sulla condizione di disabilità, la quale è particolarmente legata al ma-

le, al peccato e quindi è considerata, in generale, come una punizione divina. I deficit sensoriali uditivi e visivi sono metaforicamente attribuibili allo spirito che non è in comunicazione con Dio. In particolare, si evince che le persone interessate da deficit uditivo sono repute prive di intelligenza e che le malformazioni presenti alla nascita sono l'esito di pratiche sessuali improprie (Abrams, 1998; Gaspari, 2005; Zappaterra, 2003).

In siffatto ambiente culturale è necessario focalizzare l'attenzione sul significato del termine impurità, in quanto esso può costituire una importante chiave di lettura per comprendere il senso attribuito alla condizione di disabilità. La vita religiosa è caratterizzata da un complesso apparato di norme in uso non solo durante i rituali prettamente religiosi, ma nella vita quotidiana stessa. Nel *Levitico* sono definite e dettagliate le istruzioni sull'uso dello spazio dedicato ai rituali religiosi e sono descritte le regole che determinano ciò che è puro e ciò che è impuro. Per regolamentare tale attribuzione dicotomica sono indicate le leggi sulle pratiche di macellazione, sulle carni animali edibili, sulle tipologie di alimenti che è consentito mangiare e sugli utensili che possono essere utilizzati. Sono presentati i rituali con i lavacri necessari per la purificazione e i comportamenti considerati adeguati a tutelare l'igiene del corpo ed evitare contaminazioni. Sono delineate in modo molto dettagliato le procedure di osservazione e di indagine per il riconoscimento dei sintomi della lebbra dai quali discendono gli eventuali rimedi igienici e i provvedimenti sociali da applicare. Vi sono una molteplicità di immagini emblematiche del culto sacrificale: l'offerta degli animali, l'uso dell'incenso, la stessa designazione del sacerdote, fisicamente perfetto e discendente da una famiglia senza peccato, rivestito nei suoi abiti speciali, e la cui condizione di santità gli consente di avere accesso all'area templare. Gli animali stessi offerti in sacrificio non devono presentare difformità, difetti di alcun tipo. Tali norme vietano alle persone con disabilità di officiare i rituali o di presentare offerte al tempio, ma consentono loro di partecipare al culto (*Levitico* 21,16-23).

Deve essere praticata la massima prudenza per evitare la contaminazione con il sangue degli animali e degli esseri umani. Sulla base di quest'ultima disposizione igienica sono stabilite le relazioni e le rappresentazioni dei ruoli tra uomini e donne. Nel passo del *Levitico* (17,14) è definito esplicitamente il valore del sangue: «perché la vita

d'ogni carne è il sangue; nel sangue suo sta la vita; perciò, ho detto ai figliuoli d'Israele: Non mangerete sangue d'alcuna specie di carne, poiché il sangue è la vita d'ogni carne; chiunque ne mangerà sarà sterminato». Il contatto con il sangue rende impuri e richiede rituali di purificazione per tutti coloro che sono contaminati. Un'ulteriore raccomandazione in tal senso è ribadita nel capitolo nel quale sono elencate le disposizioni igieniche che regolano i rapporti tra uomini e donne in presenza di liquidi corporei (*Levitico* 15,25). È rilevante porre in evidenza l'influenza di tali norme che governano non solo le relazioni tra generi, ma definiscono la partecipazione o l'esclusione sociale. Tali prescrizioni rituali considerano le donne, che hanno raggiunto il menarca, mensilmente impure per sette o più giorni; inoltre, in virtù di tali regolamentazioni igieniche si rendono necessari dei particolari rituali di purificazione per le puerpere. Infatti, dopo il parto la donna è vista come impura per quaranta giorni, periodo che è raddoppiato qualora nasca una figlia (*Levitico* 12,1-8).

Le prescrizioni sulla purezza del corpo e che regolano i rapporti tra uomini e donne sono particolarmente correlate alla condizione di disabilità congenita. Nel libro della *Sapienza* (14,26), infatti, i disordini matrimoniali sono puniti da Dio e in tutti i libri dell'Antico Testamento la condizione di disabilità è correlata con il peccato, una condotta deviante dall'ordine divino, un tradimento dell'uomo nei confronti di Dio. La presenza di un figlio disabile è interpretata come un castigo divino per condannare l'uso scorretto del proprio corpo, di un organo o come una punizione alla trasgressione delle regole sulla purezza.

Tuttavia, si rileva che per quanto i documenti facciano risaltare comportamenti riconducibili a forme di rifiuto sociale, comunque vi fossero modalità d'inserimento sociale rudimentale, dovute alla presenza stessa dell'interdetto nella vita della comunità (Stiker, 2005). Sostenere che in quel periodo storico vi fosse l'integrazione sociale delle persone con disabilità è una forzatura, mentre è più probabile che vi fossero pratiche eterogenee e antagoniste che comprendevano sia la presenza di atteggiamenti di emarginazione che di compassione. Di conseguenza si potrebbero descrivere tali comportamenti ambivalenti con la definizione di «inclusione della solidarietà meccanica» (Schianchi, 2012, p. 57), ossia, le persone con disabilità fanno parte della comunità, ma sono collocate ai margini e la loro sopravvivenza è garantita dall'elemosina o dall'accattonaggio.

Rispetto alla condizione delle donne, oltre alle numerose indicazioni sulla purezza, i Testi Sacri descrivono le ragazze come totalmente dipendenti e sottomesse alla volontà dei padri, i quali scelgono per loro i mariti fin dalla loro fanciullezza. Tra le qualità necessarie per diventare buone mogli vi è sicuramente la fertilità, e di conseguenza il maggior compito sociale attribuito alle donne è la capacità procreativa, la possibilità di mantenere la discendenza. Il ruolo e il valore sociale sono rapportati alla fertilità e alla dedizione al marito. Riconosciute e rappresentate come mogli e madri, le donne non esercitano alcun diritto decisionale, né economico né ereditario. Per garantire la tutela economica delle proprietà degli uomini e in parte per garantire supporto delle vedove, è prevista la legge del levirato. Infatti, dalla lettura dei libri del Vecchio e del Nuovo Testamento emerge la condizione delle vedove prive di sostegno economico che riescono a sopravvivere grazie a un secondo matrimonio o che sono costrette ad abbandonare il precedente status economico e a vivere di elemosina (Rut; 1 Re 17, 10-16).

Benché l'adulterio sia considerato una grave trasgressione alle norme della purezza, sia per gli uomini sia per le donne, solo queste ultime se giudicate infedeli sono punite con la lapidazione. Nella distribuzione dell'impegno lavorativo le donne non sono dispensate dalla fatica, infatti, oltre a governare la casa, svolgono attività molto pesanti quali andare ad attingere l'acqua e provvedere alla macinatura dei cereali.

Nelle diverse comunità ebraiche descritte nei testi biblici, la rappresentazione sociale della disabilità e delle donne è conseguenza dell'intreccio di norme religiose ed economiche create dagli uomini. Tuttora, nonostante le complesse e tragiche vicende storiche del popolo ebraico abbiano condotto a mutamenti normativi a favore della condizione delle donne, in alcuni rituali religiosi permangono ancora importanti retaggi del passato. Nella preghiera mattutina (detta *shakhrît*) gli uomini recitano: "Benedetto Tu Hashèm [= il Nome], nostro Dio Re del mondo, che non mi hai creato donna". A loro volta, le donne recitano la medesima preghiera dicendo: "Benedetto Tu Hashèm o Signore Nostro Dio Re del mondo che mi ha creata secondo la Sua volontà" (Rito sefardita e ashkenazita).

Nel corso del tempo, tali benedizioni del mattino sono state oggetto di importanti critiche da parte di numerose esponenti del movi-

mento femminista, conducendo le diverse comunità ebraiche a cercare differenti soluzioni per evitare qualsiasi forma di discriminazione nei confronti delle donne (Di Segni, 2003).

Lo sguardo rivolto alle tradizioni ebraiche deve essere declinato su colui che ha svolto un ruolo destabilizzante e contrapposto rispetto alle pratiche sociali e religiose della propria comunità. In tal senso, Gesù di Nazareth, nonostante appartenga alla cultura giudaica, si discosta da essa, proponendo ai suoi contemporanei un nuovo sistema interpretativo e sociale della condizione della disabilità e del ruolo delle donne. Il messaggio del Nazareno non ha avuto conseguenze rivoluzionarie immediate sulla cultura locale, che era profondamente ancorata agli insegnamenti della Torah, ma, attraverso le vie tracciate dall'Impero Romano, si è immediatamente diffuso e radicato nei differenti strati della società dei *gentili* e ha avuto notevoli ripercussioni sull'organizzazione politica e sociale occidentale. Il divampare di un approccio di vicinanza e riconoscimento umano fino ad allora impensato ha avviato un processo di cambiamento, che successivamente ha dato luogo alla fondazione di numerosissime istituzioni religiose dedicate non solo all'aspetto spirituale, ma anche alla *cura* fisica e pedagogica delle persone interessate da disabilità.

L'attributo di pedagogo lo ritroviamo in Clemente d'Alessandria (II-III sec. D.C.), il quale invita i cristiani a guardare Gesù non solo come modello di vita, ma anche, e soprattutto, come persona profondamente capace di incontrare, comunicare, intessere relazioni con gli altri: uomini ricchi, poveri, stranieri, donne, bambini e coloro che sono considerati disabili. L'azione del Nazareno è ambivalente e ha risvolti sia educativi che terapeutici, poiché riconosce l'altro come persona senza ridurlo al deficit che manifesta; agisce sempre sulla dimensione collettiva, intervenendo sulla marginalità e ridimensionando lo stigma (Goussot, 2000). Nella società ebraica del I secolo i contenuti e le modalità comunicative di Gesù di Nazareth mettono in discussione il sistema interpretativo sociale e religioso contemporaneo, suscitando emozioni e riflessioni contrastanti.

Benché la società ebraica sia intrisa di norme che riconoscono alla disabilità una funzione simbolica legata alla debolezza umana e al peccato, il Nazareno propone un messaggio nel quale l'accoglienza e la carità hanno il sopravvento sugli antecedenti obblighi morali e sociali. È su tali principi che si ribalta la relazione con le persone margi-

nali della società ebraica, i disabili e in particolare le donne. Gesù è uomo delle relazioni e degli incontri, in luoghi pubblici e privati, con tutte le tipologie di persone, ed agisce in modo scellerato rispetto alle norme sulla purezza, manifesta la sua vicinanza agli ultimi nel contatto fisico, non teme le contaminazioni, né fisiche né spirituali. Incontra e guarisce ciechi, sordi e paralitici (Mt 9,27-36; Mc 7,32-37; Gv 5,2-16) e turba le consuetudini culturali. Gli interventi del Cristo devono essere letti seguendo «un doppio registro: quello della disabilità come metafora della condizione umana di peccatori e quello della disabilità come attributo del corpo» (Schianchi, 2012, p. 61). È nell'episodio della guarigione del cieco nato (Gv 9,1-41) che Gesù, dopo aver compiuto il miracolo, spiega e scioglie il nodo esistente nella tradizione culturale ebraica tra disabilità, peccato, colpa dei genitori e volontà divina (Goussot, 2000; Mura, 2009b; Schianchi, 2012).

In particolare, in ogni evento di guarigione narrato nel Nuovo Testamento, la vicinanza all'altro esplicita alla comunità il rifiuto per qualsiasi forma di allontanamento e discriminazione, l'incontro restituisce dignità e promuove il reintegro nella società. Il Nazareno, infatti, non teme i pregiudizi radicati nella società contemporanea; egli incontra persone appartenenti ai differenti generi ed età (uomini, donne, bambini e bambine) di ogni provenienza (giudei, farisei, sadducei, pagani) o estrazione sociale (ricchi, diseredati, sacerdoti, scribi, pubblicani, centurioni, sani, disabili, lebbrosi e coloro che sono definiti indemoniati).

L'antropologia ha dedicato particolare attenzione a tali comportamenti destabilizzanti e allo studio della figura di Gesù come uomo che si è contrapposto alle norme della propria comunità (Magli, 2013). Il Nazareno svolge una potente azione di critica e di rottura con la propria cultura d'origine, negandone tutti i valori essenziali. Tra i comportamenti ritenuti inappropriati dai suoi contemporanei, una particolare attenzione deve essere dedicata agli incontri e ai legami con le donne. In prima istanza nel rapporto con la madre, nei confronti della quale in molti passi appare molto severo nel ribadirle quale sia la natura del loro rapporto, la sua vera vocazione e il senso della sua presenza nel mondo (Mc 5,7; Lc 8,28; Mt 15,28; Lc 13,12; 22,57; Gv 4,21; 8,10; 20,13,15). Le modalità comunicative del figlio nei confronti della madre sono ben differenti rispetto a quanto viene narrato della comprensione, della sensibilità manifestata nei confronti di

altre donne con le quali il Cristo entra in contatto durante il periodo della predicazione. Il Nazareno si dimostra ribelle nei confronti della tradizione ebraica anche in questo aspetto: la madre, divenuta vedova, come tutte le donne appartenenti alla cultura ebraica, vive con lui e per lui per trent'anni e quando inizia la sua vita pubblica e di predicazione, lo segue tra i suoi discepoli. Gesù intraprende una battaglia personale contro la mentalità emarginante radicata, dalla quale forse la madre non riusciva autonomamente a liberarsi (Magli, 2013).

Nei testi evangelici la presenza delle donne è tanto significativa quanto inconsueta. Tutti gli evangelisti dedicano attenzione e spazio agli episodi che narrano del coinvolgimento delle donne al seguito del Cristo durante la predicazione (Lc 8,2; 10,38-41; 23,49; Gv 11, 1-5; 12,2) e tutti gli avvenimenti richiamati testimoniano la volontà di Gesù di destrutturare consuetudini e pregiudizi nei confronti della condizione di disabilità e di emarginazione delle donne.

Nelle narrazioni evangeliche non vi sono passaggi che riportino il contatto del Nazareno con donne che attualmente sono definite interessate da disabilità, tuttavia, andando ben oltre molteplici interpretazioni teologiche, sono emblematici in tal senso gli episodi della guarigione della figlia di Gairo e dell'emorroissa (Mc 5, 4). I due momenti sono intrecciati e la quasi sincronicità degli eventi pone in evidenza l'umanità e la compassione di Gesù insieme ad alcuni aspetti fondamentali della ritualità che riguardano le donne dell'epoca. Nel primo brano vi è la figlia moribonda del capo della sinagoga, la quale, dodicenne, non è nominata, ma definita e rappresentata come "figlia di". Si richiama l'attenzione sulla particolare condizione dell'essere figlia di un capo della sinagoga: ella doveva essere l'orgoglio del padre, benché, ancora nella fanciullezza, dovesse contenere la propria vivacità, darsi un contegno (Drewermann, 1992). Inoltre, è rilevante riportare che l'episodio si riferisce ad un periodo della vita di passaggio perché, secondo i costumi dell'epoca, con il menarca le bambine entravano nella vita adulta. Il sangue, in tal senso, diviene foriero della fecondità, della possibilità di generare, del poter assumere un ruolo sociale rispettato e condiviso nella comunità. Nel passo, oltre a essere sottolineata la drammaticità della situazione, sono rilevanti i sentimenti di angoscia, di disperazione, l'umiltà e la dolcezza con la quale il padre parla della figlia chiedendo aiuto. Tale atteggiamento si contrappone al piano di realtà delle consuetudini, poiché dal punto di vista sociale ed economico le

figlie non sono rilevanti come i figli maschi e ciò è sottolineato dalla derisione di altri familiari che reputano inutile la richiesta di aiuto e l'intervento di Gesù. Il Nazareno ha compassione del dolore provato dai genitori, riconosce il loro profondo sentimento nei confronti della figlia morta, si fa prossimo e prende la mano della fanciulla. Egli non solo attribuisce valore affettivo e umano alla ragazzina, ma agisce senza remore, senza temere una delle più gravi impurità a cui potrebbe andare incontro secondo le norme culturali: il contatto con i cadaveri.

Nel passo successivo l'attenzione è rivolta a un'altra donna che vive ai margini della società da dodici anni, perché considerata immonda. La peculiare condizione di salute le preclude il matrimonio e la maternità, oltretutto escluderla dalla comunità per i codici giudaici, secondo i quali deve essere allontanata dall'assemblea culturale del popolo di Dio come impura (Lv 15,19). Ella ha perso completamente tutti gli attributi identitari ascrivibili all'essere donna: non solo è vittima dell'emarginazione sociale, ma anche della povertà, perché non accettando la propria condizione «aveva molto sofferto per opera di molti medici, spendendo tutti i suoi averi senza alcun vantaggio» (Mc 5,25). La donna è logorata, vive la propria malattia come condizione esistenziale caratterizzata da perdita progressiva di salute, potere sociale ed economico, senza il minimo senso di utilità (Drewermann, 1992). Non a caso il nome della donna è ignoto, né sono descritti ulteriori particolari per definirla, se non il timore di essere riconosciuta e allontanata. Infatti, ella si confonde tra la folla, per non farsi notare e non rivelare agli altri il suo male, ma ha ancora il desiderio e la speranza di entrare in contatto con Gesù in modo furtivo toccandogli il mantello. Nonostante l'azione discreta, il Nazareno si accorge del contatto e, invece di mantenere il segreto, fa uscire la donna allo scoperto. L'intento è rischioso e può avere effetti dirompenti per l'esistenza della donna. Tuttavia, egli non vuole additarla e condannarla in pubblico, ma desidera dimostrare che non ha timore di essere contaminato e comunicarle che non deve più vergognarsi della propria condizione.

I due episodi, interrelati tra loro per molteplici aspetti, richiamano elementi fondamentali del presente percorso di ricerca. In prima istanza, evocano la dimensione della rappresentazione sociale della condizione di disabilità, a cui sono strettamente correlate la percezione identitaria dell'essere donne e disabili; infine descrivono uno scenario caratterizzato dalla presenza di ostacoli o di opportunità alla partecipazione

pubblica. In entrambi i casi le due donne sono prive di un nome, di identità e ruolo sociale all'interno della comunità, sono "morte": l'una ha un male che la porta alla morte e non le consente di conseguire l'età adulta e ottenere un riconoscimento identitario divenendo donna; l'altra fisicamente malata, a causa delle emorragie è socialmente e religiosamente morta. Infatti, con la morte la fanciulla permane in eterno in quella condizione di liminalità tipica delle persone e delle donne disabili. In entrambe le vicende, la guarigione consiste in una reintegrazione nella comunità; l'una ritorna in vita e può divenire adulta, acquisire identità specifica, non essere più considerata solo come "la figlia di"; l'altra riacquisisce la purezza, identità e ruolo sociale.

Il portato rivoluzionario dell'azione del Nazareno non è stato colto a pieno dai contemporanei e, nonostante la teologia cattolica neghi la relazione causale tra il peccato e la condizione di disabilità o morte, nel corso dei secoli successivi alla predicazione di Cristo permangono atteggiamenti ambigui nei confronti delle persone disabili e delle donne (Gardou, 2006; Pavone, 2010; Schianchi, 2012). Infatti, nella quotidianità, hanno continuato a convivere differenti e opposte modalità di relazione e di rappresentazione: l'approccio caratterizzato da sentimenti di pietà, misericordia e gli interventi benevoli e la convinzione che malattie, menomazioni e povertà siano il risultato di azioni peccaminose, di punizioni divine, che di conseguenza rendono tali persone disprezzabili. Le cure caritatevoli sono state interpretate in modo ambivalente: come opportunità di redenzione e di "guarigione" per i malati, i diseredati, considerati peccatori, e allo stesso tempo occasione per il raggiungimento della grazia per coloro che le esercitano. Per tali necessità e opportunità, nel medioevo si sono diffuse in tutta Europa case di assistenza, istituzioni erette e mantenute da differenti ordini religiosi per l'accoglienza e per il ricovero di malati, lebbrosi e indigenti.

6. La disabilità e il ruolo della donna nella società romana

Gli aspetti culturali e le prescrizioni caratterizzanti la società romana sono rinvenibili nella mole di documenti storiografici, monumentali, pittorici e letterari che rappresentano la potenza della cultura romana nel Mediterraneo.

Tra il V e il IV secolo a.C. la comunità romana era identificata con

il termine *civitas*, che comprendeva il complesso dei cittadini e il vincolo esistente tra società e stato. Durante il primo periodo repubblicano vi è una stretta relazione tra morale pubblica e privata: ogni uomo riceve dignità e riconoscimento, corrispondendo a obblighi morali, quali il dovere verso la propria comunità, la propria famiglia e i parenti, e i beni personali. La struttura familiare patriarcale è basata sulla parentela agnaticia o *agnatio* (discendenza maschile) e il potere illimitato del *pater familias*. Solo alla fine del periodo repubblicano è stata riconosciuta anche la parentela per parte femminile, la *cognatio*, e sono stati superati i limiti delle nozze legittime. Una siffatta approvazione ha garantito alle madri il diritto formale al rispetto da parte dei figli.

La storia dell'*Urbe* è caratterizzata da sviluppi normativi a favore del riconoscimento di alcuni diritti delle donne, che in epoca imperiale hanno ricevuto differenti statuti rispetto alle donne greche o alle donne ebraiche. Tra gli elementi notabili vi è il fatto che in un primo periodo le donne passavano dalla tutela del *pater familias* a quella del proprio marito nel momento in cui contraevano il così detto matrimonio *cum manu*. Il *pater familias* aveva un enorme potere su tutti i membri della famiglia: moglie, figli, schiavi e patrimonio. Gli era riconosciuto il potere di vita e di morte sui propri figli, la facoltà di riconoscerli e quindi allevarli oppure esporli, qualora non ritenesse opportuno crescerli (Carcopino, 1993).

A supporto di tale consuetudine e attribuzione di responsabilità vi sono le leggi delle XII tavole, un corpus normativo stilato tra il 451 e il 450 a. C. Nella IV tavola è chiaro in che modo si debba comportare il *pater familias* qualora nasca un figlio con particolari caratteristiche fisiche «CITO NECATUS TAMQUAM EX XII TABULIS INSIGNIS AD DEFORMITATEM PUER» ossia «Un bambino particolarmente deforme sia subito ucciso, come avviene secondo le XII tavole». I neonati che più frequentemente sono esposti sono i deformati, gli illegittimi e le bambine. Tuttavia, per ridurre l'abuso di tale pratica, la legge obbliga a riconoscere almeno la prima figlia. Le indicazioni presenti nelle XII tavole sono ribadite in tempi successivi da Seneca (1998) nel *De ira* «Soffochiamo i feti mostruosi, ed anche i nostri figli, se sono venuti alla luce minorati e anormali, li anneghiamo, ma non è ira, è ragionevolezza separare gli esseri inutili dai sani» (Libro I, 15, c). Il destino dei bambini con disabilità e quello delle bambine sono comuni, sono

considerati entrambi un peso inutile dal punto di vista economico, sia per la famiglia d'origine che per tutta la comunità. Tra le varie pratiche utilizzate per il controllo delle nascite è previsto anche l'aborto. L'interruzione di gravidanza non è comunque una libera scelta della donna, perché anche questa decisione spetta al futuro padre, che ha il diritto di ripudiare la moglie qualora non sia d'accordo. Con l'avvento del cristianesimo, nel 374 d.C., al *pater familias* è negata la facoltà di esporre i neonati nelle pubbliche discariche (Carcopino, 1993).

Le condizioni e le possibilità di vita delle bambine sono strettamente connesse alle origini familiari e all'estrazione sociale. Nascere liberi è sicuramente una prima caratteristica necessaria per ricevere il riconoscimento dell'essere portatori di diritti, ma per le bambine non è sufficiente, giacché un ulteriore elemento di garanzia è l'appartenenza a una classe sociale elevata. Infatti, nelle famiglie agiate, le figlie possono avere diritto alla vita ed essere istruite a casa da precettori in differenti ambiti che comprendono la letteratura greca e latina, la danza, il canto, la musica e che forniscono loro informazioni sulle peculiarità del ruolo che devono ricoprire da adulte: essere mogli e madri (Cantarella, 1996; Cenerini, 2002; Mosier-Dubinsky, 2013). Tali indicazioni illustrano la variabilità del valore che si attribuisce alle donne all'interno del gruppo familiare. Anche nella società romana la nascita biologica è seguita, dopo otto giorni, da una "nascita sociale", caratterizzata da un rituale di purificazione, durante il quale il neonato è lavato. Nella cerimonia, alle bambine era dato un nome, il vero *prenomen*, che doveva essere tenuto segreto nell'intimità della famiglia. La riservatezza del vero nome è un'antica consuetudine che attribuisce poteri magici e sacerdotali alle donne e ascrive un potere sulla persona per coloro che lo conoscono. Una siffatta tradizione rappresenta comunque la donna come un'entità altra, come un essere misterioso, dai poteri soprannaturali, e forse per tale motivo considerato temibile e da soggiogare. Tra fratelli e sorelle, fino all'età dei dodici anni, non vi sono importanti differenze sociali, nelle attività ludiche e nella cura dell'abbigliamento. Tuttavia, il percorso esistenziale si diversifica al compimento dei dodici anni, età minima in cui alle bambine è consentito contrarre matrimonio. Tale legge supporta il preconcetto culturale per il quale le spose devono essere pure, integre nel corpo, caste e che per la giovane età possono essere più facilmente modellate caratterialmente e disposte a compiere sempre la volontà del proprio consorte (Fayer, 2005).

Tra la fine del I secolo a. C. e i primi anni dell'Impero vi è un cambiamento delle norme coniugali. Il matrimonio diventa *sine manu*, ossia, la figlia continua a restare sotto il potere del padre, ma contraendo matrimonio non passa alla tutela del marito. La norma riconosce alla sposa maggiori spazi di autonomia, poiché può amministrare i propri beni, scegliere di risposarsi qualora sia vedova, decidere di divorziare, curare gli interessi del marito ed ereditarli. Nonostante il notevole cambiamento normativo, dalla lettura delle epigrafi sepolcrali le donne sono celebrate per la capacità di gestire la *domus*, la castità, la morigeratezza dei costumi, la capacità di filare la lana, attività che costituiva la più importante virtù delle mogli esemplari. D'altro canto, invece, nella maggioranza dei testi prodotti da differenti autori, quali Marziale, Plauto, Giovenale, vi sono accuse, denunce e aspra satira nei confronti delle donne, accusate di trascurare il loro compito fondamentale: procreare (Frasca, 2007).

Il cambiamento delle norme matrimoniali ha modificato anche l'approccio all'adulterio. Nel matrimonio *cum manu* la donna sorpresa in adulterio può essere condannata a morte, ma il marito adultero non subisce alcun tipo di sanzione, fino a quando, con la *Lex Iulia de adulteriis coercendis* (18 a. C.), si riconosce anche il reato commesso dal marito e si stabilisce che gli adulteri possono essere condannati con l'esilio, con la privazione di metà dei loro beni e con il divieto di contrarre matrimonio fra loro in futuro.

Altra differente condizione, ma di notevole interesse per il discorso sulla condizione delle donne con disabilità, è stata la posizione sociale delle sacerdotesse di Vesta. Dedite ai rituali della purezza, della fertilità e alla custodia del fuoco nel tempio, le future sacerdotesse sono scelte tra le famiglie patrizie. Sono bambine di età compresa tra i 6 e i 10 anni, con entrambi i genitori viventi, di condizione libera e prive di difetti fisici (Gardner, 1991; Giannelli, 1913; Lorsh Wildfang, 2006; Worsfold, 1932). Il dato così rilevato, oltre a evidenziare l'esclusione delle bambine con disabilità dal culto religioso, consente di porre in evidenza un elemento che risulta costante nella storia delle differenti organizzazioni religiose e culturali, ossia la prescrizione della purezza, per i sacerdoti o per altri ministri di culto, sia essa sotto forma di verginità, di castità o di integrità fisica o mentale (Lv 21,17-23).

3. Presenze femminili nella storia dell'educazione Speciale

1. L'educazione femminile: pregiudizi e ombre

Il percorso storico volto alla ricerca delle origini delle rappresentazioni attuali della disabilità e della condizione delle donne ha illustrato come alcune consuetudini e atteggiamenti siano divenuti parte integrante della "memoria sociale" esistente e risultano radicati nelle più profonde trame della cultura. La complessità degli elementi emersi ha mostrato come la realtà quotidiana vissuta da uomini e donne con disabilità sia stata sempre caratterizzata da vicissitudini complesse, con conseguenze drammatiche. Nelle diverse società del passato sono presenti pratiche di esclusione, emarginazione e povertà. Esse sono associate a concetti quali l'impurità, la maledizione, la paura, il castigo, la misericordia, la pietà e si sono conservate in modo costante nelle comunità attuali (Schianchi, 2012). La discriminazione e l'esclusione sociale si manifestano in modo più opprimente quando sono declinate al femminile. Nelle differenti organizzazioni sociali prese in considerazione si evince che le donne subiscono lo stigma, il disprezzo e l'emarginazione sia come figlie con disabilità che come madri di figli interessati da disabilità (Schianchi, 2012).

In seguito all'avvento del cristianesimo, la disabilità e le infermità sono condizioni socialmente condannate, ma al contempo consentono ai credenti l'esercizio della carità e della misericordia. La carità diviene una virtù teologale che tutti i fedeli devono esercitare, poiché è grazie a essa che ogni fedele ama Dio al di sopra di tutto e consente a ogni credente di amare il prossimo come sé stesso.

Nel Medioevo il fervore religioso alimenta l'intraprendenza e l'operosità di molti uomini di fede nei confronti di moltitudini di po-

veri ed emarginati. In tal modo si diffondono in tutta l'Europa istituzioni e ospedali fondati e gestiti da congregazioni religiose. Le precarie condizioni economiche, le guerre, i periodi di carestia e la diffusione di epidemie provocano l'incremento della presenza di infermi ed emarginati di ogni genere nelle strade e nelle piazze. Le prime strutture ospedaliere sono gratuite, capaci di accogliere e raccogliere i fedeli "smarriti" a causa delle malattie e della povertà, individui che, benché radunati sotto lo stesso tetto, non è possibile assimilare riduttivamente con il termine disabilità. Il ruolo delle nuove strutture di accoglienza è ambivalente: da una parte sono luoghi dove esercitare il potere della carità e dall'altra sono spazi chiusi nei quali relegare coloro che sono fonte di disprezzo, per evitare la loro vista e presenza nei luoghi pubblici. È in queste nuove realtà sociali che sono state sviluppate pratiche ed atteggiamenti di cura medica ed educativa (Foucault, 1972).

Quest'ultimo aspetto è il dispositivo fondamentale per cogliere come nel tempo gli spazi istituzionali organizzati per punire, correggere e riabilitare si siano trasformati e siano divenuti il luogo dove apprendere a utilizzare strumenti, modalità comunicative e relazionali, per riappropriarsi del proprio vissuto personale ed entrare nella storia dell'educazione e della società umana.

D'altro canto, per comprendere il portato di tali radicali cambiamenti è opportuno ribadire gli effetti che le sovrastrutture culturali hanno avuto per secoli nella distribuzione dei beni, nell'attribuzione dei ruoli sociali e nell'accesso all'istruzione. Le rappresentazioni di genere, in particolare, hanno costantemente e profondamente condizionato le possibilità di accesso all'istruzione formalizzata alle donne in generale e, in modo particolare, a coloro che appartenevano ai ceti più bassi.

L'educazione al saper-fare, alle pratiche millenarie delle donne, era racchiusa nelle mura domestiche ed erano le donne più anziane che la trasmettevano con la forza dell'*exemplum* alle più giovani, in una situazione per certi versi matriarcale, ma anche ghezzante, da cui gli uomini erano esclusi, ma di cui erano anche i primi beneficiari (Ulivieri, 2007).

Tali modalità di trasmissione del sapere sono una componente costante del passato, permangono in modo incontrovertibile fino alla seconda metà del '700, quando con l'affermazione dei principi illuministici si indeboliscono le certezze basate unicamente sulle tradizioni.

La luce della ragione non riconosce distinzioni di genere e di conseguenza non è più negabile né la dignità né l'istruzione alle donne. Nonostante la nuova prospettiva sgretoli assunti socio-culturali fondamentali, l'educazione delle ragazze è funzionale all'appagamento dell'ego maschile, infatti, gli uomini accettano la donna istruita «solo quanto può interessare all'uomo e soprattutto tale da renderla più piacevole, più in grado di ascoltare, apprezzare e condividere i ragionamenti del sesso forte, ma non così profonda da divenire un'intellettuale con proprie idee» (Ulivieri, 2007, p. 13).

Sulla scia di tali assunzioni, è possibile comprendere le riflessioni di Rousseau (1712-1778), considerato il padre della pedagogia moderna, che riconosce alla donna prioritariamente i ruoli di madre e di compagna dell'uomo e, solo in funzione di questi, ritiene debba ricevere un'istruzione che le consenta di svolgere tali compiti sociali nel modo più adeguato. L'autore si sofferma a descrivere le motivazioni "scientifiche" che soggiacciono alla ripartizione di ruoli tra uomini e donne nel V libro dell'Emilio.

La buona complessione fisica dei figli dipende innanzi tutto da quella delle madri; la prima educazione degli uomini dipende dalle cure che le donne prodigano loro; dalle donne infine dipendono i loro costumi, le loro passioni, i loro gusti, i loro piaceri, la loro stessa felicità. Così tutta l'educazione delle donne dev'essere in funzione degli uomini. Piacere e rendersi utili a loro, farsene amare e onorare, allevarli da piccoli, averne cura da grandi, consigliarli, consolarli, rendere loro la vita piacevole e dolce: ecco i doveri delle donne in ogni età della vita e questo si deve loro insegnare fin dall'infanzia (Rousseau, 1762, pp. 1101-1102).

Le prescrizioni educative proposte definiscono un modello imprescindibile, descrivono le qualità positive che concorrono a plasmare e perpetuare quello che per l'autore è il fine delle donne. Si tratta di un'opera controversa per i contemporanei, che suscita molte reazioni critiche, la censura e il biasimo delle donne intellettuali. Per Rousseau gli stereotipi, pur contribuendo alla discriminazione, sono giudicati una necessità sociale, non lasciano spazio a possibili cambiamenti o modelli alternativi. Inoltre, l'illustre pedagogista definisce fin dal libro I quali caratteristiche ideali debba avere il suo allievo. Egli dichiara che l'intervento educativo è rivolto a un maschio, nobile, di nazionalità francese e, ultima ma non meno importante caratteristi-

ca, sano. Non vi è, dunque, alcuna possibilità o predisposizione di interventi educativi rivolti a ragazze, meno che mai, in condizione di disabilità.

2. XVIII secolo: tracce evanescenti dell'educazione speciale al femminile

Nonostante le sacche di resistenza al cambiamento, il rinnovamento culturale dell'Illuminismo ha contribuito ad ampliare e arricchire molteplici campi del sapere, ha generato nuovi interessi e attenzioni anche nei confronti della condizione di diversità e in particolare ha portato ad una particolare attenzione nei confronti delle disabilità sensoriali. Un esempio emblematico della curiosità suscitata dagli studiosi del '700 verso il diverso, il *sauvage*, è la notizia apparsa sul "Mercure de France" nel dicembre del 1731 in riferimento ad un report pseudo-scientifico, arricchito in diversi passaggi da elementi semi-fantastici, sul reperimento di Mademoiselle le Blanc (Canevaro & Gaudreau, 1988). Il ritrovamento delle bambine e dei bambini selvaggi ha risvegliato l'interesse degli intellettuali nei confronti di ciò che è insolito e al contempo ha affascinato le comunità: i *sauvages* sono stati considerati fenomeni sovranaturali da esporre nelle fiere (Mannucci, 2012).

D'altra parte, nello stesso periodo storico, le disabilità sensoriali sono state oggetto d'interesse non solo per coloro che si occupano di interventi caritatevoli, ma anche per medici e filosofi i quali, da una parte, hanno intrapreso percorsi di ricerca per comprendere le cause e le origini della menomazione, mentre dall'altra, hanno iniziato a prospettare possibili interventi educativi (Gaspari, 2005; Zappaterra, 2003). Sono un esempio le riflessioni esposte da Diderot (1713-1784) nei testi *Lettre sur les aveugles* (1749), *Lettre sur les sourds et muets* (1751). In particolare, nei confronti della condizione di cecità, il filosofo mostra esclusivamente una curiosità gnoseologica, ossia cerca di comprendere il ruolo del cervello nella conoscenza, la capacità dello stesso di imparare a *vedere* e conoscere la realtà. Egli non dedica alcuna attenzione alle conseguenze sociali della condizione di disabilità; è piuttosto interessato ai concetti etici quali il furto e il pudore. Quest'ultimo aspetto, spiegato da una giovane cieca come elemento fondamentale per la tutela della sua persona, suscita meraviglia nel filosofo (Gaudreau, 1988).

Le prime testimonianze di interventi educativi rivolti a ragazzi e ragazze interessati da disabilità uditive sono rinvenibili già nel XVII (Bonet, 1620; Wallis, 2017) e agli inizi del XVIII secolo nelle esperienze educative di Jacob Rodrigues Pereire nei confronti di alcune bambine (Neher-Bernheim, 1981).

La svolta negli interventi educativi rivolti alle persone con disabilità sensoriale avviene tra la fine del '700 e gli inizi dell'800, quando iniziano a sorgere le prime strutture dedicate. Un aneddoto riporta la volontà dell'Abbeé De l'Épée di fondare il primo Istituto per Giovani Sordi di Parigi grazie all'incontro dell'alto prelado con due bambine sorde, tuttavia, non vi sono attestazioni scritte che descrivono il processo educativo realizzato con loro (Berthier, 1852).

Le rare testimonianze sugli interventi pedagogici nei confronti delle ragazze interessate da disabilità sensoriali si attestano anche nei confronti di coloro che non sono educate negli istituti speciali. Infatti, qualche anno prima che Louis Braille individuasse il metodo di lettura-scrittura oramai famoso in tutto il mondo, una giovane scrittrice francese cieca Thérèse-Adele Husson (1803-1831), nel 1825, ha dettato ad uno scrivano la propria esperienza esistenziale in un testo intitolato *Reflections* (Kudlick & Weygand, 2001). Nell'opera è narrato il contesto d'origine, l'appartenenza a una famiglia del ceto medio basso, il supporto affettivo e i primi strumenti rudimentali ricevuti per gestire autonomamente la cura di sé. Inoltre, è descritto il supporto orientato di alcuni benefattori grazie ai quali ha potuto ricevere un'educazione adeguata alle proprie aspirazioni emancipative. Thérèse-Adele ha potuto così lasciare la casa paterna per vivere autonomamente a Parigi (Tatulli, 2013).

Le esperienze maturate negli istituti educativi francesi sono state successivamente diffuse in tutta Europa (Caldin & Zappaterra, 2016; Gaspari, 2005; Zappaterra, 2003), tuttavia, le descrizioni degli interventi educativi per le ragazze sorde o cieche sono scarse. Sono giunti documenti cartacei che attestano come Victorine Morriveau (1789-1862), una delle pazienti sordo-cieche del dottor Itard, ha imparato a comunicare (Barnard, 1834). Alcune laconiche informazioni sulla ragazza provengono dalla biblioteca dell'Istituto Nazionale per Giovani Sordi di Parigi dove è stata accolta nel 1796. Tali notizie sono emerse grazie all'analisi della corrispondenza tra i parenti della ragazza e i responsabili dell'istituto riguardo alle condizioni di salute, alla situa-

zione economica della famiglia, alla possibilità che la ragazza potesse essere accolta gratuitamente o avesse diritto ad usufruire di un'eredità in seguito alla morte della nonna. I carteggi si concludono con la notifica del decesso dell'ospite in istituto. A differenza dell'intervento pedagogico che ha coinvolto Itard e il giovane Victor, con un impegno quotidiano di annotazione delle strategie e dei progressi raggiunti da inviare al Ministero degli Interni, di questa esperienza educativa non è stata rinvenuta alcuna memoria o annotazione che descriva il lavoro svolto e i progressi di Victorine.

3. I trattamenti per la follia e per l'idiozia femminile

Le competenze cliniche e l'approccio educativo maturati da Itard sono strettamente correlati al clima culturale, al proprio percorso di formazione e al mentore con il quale condivise i primi anni di attività, Philippe Pinel. La collaborazione con colui che è considerato il fondatore della moderna psichiatria presso l'ospedale di Bicêtre ha consentito al giovane medico di apprendere l'approccio clinico del maestro: essere sensibile nei confronti dei malati mentali o fisici e sviluppare pensiero critico riguardo a ogni indagine scientifica (Malson, 1972).

Pinel (1745-1826) ha avuto un ruolo influente nel cambiamento della cura dei folli, ma soprattutto nei confronti della condizione di vita delle donne francesi internate presso gli ospedali di Parigi tra la fine del '700 e la prima metà dell'800. Infatti, il medico, dal 1795, ha rivestito la carica di direttore dell'ospedale della Salpêtrière, fondata nel 1656 da Luigi XIV per la detenzione di coloro che sono considerati reiitti dalla società. Nel 1680, la struttura è stata ampliata per accogliere donne considerate inadeguate dall'ambiente sociale e familiare, divenute prostitute, indigenti. È stato uno dei primi ospedali nei quali il re ha attribuito autorità assoluta ai direttori, che sono nominati a vita. Indubbiamente non è possibile inquadrarle come vere istituzioni mediche, poiché si tratta di strutture amministrative aventi poteri autonomi, quali il diritto di giudicare senza appello e di applicare le proprie leggi all'interno dei propri confini (Vincenti, 1997). In tale ambiente di promiscuità e segregazione sono emersi i primi tratti della psichiatria moderna. Il ruolo storico, scientifico ed educativo di Pinel è considerato ulteriormente innovativo quando, nel 1793, dall'ospede-

dale di Bicêtre è stato trasferito a dirigere la Salpêtrière, istituto nel quale erano reclusi circa in 8000, tra bambini e donne, queste ultime accusate di prostituzione o di comportamenti amorali e asociali. La fragilità economica delle internate è frammista a quella psichica. Il medico ha attuato le medesime norme mediche applicate ai ricoverati di Bicêtre, svolgendo un attento lavoro di osservazione e catalogazione del comportamento delle internate, ha riorganizzato la differenziazione degli spazi (Galanti, 2007). Dall'analisi dei documenti è emersa una particolare attenzione nei confronti delle donne ricoverate, il cui ruolo e l'esclusione sociale spesso dipendevano dagli interessi delle famiglie di origine.

Nonostante gli importanti mutamenti nell'approccio alla follia, la dimensione medica è radicata su arcaici quanto diffusi pregiudizi nei confronti delle donne. Jean Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), studente prediletto di Pinel, nel suo lavoro di ricerca sulle cause della pazzia nelle donne, riconduce le origini della malattia mentale a condizioni prevalentemente sociali che influenzano gli usi e i costumi:

[...] il modo in cui vivono in Francia le donne, l'abuso che fanno delle arti di mero diletto, la passione smoderata che hanno pei romanzi, per l'abbigliamento e per ogni genere di frivolezze; e non ci farà più stupore il disordine dei costumi pubblici e privati, e non potremo più dolerci che fra di noi aumentino le malattie nervose, e in specie la pazzia: tanta relazione vi ha nell'uomo tra il morale e il fisico (Esquirol, 1827, p. 41).

Tali elementi, che richiamano alla memoria le indicazioni educative per le ragazze indicate da Rousseau (1762), l'approccio maggiormente umano nei confronti delle donne ricoverate consente ai medici di porre in relazione la pazzia, oltre che a cause organiche, alla degenerazione delle emozioni. Lo psichiatra francese afferma, infatti, che «L'amore, la paura, lo spavento, la collera, l'ambizione, le sventure, i dispiaceri domestici sono le cause morali che d'ordinario producono la pazzia» (Esquirol, 1827, pp. 46-47).

In tale clima di attenzione scientifica nei confronti delle differenti condizioni di disabilità, si inserisce anche la figura dell'educatore, divenuto successivamente medico, Edouard Séguin (1812-1880). L'attenzione dedicata alla rieducazione delle ragazze e delle donne emerge anche nell'imponente opera da lui dedicata alla cura degli *idioti*, nella quale ha rivolto particolari riflessioni nella stesura del capitolo focaliz-

zato sul *sex*. In esso egli si è soffermato a riflettere, innanzitutto, sull'influenza del genere sull'idiozia e se effettivamente ci siano più maschi o femmine interessati da tale patologia. Non avendo dati statistici in merito, si rifà alla sua esperienza e riporta che al di fuori degli ospedali ha preso in carico più bambine che ragazzi. Alla luce di tali presupposti, Séguin è spinto a porsi alcuni interrogativi: «Ciò significa che il numero di questi ultimi colpiti da idiozia, è minore? Che i genitori si spaventano maggiormente delle anomalie di un sesso che di quelle che colpiscono l'altro? Che l'affetto dei genitori è più vivo per le bambine che per i ragazzi?» (Séguin, 1846, p. 153).

Le molteplici domande, benché basate sulle ridotte esperienze di un singolo educatore, lasciano emergere una nascente sensibilità nei confronti delle figlie interessate da idiozia da parte delle famiglie dell'epoca. Superando la consuetudine della segregazione domestica, i genitori cercano per le loro ragazze un trattamento educativo-riabilitante e offrono loro l'opportunità di apprendere. Inoltre, pur con il beneficio del dubbio sui dati posseduti in merito alla diffusione di tale infermità, l'educatore parigino ritiene di poter reputare «l'idiozia un male originariamente uguale per l'uno e per l'altro sesso» (Séguin, 1846, p. 153).

In un passaggio successivo, sono esposte le motivazioni che lo hanno indotto a maturare l'idea che per le ragazze la condizione di idiozia possa avere effetti più gravi:

1. Dato che i disordini del sistema nervoso, principio dell'idiozia, portano sempre a un rammollimento generale dei tessuti e del tessuto muscolare in particolare, la donna nella quale il tessuto cellulare tende ad estendersi a spese del primo, subisce maggiormente l'influenza disorganizzatrice dell'astenia generale.

2. In seguito a questo primo disordine, le funzioni si compiono più difficilmente, e l'inattività delle idiote, arrivate ad una certa età senza cultura, è ben più completa di quella dell'altro sesso.

3. Infine, nell'idiota non resta della donna come Dio l'ha fatta che la femmina; ed è soltanto a lei che si può applicare l'antica definizione «propter solum uterum mulier est quod est» (p. 153).

Facendo riferimento agli elementi culturali, come hanno sostenuto nelle loro riflessioni anche Rousseau e Esquirol, secondo Séguin l'in-

tervento educativo diviene maggiormente efficace se sono prese in considerazione due qualità che si ritiene appartengano all'indole femminile: la vanità e la civetteria. L'autore ritiene che quasi tutte le sue pazienti siano suscettibili di attenzione, attività e pazienza quando si toccano tali corde. In tal senso, l'educatore riconosce anche alle donne interessate da idiozia tratti riferibili al genere, come a definirne comunque un'identità femminile, nonostante la condizione. In alcuni passaggi successivi è manifesta la sua preoccupazione in merito all'urgenza e alla necessità di dover dedicare maggiori cure e attenzioni all'educazione dei ragazzi interessati da idiozia. La sua apprensione è dovuta a un'amara constatazione.

Nelle condizioni sociali un po' arretrate, nelle quali le nostre leggi e le nostre abitudini lasciano ancora la donna, l'inferiorità che risulta dall'idiozia e dall'imbecillità ha conseguenze molto meno gravi per le donne che per il nostro sesso; è solo in questo senso, socialmente parlando, che l'idiozia mi è parso avesse conseguenze più gravi per l'uomo che per la donna (Séguin, 1846, p. 154).

4. Pioneristici percorsi educativi per le ragazze interessate da pluridisabilità sensoriale

Oltre Atlantico, nella seconda metà dell'Ottocento, negli Stati Uniti iniziano a diffondersi gli interventi educativi nei confronti delle ragazze con disabilità sensoriale, le cui tracce sono attestate da diversi documenti custoditi negli archivi degli istituti per sordi e ciechi. In particolare, sono notevoli gli intrecci che hanno legato le vicende umane di Julia Brace (1807-1889), Laura Dewey Bridgman (1829-1889) e Helen Keller (1880-1968).

Le poche notizie sull'esperienza di Julia Brace sono state raccolte in un'antologia di biografie di persone sorde e negli annali dell'*Hartford Asylum* (Olstrom, 2011). Diversamente da Laura e Helen, Julia Brace è stata inserita nell'istituto, ma non ha ricevuto un'educazione formale documentata. In armonia con le rappresentazioni sociali femminili a lei contemporanee, ha imparato ad avere cura di sé, del proprio aspetto, del suo abbigliamento e degli ambienti domestici nei quali ha trascorso la sua vita (Woodruff, 1849). Nata nel 1807 in una

famiglia povera nella contea di Hartford, nel Connecticut, a quattro anni ha appreso a leggere e a scrivere semplici parole, ma è divenuta sordo-cieca all'età di cinque anni a causa della febbre da tifo, momento in cui ha iniziato a utilizzare un sistema di segni per comunicare con i suoi genitori. Nel 1825 all'età di diciassette anni è stata affidata ad una signora che le ha insegnato a cucire e a lavorare a maglia e, due giorni prima del suo diciottesimo compleanno, è stata accolta all'*Hartford Asylum*, divenuto *American School for Deaf and Dumb*. Anche se non ha ricevuto un'istruzione formale, ha acquisito l'American Sign Language tattile dagli studenti sordi residenti e dal personale dell'Istituto. Pur essendo l'unica persona cieca, è diventata parte della comunità e ha iniziato a essere considerata come una sorta di celebrità. Durante il suo soggiorno in istituto, Julia ha ricevuto molti visitatori curiosi, cosicché nel 1831 anche Alexis de Tocqueville ha raccontato il suo stupore nel vedere l'abilità che ella dimostrava nel cucire e nell'uso efficace dell'olfatto per riconoscere le persone che le stanno vicine. Nel 1841, il dottor Howe, direttore dell'Istituto Perkins per ciechi di Boston, impegnato nello studio della sordo-cecità, ha proposto al direttore dell'*Hartford Asylum* di insegnare a Julia il linguaggio attraverso il *fingerspelling*, modalità comunicativa che stava iniziando a utilizzare con Laura Bridgman. Nonostante la giovane allieva fosse collaborativa e in grado di costruire una semplice frase, il medico, constatando le carenze mnestiche e l'abitudine a comunicare nella lingua dei segni appresa in precedenza, aveva ipotizzato che tali elementi e l'età avanzata costituissero un ostacolo all'acquisizione del metodo. Dopo un anno di tentativi non andati a buon fine, Julia è stata rimandata ad Hartford (Howe, 1840; Woodruff, 1849).

L'esperienza di Julia Brace ha anticipato gli interventi di educazione formale delle ragazze interessate da disabilità plurisensoriale e si lega, ben mezzo secolo prima, alla famosa Helen Keller, attraverso la vicenda di Laura Dewey Bridgman. Anche in tale vicenda umana emerge l'interesse di un medico, il dottor Howe, il quale ha progettato un intervento educativo personalizzato, dettagliato nella descrizione delle tappe evolutive del processo, realizzato grazie al supporto di giovani insegnanti. L'esperienza è divenuta ancor più pregevole per la documentazione e per la produzione di materiali *ad hoc* predisposti per favorire l'apprendimento. La vita serena della piccola Laura è stata stravolta dalla scarlattina che l'ha privata dell'uso della vista e del-

l'udito, oltre a danneggiare seriamente l'olfatto e il senso del gusto. Il tatto, utilizzato per le prime forme di comunicazione ed espressione con i familiari, è divenuto il canale sensoriale principale per comunicare con il mondo. La piccola Bridgman è entrata nell'istituto Perkins il 12 ottobre 1837, due mesi prima del suo ottavo compleanno. La documentazione di tale esperienza è costituita dai diari giornalieri stilati dalle insegnanti, i report annuali del dottor Howe, dalla autobiografia e dalle lettere scritte da Laura, testi dai quali emergono i punti di vista dei molteplici attori coinvolti in questa esperienza educativa e i contributi che ognuno ha portato per accompagnare Laura nella realizzazione del suo progetto di vita. Howe ha sviluppato un piano suddiviso in diverse fasi, la prima è dedicata all'impostazione dell'apprendimento del linguaggio, all'acquisizione di nuove conoscenze e al loro ampliamento attraverso lo studio di differenti ambiti disciplinari e, infine, seguendo le tappe dello sviluppo globale della bambina, l'ultima fase è dedicata all'educazione religiosa. Per insegnare a Laura a leggere e a scrivere attraverso il tatto, è stato proposto un metodo mai tentato in precedenza. In un primo momento il dottor Howe e la sua assistente, Lydia Drew, hanno impiegato parole stampate con lettere in rilievo e, più tardi, hanno utilizzato l'alfabeto manuale espresso attraverso dei segni tattili. I resoconti delle insegnanti descrivono il rapido processo di apprendimento del linguaggio attraverso il *fingerspelling*, documentano come è stata alimentata l'insaziabile curiosità della bambina con esperienze e materiali concreti. L'esplorazione degli ambienti locali e urbani si realizza attraverso lunghe passeggiate accompagnate da descrizioni minuziose attraverso il *fingerspelling* e la conoscenza dei territori nazionali con l'analisi tattile delle carte in rilievo (Di Gennaro et al., 2015; Howe, 1833; Swift Lamson, 1878; Tattulli & Mura, 2021). Il caso di Laura è fonte d'interesse da parte del pubblico, per il quale ogni sabato il dottor Howe organizza visite guidate presso l'istituto, mostrando l'efficacia del trattamento educativo (Freeberg, 2001; Gitter, 2001). Nel gennaio 1842 Charles Dickens partecipa ad un evento organizzato presso l'istituto e lo descrive con entusiasmo nel suo libro, *American Notes*. In questo modo, la vicenda di Laura Bridgman ha assunto fama mondiale.

Divenuta adulta, concluso l'intervento educativo progettato dal dottor Howe, Laura ha continuato a vivere presso l'istituto, occupando il suo tempo a cucire, a leggere la Bibbia stampata in rilievo e a

mantenere la sua stanza meticolosamente pulita. Ha mantenuto vive le sue relazioni, scrivendo lettere alla madre, ai fratelli, alle sorelle e ad alcuni amici, tra i quali, le sue insegnanti Mary Swift e Sarah Wight (Bridgman, 1885). La voluminosa documentazione dell'esperienza educativa testimonia come la prospettiva dell'educabilità abbia orientato l'azione della rete costituita dagli operatori dell'istituto e dalla famiglia di Laura nell'accompagnarla nella realizzazione del suo progetto di vita. È stata una vita relativamente tranquilla in un contesto protetto, che ne ha riconosciuto bisogni e potenzialità. Benché non sia mai stata un'insegnante a tempo pieno, è diventata assistente delle ragazze cieche nei loro corsi di cucito, dove non era considerata una "paziente, ma un'esigente educatrice". Nel 1872, Laura è stata trasferita in una delle diverse case per le ragazze non vedenti – ciascuna guidata da una direttrice – predisposte durante un ampliamento del campus Perkins. Sempre desiderosa di comunicare con qualcuno attraverso il linguaggio dei segni, ha stretto amicizia con Anne Sullivan, con cui ha condiviso un cottage nei primi anni Ottanta dell'800.

La lettura del resoconto di Dickens in *American Notes* è diventata motivo di interesse per la signora Kate Keller, ispirandola a chiedere consiglio per la situazione di sua figlia Helen. Rispetto alla raccolta delle precedenti esperienze educative, il caso di Helen Keller (1880-1968) è di particolare rilievo in quanto si tratta di una minuziosa testimonianza autobiografica pubblicata nel 1905 con il titolo *The story of my life* redatta da Macy (1905). Divenuta sordo-cieca a diciannove mesi in seguito a una malattia infettiva non ben definita, che secondo i referti medici ha causato una "febbre cerebrale", Helen ha imparato a comunicare attraverso dei segni spontanei con Martha Washington, figlia del cuoco di famiglia. All'età di sette anni, Helen ha sviluppato più di 60 segni per comunicare con la sua famiglia. Tuttavia, i genitori, non accontentandosi di tali progressi, hanno intrapreso diversi viaggi con la propria figlia per individuare il percorso educativo più adeguato alle sue esigenze. Un primo consulto presso il medico J. Julian Chisolm a Baltimora, li ha successivamente condotti presso Alexander Graham Bell, che era dedito all'educazione dei bambini sordi. Trattandosi di una condizione di sordo-cecità, ai genitori è stato consigliato di contattare Michael Anagnos, direttore dell'istituto Perkins. Le richieste della famiglia e le esigenze educative di Helen hanno indotto il direttore a individuare nella ventenne Anne Sullivan, gravemente ipovedente,

l'insegnante adatta. È iniziato così un rapporto che è durato quarantanove anni. Nel 1887 Anne è giunta a casa Keller, portando con sé una bambola che indossava abiti cuciti dalla stessa Bridgman. Determinata nel suo ruolo, ha iniziato subito la sua missione insegnando a Helen a comunicare con il *fingerspelling*, cominciando con la parola "doll", il dono portato per lei. La bambina ha reagito alle sollecitazioni dell'insegnante con forti reazioni di frustrazione, perché non riusciva a comprendere che ogni oggetto possiede un nome che lo identifica in modo univoco. Nonostante le iniziali difficoltà, il miglioramento della situazione è dirompente quando Helen si è resa conto che la sua insegnante stava scrivendo sul palmo della sua mano la parola "acqua", mentre scrosciava fredda sulla mano. Da quel momento Helen ha desiderato di imparare i nomi di tutti gli altri oggetti familiari nel suo mondo. L'esperienza tattile concreta ha fatto scattare la scintilla della comprensione del nuovo sistema comunicativo e la motivazione ad apprendere (Keller, 1905; Lash, 1980; Magnanini, 2020; Nielsen, 2009; Zurru, 2016). Dal 1888 è iniziato il percorso di formazione formale presso l'Istituto Perkins. Nel 1894, Helen e Anne Sullivan si sono trasferite a New York per frequentare la Scuola di Wright-Humason per sordi e per imparare da Sarah Fuller a comprendere l'eloquio di un interlocutore, cogliendo con la mano posata sul viso, sulle labbra e sul mento le vibrazioni prodotte (Nielsen, 2009; Zappaterra, 2018). Tali tappe del processo di apprendimento le hanno consentito di realizzare il proprio percorso formativo e di conseguire la laurea presso il Radcliffe College nel 1904 all'età di 24 anni, diventando la prima persona sordo-cieca che ha raggiunto un Bachelor of Arts. Le competenze comunicative e il vasto campo d'interessi le hanno dato l'opportunità di diventare un'oratrice e autrice di fama mondiale. Helen è ricordata non solo per il percorso educativo documentato e narrato da più attori, ma soprattutto per la consapevolezza del proprio processo di crescita, l'impegno personale profuso nei confronti delle persone con disabilità e della società che l'hanno resa protagonista dei cambiamenti politici e sociali della sua epoca; è divenuta suffragetta, pacifista e sostenitrice delle cause dei lavoratori. La sua realizzazione personale è il frutto dell'investimento compiuto dalla famiglia che, nell'ipotizzare un'esistenza differente, ha ricercato il personale qualificato – identificato nella giovane Anne Sullivan – e supportato il percorso della figlia offrendole tutte le opportunità formative a sostegno del suo progetto di vita.

5. Un'epoca di contraddizioni tra scienza e spettacolo: le donne *freaks*

Dall'analisi di alcuni documenti riferiti alla ricerca scientifica nella seconda metà XIX secolo emerge che, se da un lato vi è stato un crescente interesse medico orientato all'azione educativa-riabilitativa nei confronti di coloro che sono interessati da disabilità sensoriali e da idiozia, dall'altro vi è una crescente attenzione per coloro che per la loro difformità sono considerati "mostri". Al contempo dal punto di vista sociale, l'oggettivazione dei corpi diversi ha assunto una dimensione denigratoria, poiché tutti gli individui che presentano morfologie differenti sono diventati esseri da esibire.

Il concetto di "mostro" è rimasto costante nei secoli, nonostante i molteplici sviluppi del pensiero scientifico, della ricerca medica, della laicizzazione delle strutture statali e malgrado i cambiamenti politici e culturali. È un'entità presente nell'immaginario umano dai primordi della storia; è la definizione di ciò che è considerato "altro" rispetto alla norma, ciò che crea turbamento, angoscia, paura o derisione. I mostri sono presenti fin dalle origini nei racconti mitologici, tramandati oralmente nelle credenze popolari e nelle superstizioni. Illustrati e descritti minuziosamente nei bestiari medievali, sono diventati oggetto di studio della nascente medicina nel XVII e, successivamente, nel XIX secolo hanno suscitato l'interesse precipuo della teratologia, disciplina specifica che si interessa dello studio delle malformazioni e delle anomalie presenti negli animali e nei vegetali (Er-rani, 2000). Diffusamente, sia da un punto di vista religioso che nel pensiero scientifico arcaico, la presenza dei mostri nelle comunità è attribuita a contaminazioni con elementi sovranaturali, ad atteggiamenti e azioni sconvenienti delle donne che li mettono al mondo (Schianchi, 2012).

Tradizionalmente, le madri sono considerate le uniche responsabili delle fattezze del nascituro, dal concepimento alla nascita. Perché un figlio nasca sano, i comportamenti materni devono essere corretti sul piano morale, spirituale, alimentare e igienico fin dal concepimento. Dal punto di vista culturale, tali speculazioni sono ancora attuali, pervadono l'immaginario collettivo e alimentano il senso di angoscia e di inadeguatezza di tante madri durante il periodo della gravidanza. Oltre che per le suddette responsabilità sulla prole, le

donne sono state direttamente oggetto di rappresentazioni discriminanti. L'alterità, nella sua accezione negativa, dunque, ha origini lontanissime e permane come archetipo dispregiativo e chiave di lettura per comprendere il binomio donne-disabilità.

In particolare, tali pregiudizi hanno coinvolto alcune donne considerate *mostruosità* dalla seconda metà del XIX secolo in poi. I documenti cartacei e le immagini disponibili raccontano frammenti di vita caratterizzati dall'incessante ed ambivalente desiderio di essere parte del consorzio umano, di essere riconosciute nelle loro peculiari caratteristiche come appartenenti al genere femminile, ma soprattutto di essere amate. Riportare alla luce le loro esperienze è un atto necessario per ricollocarle nella storia con la loro dignità, come protagoniste della loro epoca, come persone, come donne che hanno subito il calcolato interesse della medicina, di manager sciagurati e della degenerata curiosità del popolo.

Negli Stati Uniti l'esibizione dei *freaks* si è sviluppata in un arco di tempo compreso tra il 1841 al 1940, durante il quale si sono svolti spettacoli itineranti nelle piccole e grandi città (Bodgan, 1990). Tali manifestazioni, organizzate formalmente per l'intrattenimento, hanno ostentato un'ampia varietà di tipologie di *mostri*: persone con disabilità fisiche o intellettive, persone capaci di compiere azioni fuori dal comune, ma anche individui provenienti da Paesi le cui caratteristiche morfologiche sono lontane dai parametri estetici occidentali, quali i pigmei, gli albin, i gemelli siamesi, considerati per questo anomali. Tutti sono stati considerati mostruosità straordinarie, alimentando la fantasia e l'immaginazione popolare.

Il Circo Barnum, nel 1841, allestito a Manhattan, ha avuto immediato successo grazie alla presenza dei *freaks*: nani, giganti, obesi, gemelli siamesi e donne barbuti. Le loro peculiarità morfologiche hanno costituito un importante "svago" pubblico strutturato e organizzato per ottenere i migliori profitti. Si è trattato di un'attrazione considerevole nell'industria del divertimento, assiduamente frequentata da comuni cittadini. Oltre al Circo, l'intrattenimento pubblico è stato supportato da un sistema promozionale che ha compreso anche la produzione di manifesti e la vendita di immagini fotografiche dei vari prodigi umani. Sono questi i documenti maggiormente diffusi che attestano il proliferare di un'industria del divertimento che pubblicizza e recluta nuove attrazioni. Tra le più note è stata sicuramente la signora Clifullia, che

ha iniziato la sua carriera a quattordici anni grazie all'intraprendenza del padre, con un tour in Svizzera, in Francia e poi in Inghilterra per la Grande Esposizione del 1851. Trasferitasi negli Stati Uniti con il marito e il figlio, nel 1853 ha cominciato ad apparire nell'American Museum di New York, gestito da Barnum, come "La donna barbata di Ginevra". Nonostante sia stata oggetto di contenziosi giuridici, essendo accusata di aver ingannato il pubblico, e argomento di interesse in articoli scientifici pubblicati su "Lancet", contro ogni pregiudizio, è stata una donna che ha sfruttato la sua anomalia per raggiungere l'indipendenza economica (Bodgan, 1990; Trainor, 2014).

Anche la drammatica vicenda di Julia Pastrana è emblematica della spettacolarizzazione dei *freaks*. La sua condizione, al tempo sconosciuta, è riconducibile ad una forma di ipertricosi lanuginosa (Miles, 1974). La donna, caratterizzata da una particolare morfologia, per lungo tempo, non è stata neppure considerata parte integrante della razza umana, ma ha subito lo spietato interesse del modo scientifico che ha tentato di definirla in qualche modo, oltre che essere sfruttata dal marito manager, insultata con appellativi e dispregiativi dai media e dalla società (Hals & Toverud, 2003). Le incerte notizie sulle sue origini sono state prodotte da suo marito, Theodore Lent, il quale, per rendere ancora più interessante e attraente la vicenda, ha affermato che era nata intorno al 1834 dall'unione di una donna messicana con un animale selvatico. Oltre a essere caratterizzata da un'eccessiva pelosità sul suo corpo – soprattutto sul viso – il volto di Julia è caratterizzato dalla presenza una mascella sporgente e dalle gengive gonfie. Benché a causa delle sue caratteristiche sia stata accostata a una scimmia, Julia ha mostrato grande equilibrio e una figura femminile ben sviluppata. La donna ha vissuto vendendo la propria immagine come *freak* nelle fiere, e il suo corpo è divenuto oggetto di studio anche dopo la morte. La sua tragica esistenza ha incuriosito e attirato l'attenzione dello stesso Barnum e perfino Charles Darwin le ha dedicato uno spazio nel libro *The Variation of Animal and Plants under Domestication* (1868) documentando il fatto che

[...] Julia Pastrana, una ballerina spagnola, è stata una notevole brava donna, ma aveva una folta barba maschile e una fronte pelosa; è stata fotografata, e la sua pelle è stata esposta come uno spettacolo; ma ciò che ci riguarda è, che aveva sia la mascella superiore e inferiore costituita da una doppia serie

irregolare di denti, di cui il Dr. Purland ha preso un calco. Dalla ridondanza dei denti, la bocca proiettata, e il suo viso aveva un aspetto simile a quello di un gorilla (Darwin, 1868, p. 328).

Un'altra storia sicuramente degna di nota, trasformata in fenomeno dall'impresario circense Barnum, e successivamente per Ringling Bros. a Coney Island, è quella di Josephine Myrtle Corbin. Nata nel 1868 era conosciuta dagli spettatori come la donna con quattro gambe. Nonostante fosse considerata un'incredibile attrazione da circo, all'età di diciannove anni ha sposato il medico Clinton Bicknell, dal quale ha avuto cinque figli (Bodgan, 1990; Garland-Thomson, 2005).

La *donna cammello*, al secolo Ella Harper, nata a Hendersonville, Tennessee intorno al 1870, ha lavorato per pochi anni all'Harris's Nickel Plate Circus. Di questa ragazza sono giunte diverse immagini che la ritraggono in un'insolita postura dovuta a una particolare condizione ortopedica: infatti, le sue ginocchia sono piegate all'indietro. La natura di questa patologia articolare è estremamente rara e relativamente sconosciuta, ma la maggior parte dei medici moderni classificherebbe la sua condizione come forma congenita molto avanzata di *genu recurvatum*, nota anche come "deformità posteriore del ginocchio". Probabilmente Ella è riuscita a sfruttare a suo favore l'originalità delle sue articolazioni per migliorare la propria condizione (Bodgan, 1990).

Altra donna che ha lavorato in America con il Dreamland Circus Side Show, Ringling Bros. and Barnum & Bailey, è stata Mademoiselle Gabrielle Fuller, considerata una *meraviglia* senza gambe dei primi anni del 1900. Nata a Basilea nel 1884, ha iniziato in Svizzera il suo show e la carriera mostrandosi all'Esposizione Universale di Parigi nel 1900 come *The Half-Woman*. Dall'osservazione delle fotografie si nota come avesse lineamenti del viso delicati e proporzionati. Mademoiselle Gabrielle non possiede le gambe e, secondo un articolo apparso nel 1929 sul *London Life*, il suo busto finisce sotto l'anca. Nonostante possa essere annoverata tra i *freaks*, ha riscosso molto successo ed è stata considerata molto attraente; si è sposata almeno tre volte (Adams & Keene, 2012; Rusid, 1975).

Le vicende di queste donne, considerate meraviglie della natura o annoverate tra le mostruosità da esporre al pubblico, benché frammentarie e focalizzate sulla dimensione della spettacolarizzazione delle loro caratteristiche morfologiche, narrano l'ambivalente uso

del proprio corpo, della propria immagine e dell'identità femminile. Sono donne che hanno vissuto la doppiezza dell'essere oggetto di curiosità, scherno e discriminazione e dell'essere attive imprenditrici che hanno in qualche modo speculato sulla propria condizione per ottenere profitti economici, che consentissero loro di normalizzare le loro esistenze. Dall'analisi dei documenti cartacei e dalle immagini rinvenute è possibile osservare come abbiano cercato di creare una nicchia esistenziale per poter vivere nel consorzio umano, alcune con maggior indipendenza, altre invece, hanno uniformato la loro vita seguendo modelli sociali dell'essere donne, della moda dell'abbigliamento e delle acconciature, e divenendo mogli e madri.

4. Percorsi di emancipazione: identità individuali e collettive tra genere e disabilità

1. Identità individuali e processi identitari

Per sviluppare la tematica dell'identità è necessario far convergere gli aspetti riferibili alla costruzione della persona nel più ampio senso del termine e i contributi che le differenti discipline ne hanno dato in riferimento alle persone disabili e alla donna interessata da disabilità.

L'approccio sociologico considera la condizione di disabilità dal punto di vista delle differenze di significato e di trattamento nelle diverse culture e subculture. In tale quadro, il concetto di identità è sottoposto all'influenza di differenti sistemi socio-culturali, che contribuiscono a costruire le aspettative su ciò che deve essere o non essere un adulto, un bambino, un anziano, un uomo o una donna o una persona disabile (Ferrucci, 2004).

La ricerca dell'attribuzione di tali significati è presente anche nel contributo offerto dell'antropologia culturale (Benedict, 1934; Ingstad & White, 1995). Le ricerche partono dall'analisi del senso comune che attribuisce alla condizione di disabilità caratteristiche quali la mancanza o la limitazione delle abilità, in contrasto con un'ideale "normalità" che consente di esercitare determinate attività e un ruolo sociale. In particolare, alcuni studi spostano il *focus* d'osservazione dalla mera definizione nosografica alla comunità laddove vivono le persone e le loro famiglie, in quello spazio d'interazione in cui è possibile fare esperienza di sé, della propria condizione. «Impairment raises moral and metaphysical problems about personhood, responsibility, and the meaning of differences. Questions about autonomy and dependence, capacity and identity, and the meaning of loss are central» (Ingstad & White, 1995, p. 4). Le loro indagini, declinate in contesti

geograficamente, culturalmente e politicamente distanti, evidenziano come lo stesso significato attribuito al termine disabilità non possa essere dato per scontato e che non sempre possa comprendere la stessa categoria di persone.

Il discorso sulla costruzione di un'identità di genere per le persone con disabilità risulta abbastanza complesso a causa di secolari pregiudizi che non riconoscono l'individualità e la specificità di ciascuno, il raggiungimento dell'adulità, della consapevolezza di sé e del proprio corpo.

Molteplici ricerche volte a indagare la condizione delle persone con disabilità nel processo di integrazione sociale hanno evidenziato un'ambivalente modalità di intendere l'identità. Le considerazioni prodotte nell'ambito dei *Disability Studies*, d'altro canto, hanno sviluppato una riflessione sul significato del termine identificare e si orientano in due direzioni: in primo luogo, si può far riferimento a un verbo attivo, come per svelare le persone con disabilità o per scoprirle, in secondo luogo, si può guardare al senso riflessivo, come identificazione di sé, o per rivendicare l'appartenenza ad una collettività o di un gruppo più ampio. Gli elementi proposti fanno emergere aspetti critici, se si osserva come l'ambivalenza terminologica sia fondamentale per comprendere la complessità della condizione delle donne con disabilità, le quali sintetizzano tematiche apicali che hanno caratterizzato la storia delle persone interessate da disabilità. Identificare l'altro, per svelarlo come persona, è l'esito di un lungo percorso emancipativo che ha caratterizzato gli ultimi secoli attraverso un processo che non può prescindere dallo sviluppo dell'identità in senso riflessivo (Shakespeare, 2006). Quest'ultimo elemento ha contribuito alla maturazione del senso di appartenenza e a rafforzare l'azione politica delle associazioni per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità (Barnartt et al., 2001; Mura, 2014).

Il ruolo svolto dalle associazioni e dai movimenti fondati dalle persone disabili nella costruzione di identità collettive ha d'altro canto prodotto, in alcuni gruppi, quella condizione definita con il termine "ipertrofia identitaria". Con tale espressione, Canevaro (1999) indica la degenerazione del senso di protezione e di appartenenza a un gruppo, teso a divenire il più possibile omogeneo, fondato sulla base della condivisione di caratteristiche biologiche, funzionali o di interessi comuni. Possedere peculiarità fisiche o esperienze comuni, esse-

re individuati come appartenenti a una determinata categoria, può quindi condurre a una degenerazione del termine identità, che inficia il processo stesso di riconoscimento individuale con la tendenza ad assimilare una parte con il tutto, a stereotipare e massificare, a omologare al gruppo e quindi ad annullare il singolo, aumentando il rischio di esclusione sociale.

Ulteriori aspetti problematici sono riferiti alle persone che si considerano disabili, ma non sono riconosciuti come tali dal resto della popolazione, e coloro che sono identificati come disabili dagli altri (con l'intento di creare un'etichetta, di discriminare, di emarginare) e che aderiscono a tale reputazione. Tuttavia, vi sono anche individui che, nonostante le gravi difficoltà fisiche, psicologiche ed economiche, non sono considerati disabili dalle istituzioni, cosicché la comunità di appartenenza nutre alte aspettative di azione e di partecipazione. Una siffatta discrepanza tra le attese sociali e le reali possibilità personali genera stati di frustrazione o forme di depressione. Nei confronti di coloro ai quali è riconosciuta la condizione di disabilità la collettività non nutre alte aspettative, lasciando che questi vivano in solitudine, in uno stato di alienazione sociale (Wendell, 1996).

Un altro spunto di riflessione sulla dimensione identitaria sviluppata all'interno di gruppi e associazioni di persone con disabilità, che omologa e non distingue ad esempio la differenza di genere, è emerso dall'osservazione delle dinamiche sviluppatesi all'interno del Movimento per la Vita Indipendente. Nonostante il grande impegno nella prospettiva dell'*empowerment*, dell'autonomia e per l'ottenimento di condizioni di partecipazione democratica per i propri associati, dagli anni '80 del secolo scorso, il Movimento ha proposto un'immagine di gruppo rappresentato da persone occidentali, in primo luogo uomini, presumibilmente eterosessuali, i quali usano sedie a rotelle. Questa rappresentazione "mitologico-sessista" dei componenti del movimento non è limitata al solo contesto statunitense. Infatti, anche in Gran Bretagna gli uomini hanno dominato il movimento delle persone con disabilità, con una rappresentazione di genere che è evidenziata da uno stile "macho" messo in atto, sia nell'arena politica sia nel dibattito dei bisogni e dei diritti reclamati (O'Toole, 2004). Il mondo associativo è sempre stato orientato nella prospettiva di genere, dove individui maschi hanno guidato i movimenti, incentrando la propria riflessione sugli ostacoli infrastrutturali e sull'accessibilità, in particolare al mondo

del lavoro, ma hanno escluso quelli relativi ai domini più intimi e inerenti alle dinamiche familiari.

Nonostante nel tempo ci sia stata una certa maturazione di tali consapevolezze, si può osservare che nei movimenti delle persone interessate da disabilità, inizialmente, le posizioni strategiche sono state attribuite a uomini di “etnia caucasica”. Tuttavia, per lungo tempo non c’è stato alcun interesse sistemico nell’analizzare, ad esempio, come la disabilità possa avere un impatto differente in base al sesso. Infatti, l’esperienza della disabilità può essere marcatamente diversa per uomini e donne, per persone con differenti tipi di menomazione, con background etnici eterogenei e provenienti da differenti contesti culturali (Priestley, 2003).

L’impegno assunto dalle associazioni durante gli anni ‘70 ha prodotto molti e importanti successi e risultati dal punto di vista dei diritti umani e ha offerto una maggiore visibilità, portando le problematiche vissute dalle persone con disabilità nelle trasmissioni televisive, aumentando così le possibilità d’accesso alla vita pubblica e favorendo una crescente integrazione. Tuttavia, alcune ricerche svolte negli U.S.A. negli anni ‘80 sulla scarsità di letteratura riguardante le donne con disabilità e i loro diritti hanno mostrato che anche l’interesse accademico nei confronti delle problematiche delle donne interessate da disabilità è recente e che questa esiguità di dati è diffusa su scala mondiale (Ellien, 1983; Israel & McPherson, 1983).

2. La relazione tra corporeità e identità

L’approccio dei *Feminist Disability Studies* ha portato in evidenza la complessità degli aspetti di criticità che caratterizzano il riconoscimento identitario femminile e i diritti delle donne interessate da disabilità. In primo luogo, gli studi hanno cercato di mettere in evidenza le contraddizioni del pensiero femminista nei confronti della disabilità femminile e, in secondo luogo, hanno portato all’attenzione gli effetti delle rappresentazioni sociali della disabilità nella costruzione dell’identità.

È stato rilevato che benché nella teorizzazione del pensiero femminista sia stata spesso ignorata l’analisi della dimensione della sofferenza, sono stati invece presi in considerazione altri aspetti riferiti al

corpo respinto o vissuto come ostacolo. Infatti, è stata sviluppata una forte critica nei confronti dell'idealizzazione, della forza impressa dai mass media nella rappresentazione mitizzata dell'aspetto che allontana le donne dal proprio fisico reale. Tali consuetudini culturali hanno promosso il controllo sociale sul corpo e un considerevole dispendio di energie nel tentativo di perfezionarlo. Così sono stati generati atteggiamenti di emarginazione e vergogna in relazione sia ai tentativi fallimentari di controllo sia alle evidenti deviazioni dai corpi ideali (Wendell, 1996). A ogni idealizzazione è stato correlato il rifiuto di alcune caratteristiche della vita corporea come la malattia, la disabilità, la debolezza e la morte. Pur trattandosi di esperienze connaturate all'essere umano, provocano reazioni di paura, sono ignorate, disdegnate oppure sono rifiutate nelle rappresentazioni socioculturali. Le critiche mosse dalle correnti femministe hanno cercato di incoraggiare le donne a coltivare immagini del corpo più positive e realistiche, per opporre resistenza alle idealizzazioni a cui sono sottomesse. In tal modo, si è cercato di ridurre il processo di alienazione dai loro corpi ed è stata offerta la possibilità di fare esperienza, di divenirne consapevoli, piuttosto che ridurre tutto alla dimensione estetica esteriore. Si tratta di obiettivi universalmente concepiti come essenziali per il benessere di tutte le donne.

Eppure, gli studi delle esponenti del movimento femminista hanno eluso argomenti sulla condizione delle donne interessate da disabilità inerenti all'uso del proprio corpo, perché è sempre stato considerato vulnerabile, dipendente dalle cure di altri, ad esempio per l'espletamento di bisogni primari o per gli spostamenti. È in siffatto approccio che si è evidenziato il netto contrasto con le spinte emancipative e il bisogno di raggiungere l'indipendenza promosso dal movimento femminista. Tuttavia, il concetto di indipendenza per il quale si battono le associazioni costituite da persone interessate da disabilità ha sfumature differenti rispetto al concetto di indipendenza diffusamente inteso. Infatti, in primo luogo si riferisce alla possibilità di non vivere in istituzioni, secondariamente è inerente alla possibilità di non dipendere dalla benevolenza dei familiari per soddisfare i propri bisogni primari, inoltre, significa poter prendere delle decisioni riguardo alla propria realizzazione nella vita quotidiana ed infine indica la possibilità di poter svolgere un'attività lavorativa che consenta di non dipendere economicamente da altri (Wendell, 1996).

Il lavoro di ricerca svolto da *Disabled People International Italia* per il progetto Lighthouse, all'interno del *Daphne Programme II* 2004/2006, ha individuato e confermato come sia ancora diffusa una prospettiva medicalizzante e una rappresentazione del corpo della donna con disabilità come malato, dalle quali deriva l'assimilazione all'immagine di eterne pazienti vulnerabili da curare. In tal senso, alle donne interessate da disabilità è quasi negato l'accesso a un reale cambiamento della propria condizione e nel contempo è precluso qualsiasi attributo che possa ricondurre al genere femminile. Si evince che, poiché la differenza di genere matura con la consapevolezza di pensarsi come corpo, a causa della rappresentazione sociale del corpo malato, le donne con disabilità hanno difficoltà a sviluppare tale consapevolezza di genere. Il loro corpo infermo diventa un corpo asessuato, che non può essere amato o desiderato e incapace di amare o di procreare (Barbutto & Galati, 2008).

Altri studi dedicati allo sviluppo identitario delle donne con disabilità, hanno evidenziato che l'identità contiene un insieme profondamente integrato di risposte adattate alle gerarchie di valore nel mondo dei normodotati. Le identità tendono a fondersi quindi sia con il genere che con le rappresentazioni, sono biologicamente plasmate dai cambiamenti ormonali della crescita e dalle influenze sociali e dalle aspettative di ruolo attese dai gruppi di pari, dalla famiglia e dalla società in generale. Per le persone con disabilità, le interpretazioni fatte da coloro che sono punto di riferimento, e dalla società in generale, si combinano con l'influsso che ha il genere nei rapporti sociali e con informazioni differenziate rispetto a quelle attribuite al mondo "normale". Le assunzioni generano un forte impatto nelle ragazze interessate da disabilità, sulla percezione e sull'accettazione di sé, sulla possibilità di sentirsi socialmente accolte, di poter accedere agli stessi modelli femminili. Al contempo, l'interesse dei mass media nei confronti delle donne con disabilità ha avuto una fase iniziale nella quale sono state protagoniste delle pubblicità con funzione pietistica e solo successivamente considerate come consumatrici. Nonostante alcuni limitati mutamenti nella rappresentazione delle donne con disabilità, le pubblicità o le informazioni sui prodotti in vendita presenti nel mercato della moda o dei cosmetici costituiscono importanti barriere socio-culturali identitarie, perché spesso hanno come modello di riferimento le donne normodotate (Hanna & Rogovsky, 1991; Heiss, 2011; Houston, 2019; Kaufman-Scarborough, 2004; Timke, 2019).

Nel periodo dell'adolescenza il rapporto con il proprio corpo risulta essere carico di ansie e teso all'avversione. In tale fascia di sviluppo la relazione con il corpo può generare inquietudine e sentimenti ambivalenti. Gli adolescenti manifestano apparente sicurezza di sé, mal celando profondo disagio nei confronti delle evidenti trasformazioni somatiche e di coordinazione motoria, di equilibrio e di destrezza, vivono la metamorfosi in modo conflittuale con evidenti ripercussioni sull'identità e sull'autostima (Zedda, 2010). Alcune ricerche riportano come molte ragazze identifichino il periodo degli anni della scuola superiore come un momento in cui accresce la consapevolezza dell'inaccettabilità sociale (Corbett et al., 1982).

Sempre a causa di una ridotta variabilità di modelli estetici femminili, alcune ricerche riportano come le adolescenti, in una fisiologica fase di cambiamento, mettano in atto comportamenti alimentari deleteri perché subiscono un impatto maggiormente negativo nella percezione delle differenze tra il loro corpo reale, vissuto come inaccettabilmente grasso o inadeguato, e quello "ideale" (Attie & Brooks-Gunn, 1989). Su questo filone di ricerche si inseriscono gli studi che affermano che la costruzione del genere, oltre ad avere una base biologica, si sviluppa gradualmente e pone le sue basi sul consumo e sulle aspettative sociali: devono essere indossati abiti adeguati e essere presenti comportamenti conformi alle attese della collettività (Bullough & Bullough, 1993).

Ulteriori studi declinati sulle problematiche adolescenziali delle ragazze con disabilità confermano come sia nelle società consumistiche che in quelle in via di sviluppo anche l'attribuzione del ruolo sociale può essere consolidata o demolita a causa di preponderanti rappresentazioni della disabilità come condizione di vulnerabilità. L'interazione con gli stereotipi può generare resistenza che consiste in un'accettazione stessa dei pregiudizi e delle rappresentazioni, secondo le quali le donne tendono a essere indirizzate verso le attività domestiche. Per tali ambiguità comunicative ed interpretative le donne con disabilità sperimentano gravi problemi, tra cui bassa stima di sé, aumento dell'isolamento sociale e depressione, che rimangono in gran parte trascurati (Erevelles & Mutua, 2005; Erevelles & Nguyen, 2016; Kaufman-Scarborough, 2004; Meekosha, 2005).

Il richiamo alla dimensione corporea delle donne interessate da disabilità ha una valenza multiprospettica in relazione non solo alle op-

portunità di recupero delle abilità considerate deficitarie, delle funzioni e della percezione personale, ma anche rispetto allo sviluppo dell'autostima, alla relazione con gli altri e alla maturazione dell'identità femminile consapevole e quindi alla possibilità di partecipare attivamente alla vita sociale realizzando il proprio percorso esistenziale.

3. Riconoscimento e sviluppo identitario: criticità emergenti

Le riflessioni della Pedagogia Speciale intorno ai temi dell'identità delle persone interessate da disabilità sono state avviate agli inizi degli anni '80 del secolo scorso e si sono nutrite del proficuo dialogo con altre discipline. Si tratta di una prospettiva di indagine che, partendo dall'essere umano, ha disvelato la poliedricità di differenze che denotano l'unicità e irripetibilità del singolo e al contempo ha portato in evidenza come il costrutto di identità sia caratterizzato dal continuo processo di cambiamento e di attribuzione di senso e di significato che il soggetto conferisce alla propria storia esistenziale (Caldin, 2006; Canevaro, 1986; de Anna, 2006; Fiocco & Mori, 2005; Mura & Zurru, 2013b; Zurru, 2013, 2015).

Dal punto di vista pedagogico, le caratteristiche identitarie del soggetto possono strutturarsi in funzione del rapporto con l'altro, con il confronto e il rapporto di *cura* che si struttura fin dai primi anni di vita con le figure di riferimento, l'esperienza del contatto.

La relazione con il corpo riveste un ruolo fondamentale e centrale per lo sviluppo di molteplici competenze motorie, cognitive, spaziali, ed emotive. Nel bambino appena nato vi è quasi una totale identificazione tra sé e il corpo ed è nel continuo contatto fisico con la madre, nelle prestazioni di *cura* che si pongono le basi dell'esistenza del neonato. La scoperta del proprio corpo diviene così fonte di conoscenza, originaria apertura sul mondo, possibilità di esplorazione e di apprendimento della realtà circostante. Con la nascita si inaugura la vita con il mondo «una vita che non mi de-finisce, perché in essa non c'è giorno che io possa dire chi sono, non essendoci un passato che io possa riscegliere e un futuro che io non mi possa proibire» (Galimberti, 2007, p. 147).

L'esperienza corporea diventa canale privilegiato di scoperta e apprendimento dell'ambiente e del contesto attraverso il movimento, la manipolazione e il gioco. Con l'attività motoria, il bambino non solo

conosce la realtà, ma sperimenta il proprio fisico e le sue possibilità, contribuendo alla strutturazione della rappresentazione mentale del proprio corpo.

Tuttavia, in presenza di una condizione di disabilità, il processo di sviluppo è atipico e la stessa comunicazione della diagnosi, spesso, ha importanti ricadute sull'approccio che i genitori instaurano con il neonato. Inoltre, fin dalla fase iniziale, il percorso esistenziale può essere costellato da interventi medico-specialistici, ospedalizzazioni, un turbinio di figure esterne che influenzano la progettualità esistenziale e le normali relazioni di cura genitoriale (Pavone, 2009b; Zurru, 2013, 2015). A causa di questi sconvolgimenti, nella vita delle persone con disabilità possono esserci:

[...] scarse esperienze fatte sulla propria pelle; spesso i corpi "diversi", fin dalla prima infanzia, sono meno toccati, accarezzati, stimolati dalle figure parentali a causa di atteggiamenti iperprotettivi, delle paure più o meno coscienti, della difficile comunicazione/relazione (Rossi, 2009, p. 330).

La condizione di disabilità struttura differenti modalità di percezione di sé. La pluralità di ostacoli e vincoli riduce la possibilità di accedere ad esplorazioni ed esperienze autonome della realtà. Perché si possa realizzare un siffatto naturale processo di conoscenza, è necessario l'intervento di mediatori adulti che proponano ai bambini esperienze sensoriali diffuse che consentano di percepire l'esistenza di un confine tra il proprio corpo, quello dei *care-givers* e la realtà che lo circonda. Così il corpo non è semplicemente un involucro, ma è la persona nella sua dimensione partecipativa e relazionale che sperimenta e trasforma attivamente l'ambiente nel quale è immerso (Carboni, 2009; Moliterni, 2013).

La costruzione dell'identità si sviluppa lungo il percorso di crescita, si realizza nonostante le inquietudini e le vicissitudini umane, passando attraverso il riconoscimento. Esso è un elemento fondativo dell'individualità, della realizzazione della persona durante tutto l'arco dell'esistenza. Il primario riconoscimento da parte dei genitori, dei familiari, del contesto sociale di appartenenza conferma legami e ruoli. In tal senso, diviene fondamentale che genitori o altri *caregivers* riconoscano e si prendano cura del nuovo nato, che trovino supporti territoriali adeguati, che consentano di accompagnare la prole nel processo di

crescita, immaginando, desiderando e orientando il progetto di vita verso la dimensione adulta (Ianes, 2009; Maggiolini, 2021; Mura, 2005, 2018a; Pavone, 2009a; Zanfroni, 2021).

Molteplici ricerche sono state dedicate all'indagine sulla complessità di elementi che caratterizzano il processo di orientamento della persona con disabilità, dalla nascita all'adulthood, dalle quali si evincono atteggiamenti contraddittori tra le dimensioni affettive e razionali, poiché, pur essendo palesi il bisogno di accompagnare il proprio figlio/a nel raggiungimento di autonomie e verso l'emancipazione, permangono atteggiamenti di protezione che fissano il soggetto con disabilità nella condizione di bisogno e di vulnerabilità, arrestando il processo di crescita. In tal senso, i dati evidenziano che l'identità e la rappresentazione della persona chiamano l'intervento e il contributo, con diversi livelli di competenza, di molteplici figure caratterizzate da differenti *expertises* e appartenenti a diversi contesti quali la dimensione scolastico-formativa ed extra-scolastica. Ognuno degli attori coinvolti, più o meno consapevolmente, con il proprio bagaglio di esperienze personali, di formazione, ma anche rispetto alla tipologia di legame personale ed emotivo instaurato, può concorrere all'orientamento e allo sviluppo dell'identità della persona con disabilità. Si tratta di interventi che accompagnano alla maturazione della consapevolezza di sé, del saper riconoscere le proprie peculiarità, di individuare le proprie risorse, di *prendersi cura di sé*, di partecipare attivamente e consapevolmente allo sviluppo e alla realizzazione del proprio progetto di vita (Caldin, 2006; Caldin & Giaconi, 2021b, 2021a; Canevaro, 2009b, 2018; Canevaro & Biancalana, 2019; Goussot, 2009; Mura, 2005, 2018b; Mura et al., 2021).

Gli elementi riportati devono quindi essere declinati al femminile, con i vissuti delle ragazze che vivono la condizione di disabilità, che possono percepire la propria esperienza corporea come stigmatizzante, ai margini delle relazioni tra pari. Infatti, l'identità di genere è anche il prodotto di un continuo rimando di progettualità in divenire e di interazione con la differenza, che caratterizza il proprio corpo che cambia aspetto, che consente di contraddistinguere ogni individuo dagli altri e che identifica il proprio essere nel mondo. Il rapporto con i coetanei è fondamentale poiché è soprattutto in adolescenza che le dinamiche sono caratterizzate dalla ricerca di modelli diversi da quelli adulti, proposti ad esempio dai genitori. Al contempo, l'identità per-

sonale deriva anche dal rispecchiamento che gli altri rimandano, dal senso di adeguatezza rispetto al gruppo dei pari, passando anche attraverso linguaggi condivisi, quali la scelta di un abbigliamento appropriato al contesto e all'età, lo sviluppo di un personale senso estetico e l'uso dei primi cosmetici, la possibilità di partecipare a esperienze di svago e sport in assenza di adulti vigilianti. È una fase nella quale il confronto reciproco, spesso, è fonte di conoscenza dei comportamenti relazionali idonei per interagire con l'altro sesso (Zappaterra, 2010, 2013).

In tale complessa dinamica, gli elementi emersi sono parte integrante delle caratteristiche che, come afferma Gardou (2006), aiutano a definire universalmente la persona: «Essere uomini e donne significa riconoscere ed essere riconosciuti, sedurre ed essere sedotti, desiderare ed essere desiderati, trovare nell'altro il piacere amoroso e volerli donare la vita» (Gardou, 2006, p. 66).

Nei rapporti di reciprocità la presenza dell'altro conduce per un verso alla costruzione della propria individualità e d'altro canto consente il riconoscimento di soggettività altre. Il processo di maturazione dell'identità di genere e il riconoscimento dell'altro da sé possono essere associati al naturale interesse verso la ricerca di un *partner*.

Diversi studi sono stati dedicati a tale aspetto della dimensione identitaria della persona interessata da disabilità, dai quali è merso che gli argomenti sollecitati da Gardou (2006) sono diffusamente considerati tabù. Tuttavia, l'interdizione alla conoscenza di tali temi ha effetti svantaggiosi per lo sviluppo dell'identità. Spesso si osserva che le difficoltà legate alla sua elaborazione è correlata alle scelte dei genitori dei ragazzi con disabilità, che evitano di incoraggiare argomenti inerenti ai comportamenti sessuali come farebbero invece con altri figli (Belotti et al., 2005; Bocci et al., 2019; Gardou, 2006; Lascioli, 2007). L'aspetto della sessualità femminile risulta essere maggiormente complesso a causa di pregiudizi, che non riconoscono alle donne interessate da disabilità le caratteristiche di esseri sessuati, capaci di riprodursi e di avere opportunità di realizzazione personale (Bocci & Corsi, 2013; Siegriest, 2004; Taddei, 2021). Questi preconcetti possono essere supportati o ostacolati dagli approcci educativi e dall'insieme di interventi di *cura* impiegati e hanno ricadute importanti nei processi di costruzione dell'identità, nella percezione del sé corporeo, nella conoscenza e nella comprensione del proprio vissuto emotivo.

Inoltre, gli studi maturati negli ultimi anni nell'ambito della Pedagogia Speciale, oltre ad evidenziare la necessità di un approccio multiprospettico riguardo al costrutto di identità della persona con disabilità, hanno fatto emergere alcune criticità rispetto ai modelli concettuali e agli strumenti interpretativi della disabilità (Canevaro, 2006; de Anna, 2014; Ianes, 2004; Mura, 2012, 2016; Pavone, 2010; Zurru, 2013). Innanzitutto, è ormai lapalissiana la necessità di superare un approccio medicalizzante volto a categorizzare l'esperienza del soggetto. Individuare gruppi in funzione della disabilità non consente di cogliere pienamente le persone e di conseguenza spesso tale prospettiva esaurisce la loro identificazione con la menomazione, che per assimilazione si sposta dal deficit alla persona. La prospettiva biopsico-sociale dell'*International Classification of Functioning and Health* (ICF) (WHO, 2001) ha messo in evidenza la correlazione esistente tra lo stato di salute e il contesto, spostando il *focus* della condizione di disabilità dalla dimensione unicamente medica, correlandola a elementi quali le caratteristiche della persona e l'ambiente in cui vive. Si tratta di una struttura che riassume in maniera molto schematica le condizioni che possono dar luogo a differenti possibilità di essere al mondo. In tal senso, anche la disabilità quindi, colta secondo la prospettiva bio-psico-sociale, non potrà più essere considerata una caratteristica intrinseca della persona, ma come frutto dell'interazione dinamica tra l'individuo e l'ambiente.

Risulta interessante, ai fini del presente lavoro, soffermare l'attenzione sul ruolo che può svolgere la prospettiva antropologica dell'ICF per cogliere gli elementi che concorrono oppure ostacolano lo sviluppo dell'identità di genere nelle persone disabili. Nel modello ICF, l'identità e il concetto di sé sono ricostruibili a partire dai fattori contestuali personali, che posti all'interno di quest'area possono condizionare positivamente o negativamente molteplici aspetti della vita e dell'apprendimento. Si tratta di elementi che caratterizzano e differenziano l'esperienza umana di ciascun individuo e che in parte possono contribuire a delineare l'unicità e l'originalità della condizione di disabilità vissuta da ciascun soggetto. Lo sviluppo identitario della persona con disabilità è un costrutto complesso influenzato da consuetudini, atteggiamenti e rappresentazioni socioculturali dell'ambiente di vita (Caldin, 2005; Canevaro, 2007; d'Alonzo & Caldin, 2012; de Anna, 2014; Mura, 2016; Mura & Zurru, 2013b; Pavone, 2010). Per

sottolineare il ruolo delle attese e dei costrutti socio-culturali nella maturazione identitaria, Ianes (2009) ha offerto un aneddoto esemplificativo:

Un adolescente maschio con ritardo mentale lieve non riusciva ad apprendere alcune abilità domestiche come ad esempio lavare gli indumenti, stenderli, piegarli, perché nella sua «identità di genere» (cosa significa per lui essere un “vero” maschio) quelle abilità erano cose «da donne» [...] È evidente che questo suo pensiero aveva una chiara origine nei fattori contestuali ambientali culturali (Ianes, 2009, p. 180).

L'identità è interconnessa con molteplici aspetti, essa influisce su diverse aree, ma al contempo è influenzata da differenti elementi quali i successi o i fallimenti nell'apprendimento di alcune abilità; dai limiti funzionali o strutturali del corpo; dalla partecipazione sociale; dagli atteggiamenti proposti dalla famiglia o dal contesto sociale con i quali la persona con disabilità si confronta quotidianamente. Nelle sue indagini Ianes (2009) ha descritto dettagliatamente quali siano le dimensioni che contribuiscono al buon sviluppo dell'identità. In primo luogo, svolgono un ruolo fondamentale i valori, le aspirazioni, gli obiettivi e le motivazioni a cui gli individui attribuiscono un valore positivo, che caratterizzano ad esempio dei traguardi personali da raggiungere o da evitare, i progetti da realizzare. A tali aspetti sono strettamente correlati il senso di autoefficacia e le attribuzioni, come elementi che hanno un ruolo primario nella motivazione ad agire o ad apprendere. Le attribuzioni, in particolare, possono essere definite come le valutazioni che l'individuo utilizza per capire gli eventi della propria esistenza. L'ultimo elemento richiamato è l'autostima. Essa si sviluppa attraverso meccanismi di autovalutazione in relazione a successi, insuccessi ottenuti, e in riferimento a messaggi e atteggiamenti di accettazione o di rifiuto espressi dalle altre persone.

Un ulteriore elemento da considerare nello sviluppo dell'identità è il tempo. È una variabile importante perché consente di osservare il percorso tracciato, di sviluppare consapevolezza di sé, delle proprie caratteristiche passate, per capire ciò che si è stati e chi si desidera divenire, per riconoscere e perseguire le proprie aspirazioni. L'identità si nutre di progettualità nella prospettiva sincronica e diacronica, si sviluppa in funzione di confini e con riferimento alla definizione di spazi personali. È nel tempo, nella relazione con il contesto sociocul-

turale, nell'interazione con le proprie aspirazioni che l'individuo si riconosce altro dai propri genitori, dai propri educatori e definisce il proprio essere nel mondo.

Eppure, nel dibattito scientifico, permangono ancora delle criticità sull'impiego dell'approccio ICF poiché esso non consente di creare un quadro dell'identità delle persone interessate da disabilità. Secondo Stiker (2009) tale strumento può essere considerato efficace nella descrizione e classificazione delle situazioni che limitano o favoriscono la partecipazione e diviene molto utile per rinvenire tutti i sistemi adatti a superare gli ostacoli. Tuttavia, nelle sue analisi ha portato all'attenzione un aspetto fondamentale: le persone con disabilità desiderano essere riconosciute, non solo nella loro dimensione biologica, ma anche come soggetti capaci di agire, di mettersi in relazione. L'ICF non consente di cogliere aspetti fondamentali della persona quali i desideri, le frustrazioni e i sentimenti (Stiker, 2009).

Anche altre riflessioni evidenziano alcuni aspetti ambivalenti rispetto all'uso del dispositivo. Nel dibattito sviluppatosi nell'ultimo periodo sono emerse alcune criticità sull'impiego dello strumento per descrivere la persona e la condizione di disabilità vissuta. Infatti, pur partendo dalla conoscenza della persona, la codifica segue parametri e classificazioni che hanno come riferimento un quadro generale di normalità. L'accento posto sui fattori esterni all'individuo o sull'interazione con l'ambiente non prendono in considerazione la dimensione evolutiva dell'identità del singolo (de Anna, 2014). La ricchezza insita in ciascuna persona non è riassumibile in ciò che è osservabile attraverso determinati comportamenti, è necessario avere uno sguardo globale, integrato, tenendo conto della storia individuale e di tutto ciò che rende la persona un essere unico (Chiappetta Cajola, 2012).

Inoltre, è stato evidenziato come il tentativo di declinare in modo operativo termini quali funzionamento, capacità e partecipazione abbia prodotto una riduzione del significato di disabilità e di salute. Infatti, il termine *functioning* deve essere posto in correlazione con i differenti aspetti della salute biologica e con gli elementi che connotano la qualità della vita cosicché non assuma un significato meccanicistico. L'indagine sulla salute e l'esperienza di benessere è accompagnata da un'ulteriore riflessione sul ruolo svolto dal sapere medico nel processo di cura in relazione agli aspetti «non direttamente corre-

lati» e che «non fanno parte della condizione di salute nell'esperienza della persona disabile» (Zurru, 2013, p. 169). Ne emerge un importante elemento critico dello strumento di classificazione: i cosiddetti elementi “non direttamente correlati” sono i fattori personali, ma nell'economia dell'ICF non sono classificabili. Tuttavia, il sesso, la razza, l'età, altre condizioni di salute dovrebbero essere considerati come elementi che possono avere un certo ruolo nella disabilità.

Tali osservazioni evidenziano che la condizione di disabilità vissuta dalle donne è ancora osservata e considerata in modo marginale. Infatti, gli strumenti di indagine e di classificazione sono declinati per il rilevamento, la diffusione di conoscenze degli elementi che ostacolano o favoriscono la partecipazione delle persone con disabilità più in generale, non sono stati progettati per contribuire alla descrizione dell'identità. Il valore dell'identità di genere come fondamentale elemento di osservazione è ancora poco diffuso. La sua definizione è ancora il prodotto di complesse inferenze desunte dalla presenza di altri elementi.

5. Contesti, istituzioni e azioni di autodeterminazione

*We came here because we are women.
We came here to expose our abilities.
We came here to share our experiences.
We came here to strengthen networking among women with
disabilities and other women.
We came here to make ourselves visible.
Now we are leaving with our expectations partly met:
We have made some impact.
We have made people aware of us.
We have socialised and gained contacts all over the world.
But we are aware that there is a lot more work to be done be-
fore we achieve our basic goal of equality with women
in general in our respective countries.
Watch out! Women with disabilities are on the move!*
Tratto da Women Walk on Water,
Swedish Handicapped International Aid Foundation
(SHIA), 4th World Congress on Women,
Beijing, China, September 1995.

1. Donne, disabili e percorsi emancipativi

In diverse epoche e in differenti contesti geografici, le persone con disabilità hanno condiviso una storia personale e pubblica affine. Le loro esistenze sono state contrassegnate da esperienze di stigma, di rifiuto sociale, di abuso, di segregazione e di oppressione. Ciononostante, coloro che sono riusciti a riscattarsi da tali forme di vessazione hanno ridisegnato i loro destini grazie al supporto tenace, all'intraprendenza e al sostegno fornito dalle famiglie, dagli amici, dalle associazioni e dalle comunità locali. Il periodo che va dal Ventesimo secolo all'attualità più recente è stato caratterizzato dall'impegno di istituzioni nazionali ed internazionali nell'emanazione di molteplici direttive a loro tutela: Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale (UN, 1971), Dichiarazione dei diritti delle persone disabili (UN, 1975), Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (UN, 2006). Tuttavia, è ancora urgente l'impegno da parte dei singoli e delle associazioni per

rivendicare il riconoscimento dei diritti politici e verificare l'applicazione dei principi fondamentali da parte degli Stati aderenti al più generale discorso inaugurato dalle Nazioni Unite.

Numerosi studi, sviluppati sia nel filone di ricerca dei Disability Studies sia della Pedagogia Speciale, mostrano come le persone con disabilità, anche nei Paesi economicamente e democraticamente avanzati, siano ancora emarginate o svantaggiate in importanti aree della vita sociale come l'educazione, l'impiego, la vita familiare, la partecipazione politica e la rappresentazione culturale, e come queste stesse persone subiscano evidenti limitazioni riguardo all'accesso a beni e servizi come il trasporto, gli alloggi e l'informazione (Albrecht et al., 2001; Bah, 2022; Barnes, 1991; Covelli & de Anna, 2013; de Anna, 1998, 2014; de Anna & Covelli, 2016; Mercier, 2004; Mura, 2011; Mura & Zurru, 2013b; Pande, 2022; Priestley et al., 2016).

Tra le importanti sfide aperte per i ricercatori e i teorici interessati a indagare gli aspetti problematici della condizione di disabilità, vi è da una parte lo sviluppo di indagini che possano spiegare le origini, le cause degli ostacoli alla piena partecipazione sociale e dall'altra l'individuazione di percorsi culturali che consentano il pieno sviluppo democratico e garantiscano una migliore qualità di vita.

In diversi Paesi, un approccio sociale alle problematiche della disabilità è rinvenibile nelle azioni di advocacy delle prime associazioni costituite da persone disabili e dalle loro famiglie e nel contributo dei reduci della II Guerra Mondiale già presenti nella prima metà del secolo scorso (de Anna, 2014; Mura, 2004, 2009a, 2014; Schianchi, 2009; Zurru, 2005, 2006). Il già citato impegno in prima persona di Helen Keller come promotrice dei diritti delle persone con disabilità è un esempio del ruolo che le azioni dei singoli hanno assunto nei confronti di una ristretta tipologia di bisogni, divenendo una spinta emancipativa anche per uomini, donne e bambini sfruttati e maltrattati nel mondo del lavoro (Nielsen, 2004; Shagoury Hubbard, 2003; Zappaterra, 2018; Zurru, 2016).

Dalla lettura di molteplici ricostruzioni storiche sulla condizione delle persone con disabilità si evince come nel tempo vi sia stata una differente modalità di accesso alla partecipazione sociale e politica (Albrecht et al., 2001; Barnartt et al., 2001; Winzer, 1993). È noto come, ad esempio, la comunità delle persone sorde abbia una storia di lotta comune per i diritti civili e per preservare la propria cultura, portata

avanti per più di un secolo (Braddock & Parish, 2001). L'attenzione nei confronti delle problematiche delle persone interessate da disabilità intellettiva è emersa, invece, solo nella seconda metà del XX secolo. Un percorso storico non dissimile, e abbastanza recente, ha caratterizzato quello delle donne interessate da disabilità.

L'analisi storica dei processi emancipativi femminili nazionali ed internazionali rivela come nel tempo siano stati sviluppati due percorsi paralleli tra le differenti tipologie di organizzazione. Infatti, si evince che è stato mantenuto un rapporto equidistante tra le istanze dei movimenti per i diritti delle donne e le azioni di *advocacy* rivolte alle donne delle associazioni costituite da persone con disabilità. La riflessione critica su tale aspetto è stata in parte portata alla luce dalle ricercatrici esponenti dei *Feminist Disability Studies* (Garland-Thomson, 2004; Hall, 2010; O'Toole, 2004; Smith & Hutchinson, 2004; Wendell, 1989).

Per comprendere una simile mancanza di convergenze teoriche, alle quali si è fatto riferimento anche sopra, sono emblematiche le considerazioni sull'assenza di una terminologia adeguata al riconoscimento del senso di appartenenza a un unico universo femminile (Gardou, 2006). L'origine semantica del lemma "fratello" e "fratellanza", proveniente dal greco *phrater*, indica un gruppo di uomini legati da un antenato mitologico comune e il derivato "confraternita" riconduce al sentimento di fraternità che, ad esempio, accomuna i membri di un ordine religioso. Il corrispettivo termine femminile "sorellanza" non è comunemente in uso. Solo nella seconda metà del 1800 si attestano le prime testimonianze dell'istituzione di *colleges* femminili, luoghi in cui le studentesse hanno riproposto il modello maschile delle fratricole, delle organizzazioni a cui appartenevano i loro fratelli o i loro padri. La prima testimonianza di una società di studentesse denominata *sororità* è individuata nell'università di Syracuse (Indiana) nel 1874. La radice della parola *sororità* è *soror* che, suggerita alle allieve da un professore di latino, è poi divenuta popolare, diffondendosi in tutti i *colleges* e le università per distinguere le organizzazioni femminili da quelle maschili (Toberson, 2009). Tuttavia, il concetto di *sorellanza*, la maturazione di un comune senso di appartenenza e di solidarietà femminile, è il frutto di un lungo processo storico-politico di emancipazione personale e collettiva che non si è ancora del tutto compiuto (Muraro, 2006).

Tale interpretazione è rinvenibile anche nell'originaria separazione tra i due filoni del movimento femminista, l'uno liberale e l'altro socia-

lista, originatisi in Occidente tra il 1848 e il 1918 e caratterizzati dall'appartenenza a diversi gruppi socioeconomici e da finalità emancipative strettamente correlate a differenti bisogni emergenti. Fra le due diverse correnti, l'una, appartenente alla classe media, pur non avendo necessità di avere un impiego, rivendicava il diritto a partecipare alla vita istituzionale del proprio Paese e si batteva per il diritto a praticare libere professioni, per l'esercizio del diritto di voto o per la gestione del patrimonio di famiglia. L'altra, provenendo dal proletariato, era costretta a vendere la propria forza lavoro in condizioni di sfruttamento estremo, senza aver riconosciuto alcun diritto, subendo la concorrenza degli uomini e dei bambini. Pur vivendo entrambi i gruppi femminili condizioni di subordinazione maschile, non costituirono immediatamente un unico movimento di sole donne (Fraser, 2001).

L'indagine sui documenti emanati dall'ONU, nei quali si enunciano i diritti fondamentali considerati universali, consente di ricostruire come nel tempo sia stata sviluppata un'incessante attenzione alle questioni di genere, sia nell'ambito delle associazioni internazionali che si occupano dei diritti delle donne sia delle persone con disabilità.

2. Dai primi interventi ONU a tutela dei diritti delle donne alla creazione dell'UN WOMEN

La promozione e la difesa dei diritti civili, politici e sociali universali vedono le loro origini nel lento processo di democratizzazione della società occidentale. La lettura dei documenti internazionali consente di far emergere una certa correlazione tra lo sviluppo democratico e dei diritti universali, le tappe degli interventi a tutela delle donne e il contributo che queste ultime hanno offerto all'emancipazione di tutta la società.

Le pietre miliari dell'evoluzione del diritto internazionale, quali la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo* (UN, 1948), sono il frutto di un processo di approfondimento e rielaborazione di precedenti documenti. I principi che vi sono contenuti si possono rinvenire nelle istanze presenti nel *Bill of Rights* del 1689, considerato il cardine del sistema costituzionale del Regno Unito, o ancora nella *Dichiarazione di Indipendenza degli Stati Uniti d'America* del 1776. Altresì centrale è il ruolo della *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino* stilata nel 1789 durante

la Rivoluzione Francese, i cui principali elementi, ossia l'esercizio dei diritti civili e politici degli individui, costituiscono il substrato fondamentale della già citata *Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo* del 1948 dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (Agosin, 2001).

Lo Statuto del 1945 delle Nazioni Unite è di rilevante importanza per la comprensione dell'evolversi dei processi emancipativi internazionali. In particolare, nell'art. 1 al comma 3 si afferma la necessità di:

3. Conseguire la cooperazione internazionale nella soluzione dei problemi internazionali di carattere economico, sociale culturale od umanitario, e nel promuovere ed incoraggiare il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti senza distinzioni di razza, di sesso, di lingua o di religione (UN, 1945).

Per favorire il raggiungimento dei diritti universali promossi nello Statuto, sono state disposte sei commissioni funzionali ai sensi dell'art. 68, tra le quali la *Commissione delle Nazioni Unite sullo Status delle Donne* stabilita nel giugno del 1946, un organismo parallelo alla Commissione sui Diritti Umani che ha tra gli obiettivi la promozione dei diritti umani delle donne in ambito politico, economico, civile, sociale ed educativo per il raggiungimento della parità di diritti con gli uomini (Farrior, 2009).

Tali aspetti sono divenuti ancor più urgenti in seguito alla presa di coscienza delle atrocità verificatesi durante il secondo conflitto mondiale e che sono divenute oggetto della *Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo*. In quel momento storico è possibile osservare come i temi dell'uguaglianza di genere siano strettamente intrecciati con la condanna delle efferatezze compiute nei confronti dei civili di ogni nazione coinvolta, con lo sterminio nei campi di concentramento dei cittadini di origine ebrea, delle popolazioni rom, degli omosessuali e di tutti gli oppositori politici al regime del Terzo Reich, ai quali devono essere aggiunti e ricordati tutti i cittadini tedeschi di ogni genere ed età interessati da disabilità, che sono stati le prime vittime del massacro sistematico (Friedlander, 1997; Light et al., 2022).

Tuttavia, durante i lavori della Commissione sui Diritti Umani, l'introduzione degli alti principi di uguaglianza universale ha suscitato controversie poiché tali valori fondamentali dovevano essere rivolti e garantiti a donne, bambini, minoranze e popolazioni colonizzate. La preponderante prospettiva maschile occidentale è stata contrastata e

dibattuta dai delegati originari di altre realtà nazionali e dalla minoranza femminile. Il contributo delle donne alla discussione è stato fondamentale e la scelta oculata di termini che restituissero al documento un respiro realmente universale rivolto a tutta l'umanità può essere considerata come il frutto dell'impegno delle delegate provenienti dall'America Latina, dal Pakistan, dall'India e della più nota Eleanor Roosevelt (Adami, 2018). Il risultato del dibattito è evidente nel Preambolo, laddove è riconosciuta la pari dignità tra uomini e donne:

Considerato che i popoli delle Nazioni Unite hanno riaffermato nello Statuto la loro fede nei diritti umani fondamentali, nella dignità e nel valore della persona umana, nell'uguaglianza dei diritti dell'uomo e della donna, ed hanno deciso di promuovere il progresso sociale e un miglior tenore di vita in una maggiore libertà (UN, 1948).

Tali contenuti sono ulteriormente riaffermati negli articoli 1 e 2 e risulta particolarmente interessante sottolineare come nell'articolo 16 sia ribadita l'uguaglianza di diritti e di consenso tra uomini e donne all'atto della creazione e della conclusione di una nuova famiglia. Affermazione aperta e lungimirante se si considera il periodo storico in cui è stata stilata la *Dichiarazione* e la poliedricità di consuetudini culturali diffuse che prevedevano, e in alcuni casi consentono ancora, la totale assenza di libertà di scelta del proprio partner o della possibilità di porre fine al vincolo matrimoniale da parte delle donne.

Un ulteriore stimolo per la riflessione giunge dalla lettura dell'articolo 21, nel quale si asserisce il diritto di ogni cittadino alla partecipazione al governo del proprio Stato, con l'espressione della propria volontà attraverso periodiche elezioni. Si tratta di un diritto auspicato dai primi movimenti delle suffragette, ma che si è realizzato in modo eterogeneo, in relazione alle evoluzioni dei processi di democratizzazione dei differenti Paesi, con percorsi e tempistiche difformi, sia rispetto alle fasce di popolazione coinvolte sia, e soprattutto, riguardo al genere (Lagan Teele, 2020).

Nella prima fase del suo mandato, la *Commissione delle Nazioni Unite sullo Status delle Donne* ha contribuito, quindi, ad affermare e sostenere l'uguaglianza giuridica e dei diritti individuali delle donne, con la preparazione delle bozze dei trattati per il raggiungimento di importanti obiettivi: la *Convenzione sui Diritti Politici delle Donne* (1952), la *Convenzione sulla Nazionalità delle Donne Sposate* (1957), la *Convenzione*

sul consenso al Matrimonio, Età Minima per il Matrimonio e per la Registrazione del Matrimonio (1962) (UN, 1953, 1957, 1964).

Negli anni '70, nel clima di contestazione e con l'esplosione dei movimenti femministi, si sono create le condizioni per una contrapposizione tra gli interessi delle donne del Nord e del Sud del mondo. Il *focus operativo* si è spostato sulle tematiche della partecipazione allo sviluppo economico e sociale, della pace e dell'autodeterminazione. In particolare, durante la Conferenza Mondiale di Città del Messico nel 1975, è stato proclamato il *Decennio della Donna*, ponendo così le basi per il confronto e la creazione di un *network* internazionale per il confronto e il dialogo tra le differenti delegazioni (Tatulli, 2011).

Il più importante esito dei lavori promossi e adottati è stata la stesura di un trattato che comprendesse tutte le convenzioni precedenti: la *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne* adottata dalle Nazioni Unite (UN, 1979).

I lavori della *Commissione delle Nazioni Unite sullo Status delle Donne* sono stati presentati durante le successive Conferenze Mondiali delle Nazioni Unite sulle donne, tenutesi a Copenaghen (1980), Nairobi (1985) e Pechino (1995). Grazie a quest'ultima assemblea del 1995, è stata creata la Piattaforma d'Azione di Pechino, una pietra miliare con la quale, nell'assumere gli impegni in essa contenuti, i governi hanno riconosciuto che i diritti umani delle donne e delle bambine sono parte integrante, inalienabile e indivisibile dei diritti umani universali e che essi devono essere promossi, tutelati e riconosciuti in tutte le fasi del ciclo di vita, oltre che riflettere le diversità delle donne in tutte le loro manifestazioni (Balleza & Webbe, 2010).

Diverse agenzie dell'ONU hanno affrontato trasversalmente la complessità delle drammatiche condizioni in cui versano ancora milioni di donne, ma è maturato l'interesse e la volontà di intervenire per la loro risoluzione creando un nuovo ente. Dal 2010, infatti, l'agenzia UN WOMEN, ha accorpato quattro organizzazioni impegnate nella lotta per la parità di genere e per l'*empowerment* delle donne:

- la Divisione per l'Avanzamento delle Donne (DAW);
- l'Istituto Internazionale di Ricerca e Formazione per l'Avanzamento delle Donne (INSTRAW);
- l'Ufficio del consigliere speciale sulle questioni di genere e promozione della donna (OSAGI);

- il Fondo di sviluppo delle Nazioni Unite per le Donne (UNIFEM).

L'UN WOMEN è un ente impegnato nel sostegno agli organismi intergovernativi, come la *Commissione sullo Status delle Donne*, nella formulazione di politiche, degli standard globali e delle norme, per sostenere gli Stati membri nell'attuare tali disposizioni, per fornire tempestivo supporto tecnico e finanziario adatto ai Paesi che ne fanno richiesta e per stringere rapporti di cooperazione efficaci con la società civile. Tra gli intenti dell'organizzazione vi è la determinazione a guidare e coordinare i lavori delle Nazioni Unite sulla parità di genere, nonché promuovere la responsabilità, anche attraverso il monitoraggio sistematico e costante dei progressi compiuti. La femminilizzazione della povertà, già individuata negli anni '60, è un elemento che ancora stigmatizza l'esistenza delle donne e richiede interventi massivi e adeguati alle permanenti emergenze nelle differenti Nazioni e culture (Peterson, 1987). Con l'UN WOMEN si afferma che l'uguaglianza di genere non è solo un diritto umano fondamentale, ma che si tratta di un principio la cui realizzazione ha enormi implicazioni socioeconomiche, stimolando la produttività e la crescita delle nazioni di appartenenza. Vi sono, infatti, molteplici correlazioni tra l'accesso all'istruzione di base e all'assistenza sanitaria, da una parte, e le forme di violenza e di discriminazione, la segregazione occupazionale e i divari retributivi di genere, dall'altra (Lincove, 2008). Dal punto di vista istituzionale e amministrativo, indipendentemente dall'appartenenza sociale ed economica o dalla nazione d'origine, le donne sono sottorappresentate nei processi decisionali politici ed economici. In tal senso, l'UN WOMEN ha mostrato il proprio impegno per evidenziare che tale aspetto diventa ineludibile per promuovere condizioni di uguaglianza di genere, per favorire i principi di sviluppo sostenibile, pace e democrazia (UN, 2012).

3. I diritti delle persone con disabilità

Per la società occidentale, gli anni '70 del XX secolo sono stati un periodo storico intenso dal punto di vista sociopolitico e ricco di brillazioni nazionali e internazionali per il riconoscimento dei diritti

umani in molteplici declinazioni. L'attenzione nei confronti delle persone interessate da disabilità e dei loro diritti si è sviluppata in correlazione con i contingenti mutamenti storici, economici, politici e culturali, con la maturazione di nuove consapevolezze, grazie alla mobilitazione delle organizzazioni, delle associazioni e in virtù dei processi di autodeterminazione di numerosi movimenti nascenti (Charlton, 2000; Mura, 2014, 2016; Pelka, 2012).

In Italia, i processi di emancipazione avviati dalle associazioni delle persone disabili tra gli anni '20 e '40 hanno trovato piena realizzazione negli interventi normativi che promossero il diritto all'integrazione nella scuola pubblica con la L. 118 del 1971 e la L. 117 del 1977 per tutti gli studenti interessati da disabilità. Il nuovo orientamento istituzionale ha contribuito ad innescare un processo di trasformazione delle pratiche didattiche, della formazione e aggiornamento dei docenti, dell'interazione e dialogo tra istituzione scolastica e servizi socio-sanitari (Mura, 2004, 2009, 2014; Zurru, 2005, 2006). Siffatti cambiamenti hanno dischiuso il futuro all'integrazione lavorativa e sociale, sostenuto il cambiamento di differenti rappresentazioni sociali e promosso l'interesse e l'attenzione nei confronti delle problematiche delle persone interessate da disabilità nei diversi contesti esistenziali (Canevaro, 2021; Canevaro et al., 2021; Canevaro & Ianes, 2018; Canevaro & Malaguti, 2014; de Anna, 2014; Gaspari, 2014a; Gelati, 2004; Mura, 2016).

Nello stesso periodo storico, anche nel Regno Unito, nel 1978, è stato pubblicato il Rapporto Warnock attraverso il quale è stato proposto il concetto di Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Needs*, SEN) e l'integrazione degli alunni considerati "speciali" nelle scuole comuni, evidenziando le ricadute positive che tale innovazione avrebbe portato all'organizzazione scolastica nazionale, sia per quanto riguarda la formazione degli insegnanti sia per gli interventi da apportare negli spazi scolastici (Aiello, 2018; Booth & Ainscow, 2008).

Oltre Oceano i movimenti culturali e politici, le manifestazioni antibelliche e antirazziali, la nascita e la diffusione delle associazioni costituite da persone disabili hanno favorito la diffusione di ideali di giustizia sociale e il riconoscimento di diritti civili. I cambiamenti istituzionali negli Stati Uniti sono correlati anche alle scelte politiche condotte dal Presidente Kennedy per la tutela della salute materna e infantile e per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone

con disabilità intellettiva (Braddock & Parish, 2001). L'impegno profuso dal Presidente e, successivamente, dai suoi fratelli e sorelle nel creare opportunità educative ed emancipative per le persone con disabilità mostra un profondo intreccio tra vissuto privato e provvedimenti pubblici, tra l'infelice storia di una sorella interessata da disabilità celata alla Nazione e i benefici di cui si è fatta inconsapevolmente portatrice (O'Brien, 2004).

Sul versante internazionale, la data del 20 dicembre 1971 ha segnato il momento fondamentale in cui l'Assemblea Generale dell'ONU ha proclamato la *Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale* (UN, 1971), dando così avvio alla tutela nei confronti di una porzione di popolazione particolarmente discriminata. Con un chiaro richiamo alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo, nel Preambolo è sottolineata l'appartenenza al genere umano, quale invito a sostenere il riconoscimento dell'altro come persona portatrice di diritti, alla quale è necessario offrire interventi educativi adeguati alle peculiari necessità evolutive e orientati a un reale ed effettivo inserimento sociale e lavorativo.

Il documento porta a maturazione l'esigenza di ampliare l'interesse e le iniziative nei confronti della condizione di disabilità in senso più ampio. È nel medesimo periodo, infatti, che i mutamenti e le nuove sensibilità hanno promosso utili accorgimenti per favorire l'integrazione sociale. Il 9 dicembre 1975, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite emana la *Dichiarazione dei Diritti delle Persone Disabili*, in cui è affermata l'uguaglianza di diritti politici e civili ed è promossa la predisposizione di standard di accessibilità ai servizi per una successiva integrazione sociale. Dal punto di vista di una convergenza di attenzioni e interessi, nella Dichiarazione è possibile osservare un indicatore importante di uguaglianza di genere, ossia il riconoscimento dei medesimi diritti a uomini e donne interessati da disabilità (UN, 1975).

Il processo avviato ha prodotto ulteriori sviluppi. Nel 1981 è stato indetto l'Anno Internazionale per le Persone Disabili, teso a promuovere nella comunità mondiale piani d'azione per la riabilitazione e per la prevenzione della disabilità, per creare le condizioni per l'esercizio del diritto alla cittadinanza e alla piena partecipazione sociale ed economica (UN, 1976).

Con l'intento di garantire un periodo di tempo adeguato alla realizzazione delle attività del Programma Mondiale di Azione, l'Assemblea

Generale dell'ONU ha proclamato il decennio delle Nazioni Unite delle Persone Disabili (1983-1992). È stato individuato così un periodo di tempo congruo per coinvolgere e impegnare le Nazioni per la più ampia promozione del benessere, del riconoscimento dei diritti umani e della piena partecipazione e integrazione delle persone con disabilità in ambito lavorativo e sociale. Al contempo, sono state create le condizioni per favorire la diffusione di una rappresentazione della disabilità scevra dai pregiudizi della dipendenza e della passività, incoraggiando nelle persone interessate da disabilità l'intraprendenza, l'esercizio dei diritti e l'espressione dei propri punti di vista attraverso le organizzazioni non governative e le associazioni (UN, 1982).

Un ulteriore impegno dedicato all'attuazione dei principi precedentemente proposti si realizza il 20 dicembre del 1993, con l'emanazione delle *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Benché non sia uno strumento giuridicamente vincolante, il testo rappresenta una forte responsabilità morale e politica per i governi e contribuisce a definire i requisiti fondamentali per garantire l'uguaglianza e la partecipazione sociale. La lettura del documento consente di far emergere il dovere di tutelare i diritti, senza distinzione di genere, includendo esplicitamente le donne con disabilità (Barbuto & Galati, 2008; UN, 1993).

È possibile rinvenire la declinazione della tematica al genere femminile in differenti punti. Nel Preambolo, è chiaramente raccomandato di avviare azioni e politiche per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione facendo riferimento, tra gli altri documenti ONU, alla *Convenzione del 1979 sull'Eliminazione di ogni Forma di Discriminazione contro le Donne*. Nella regola 6, dedicata all'affermazione del diritto all'istruzione inclusiva, a prescindere dal genere o dalla complessità-gravità della condizione di disabilità. Anche nella norma 5 si sottolinea la necessità di porre attenzione agli *"adulti con disabilità, specialmente le donne"*, mentre nella norma 9 l'attenzione è dedicata alla vita familiare e all'integrità della persona, per la quale al comma 3 si fa esplicito riferimento alla necessità di cambiare atteggiamenti negativi nei confronti del matrimonio, della sessualità, della maternità e della paternità delle persone con disabilità. In particolare, è sottolineato che tali pregiudizi spesso sono rivolti nei confronti delle ragazze e delle donne con disabilità, richiamando le responsabilità che possono avere i mass media nel veicolare messaggi inopportuni.

La svolta per la promozione e la tutela dei diritti è giunta nella giornata del 13 dicembre 2006 con l'approvazione della *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* (UN, 2006). È l'importante prodotto di un lavoro intenso svoltosi negli anni dall'ONU in collaborazione con differenti associazioni ed organizzazioni non governative. Benché le *Standard Rules* del 1993 siano state un tassello fondamentale nel processo di riconoscimento dei diritti delle persone disabili, esse sono prive di forza costrittiva. La *Convenzione* del 2006, invece, è uno strumento internazionale vincolante per gli Stati che ne hanno assunto gli obblighi con la ratifica, facendone motivo di orientamento per le politiche nazionali e punto di riferimento nella lotta per il riconoscimento dei diritti umani, capace di calare la cultura dei diritti umani nelle politiche e nella pratica delle istituzioni (Baratella & Littamè, 2009). Inoltre, i Paesi aderenti che hanno firmato e ratificato il *Protocollo Opzionale* hanno assunto obblighi giuridici. Infatti, grazie a tale dispositivo, coloro che ritengono di aver subito la violazione di un diritto sancito dalla *Convenzione* da parte di uno Stato Parte hanno la possibilità di rivolgersi al *Comitato sui diritti delle persone con disabilità*, un organismo che ha la responsabilità di verificare l'istanza e adottare i necessari provvedimenti.

La *Convenzione* è il frutto dell'intenso impegno di associazioni internazionali, costituite da persone con disabilità e dai loro famigliari in collaborazione con i governi, volto a modificare atteggiamenti e approcci discriminanti. Il cambiamento di paradigma vede la persona con disabilità protagonista attiva e promotrice di cambiamento, come soggetto portatore di diritti capace di lottare per la loro rivendicazione, consapevole delle scelte e delle decisioni che riguardano la propria esistenza (Carnovali, 2018; Osio & Braibanti, 2012).

Nel testo della *Convenzione* si afferma in modo chiaro e definitivo che ogni forma di discriminazione basata sulla presenza di una condizione di disabilità è una violazione dei diritti umani e della dignità della persona. Non sono introdotti nuovi diritti, ma sono enucleati tutti gli ambiti in cui devono essere applicati perché siano riferibili a tutte le persone con disabilità, indipendentemente dalla tipologia diagnostica, dall'età, dal genere, dall'origine etnica o dalle credenze religiose. La precisazione deve essere colta come espressione di un momento storico fondamentale nel quale differenti spinte emancipative delle persone con disabilità hanno trovato convergenza con le istanze specifiche delle donne con disabilità.

La confluenza dei differenti interessi e la narrazione delle tappe del percorso storico e culturale che hanno condotto alla stesura del documento è rinvenibile nel Preambolo. Nel documento si afferma il valore inderogabile della *Convenzione* con espliciti richiami all'universalità dei diritti umani, a tutte le precedenti dichiarazioni e convenzioni, compresa la *Convenzione sull'Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione Contro le Donne* (CEDAW) del 1979.

Inoltre, il documento presenta il cambiamento di prospettiva semantica in riferimento alla definizione della condizione di disabilità con un adeguamento all'approccio bio-psico-sociale promosso dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento (WHO, 2001). Un orientamento paradigmatico che avvalorava l'universalità dei diritti, la dinamicità dell'esistenza umana posta sempre in correlazione con i contesti e al divenire degli eventi:

Riconoscendo che la disabilità è un concetto in evoluzione e che la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri (UN, 2006, preamb. lett. e).

6. La Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità: diritti e genere femminile

1. Le bambine e le donne con disabilità nella Convenzione ONU del 2006

L'approvazione della *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* del 2006 è l'esito di un impegnativo percorso normativo e culturale, che ha avuto come protagoniste le persone interessate da disabilità come soggetti di diritto. Andando oltre i precedenti trattati rivolti alla tutela dei diritti umani, la *Convenzione* incarna lo spirito e la volontà di organizzazioni non governative, associazioni e del *Disability Rights Movement*, che con la loro dedizione hanno dato voce a milioni di persone ispirate dal motto «Nothing about us without us» (Charlton, 2000). Pur trattandosi di un documento divenuto espressione delle consapevolezze maturate, le molteplici criticità ancora esistenti lasciano insinuare il dubbio che in diversi contesti culturali sia arduo stabilire se considerare la *Convenzione* un punto d'arrivo o un punto di partenza (de Anna, 2011).

La *Convenzione* è una pietra miliare nei processi di emancipazione e, richiamando i precedenti documenti internazionali, invita alla responsabilità di tutti i cittadini a farsi promotori dei diritti riconosciuti dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* e orienta gli Stati Parti a garantire la tutela delle libertà universali delle persone con disabilità. Dal punto di vista della riflessione pedagogico-speciale, per la ricchezza dei temi affrontati, il trattato offre molteplici spunti per intraprendere percorsi di ricerca rispetto all'aspetto terminologico, alle autonomie, alle responsabilità etiche, alle rappresentazioni sociali della disabilità, agli interventi in ambito familiare e scolastico, ai temi

dell'identità e dell'accessibilità, al potere emancipativo della consapevolezza individuale.

Rispetto ai precedenti documenti emanati dalle Nazioni Unite, si osserva una particolare attenzione dedicata alle scelte lessicali. Abbracciando la prospettiva bio-psico-sociale, all'art. 1, comma 2, si esplicita che cosa si intenda per condizione di disabilità «Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri». In tutto il testo la terminologia utilizzata è volta a comprendere l'umanità nelle sue differenti sfaccettature. Fin dal Preambolo, alla lettera s, «Sottolineando la necessità di incorporare la prospettiva di genere in tutti gli sforzi tesi a promuovere il pieno godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità», la *Convenzione* cerca in tal modo di superare gli stereotipi di una definizione generale e indistinta di "persone con disabilità". La declinazione della "prospettiva di genere" attribuisce valore e significati differenti all'esperienza di disabilità vissuta da uomini e donne e, in tal modo, introduce il *focus* attento sulle problematiche esperite dalle donne e dalle bambine. Si tratta, infatti, delle categorie di persone più vulnerabili per le quali gli stati firmatari devono investire maggiori energie. Per tali criticità ancora presenti, e per l'applicazione di tutti i principi promossi nella *Convenzione*, è stato predisposto l'articolo 35 al fine di responsabilizzare gli Stati Parti rispetto agli impegni assunti per migliorare le condizioni di vita dei cittadini interessati da disabilità. Ogni quattro anni, gli stati firmatari devono presentare al Comitato un rapporto dettagliato che descrive le misure prese e le difficoltà incontrate per adempiere ai propri obblighi.

Sempre nel Preambolo, facendo specifico riferimento all'universalità, all'indivisibilità dei diritti umani e al valore della diversità, alla lettera q è ribadita l'esigenza di considerare alcune urgenti problematiche di genere che richiedono particolari interventi: «Riconoscendo che le donne e le minori con disabilità corrono spesso maggiori rischi nell'ambiente domestico ed all'esterno, di violenze, lesioni e abusi, di abbandono o mancanza di cure, maltrattamento e sfruttamento».

In tal senso, la *Convenzione*, assumendo un impegno specifico nell'individuare le condizioni e i fattori contestuali da cui originano l'emar-

ginazione delle donne e delle bambine con disabilità, sollecita l'impegno delle istituzioni locali nell'accompagnare le famiglie come nuclei fondamentali della società a svolgere il loro ruolo di accudimento, di protezione e assistenza. Data la gravità delle condizioni delineate nel Preambolo, il documento riprende i differenti nuclei tematici enunciati, declinandoli e analizzandoli in specifici articoli.

Rispetto alla condizione di genere, nell'articolo 3, nel quale sono indicati i principi che caratterizzano la *Convenzione*, con l'obiettivo di porre tutte le persone con disabilità sullo stesso piano, sono esaltati il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale, comprese la libertà di compiere le proprie scelte e l'indipendenza delle persone. In particolare, alla lettera *e* del medesimo articolo, affermando il diritto alle pari opportunità, si insiste sul superamento di qualsiasi forma di disuguaglianza. Il concetto è ribadito ulteriormente alla lettera *g* con una declinazione di genere che specifica «la parità tra uomini e donne». È altresì interessante che, alla lettera *h* dello stesso articolo sia affermato «il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità». Il *focus* è stato orientato sulla necessità di far rispettare il diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità. È un richiamo esplicito alla responsabilità di osteggiare qualsiasi tentativo volto alla normalizzazione e iper-protezione, al quale si dovrebbero contrapporre interventi che favoriscano atteggiamenti di *cura* autentica, di accompagnamento nello sviluppo del proprio sé, anche quando si tratta di bambine.

La riflessione pedagogica sul tema evidenzia le criticità esistenti e l'investimento in interventi che accompagnino alla maturazione della consapevolezza di sé e allo sviluppo dell'identità personale. Quest'ultima si struttura nella fitta relazione di rapporti con le persone e i contesti di cui ogni individuo è parte. Così, diviene fondamentale promuovere azioni educative volte a far conoscere e comprendere alle bambine e ai bambini con disabilità la propria storia, il valore intrinseco del proprio essere al mondo e l'intersezione della propria esistenza con quella della comunità. La storia di ognuno si innesta in un percorso culturale e sociale più ampio al quale ogni cittadino è chiamato a offrire le proprie sensibilità, esperienze e differenti competenze per contribuire alla costruzione di una società più democratica. In tal senso, i processi di orientamento formativo e di sostegno allo

sviluppo dell'identità delle bambine e delle ragazze con disabilità dovrebbero condurre alla conoscenza e riappropriazione del percorso identitario, verso una progressiva consapevolezza dei propri limiti, delle proprie potenzialità per definirsi e riconoscersi come persone che possono autodeterminarsi e contribuire al miglioramento delle condizioni di vita dell'intera società (Campbell-Whatley, 2008; Cottini, 2016; Giacconi, 2015; Mura, 2018b; Mura et al., 2021). Inoltre, in tale processo di crescita non è da trascurare la conoscenza delle pregresse esperienze associative e di autodeterminazione che hanno condotto alla maturazione di consapevolezze sociali e civili per il riconoscimento e la tutela dei diritti delle persone con disabilità. Siffatti contenuti possono divenire ulteriori supporti all'orientamento e alla maturazione individuale (Mura, 2018a; Taddei, 2020).

La necessità di dedicare particolari attenzioni alla tutela dei diritti di donne e bambine è legittimata ed è chiaramente esplicitata con l'articolo 6 - *Donne con disabilità*:

1. Gli Stati Parti riconoscono che le donne e le minori con disabilità sono soggette a discriminazioni multiple e, a questo riguardo, adottano misure per garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte delle donne e delle minori con disabilità.

Tale affermazione conferma, *in primis*, che la condizione di disabilità non elimina la caratterizzazione di genere, e al contempo dichiara che l'essere donna con disabilità comporta una duplice discriminazione, dovuta all'appartenenza al genere femminile e dell'essere disabile. Si tratta di un'affermazione importante dal punto di vista del progresso normativo, perché in tale articolo si coniugano le tutele promosse nelle precedenti convenzioni e dichiarazioni contro le discriminazioni subite dalle donne e dalle bambine dalle persone con disabilità (UN, 1948, 1953, 1957, 1964, 1989; UN, 1959, 1975, 1979). Inoltre, l'articolo è rilevante dal punto di vista identitario, poiché sono così superati pregiudizi che confinano donne e bambine in uno spazio di liminalità indistinto nel quale non sono riconosciute caratteristiche evolutive e di genere peculiari, si sottolineano gli effetti che l'intersezione di tali discriminazioni comporta. Il tema non si esaurisce con questa prima affermazione, ma è approfondito al comma 2: «Gli Stati Parti adottano ogni misura idonea ad assicurare il pieno sviluppo,

progresso ed emancipazione delle donne, allo scopo di garantire loro l'esercizio e il godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali enunciati nella presente Convenzione». Il richiamo alla responsabilità di attivare interventi per garantire l'emancipazione è strettamente correlato all'individuazione degli eterogenei ostacoli al pieno sviluppo di sé. Le differenti tipologie di barriere sono riprese, definite e approfondite negli articoli successivi della *Convenzione*.

L'articolo 7 dedicato ai *Minori con disabilità* attribuisce valore intrinseco alle bambine e ai bambini con disabilità e restituisce loro i prerequisiti dell'autodeterminazione, investendoli del «diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni su tutte le questioni che li riguardano» in processi in cui «le loro opinioni sono debitamente prese in considerazione». È un ulteriore passaggio che promuove percorsi di orientamento e di auto-orientamento che devono essere predisposti fin dai primi anni di vita perché si raggiunga l'espressione indipendente dei propri pensieri e delle proprie volontà. Si tratta di elementi che possono essere rafforzati da scelte istituzionali che garantiscano il superamento di definizioni stereotipate attribuite alle persone con disabilità. Questi aspetti sono ripresi e approfonditi nell'articolo successivo.

Infatti, l'articolo 8 - *Accrescimento della consapevolezza*, richiama il tema dell'identità personale e dell'impegno a creare le condizioni per un cambiamento sociale del paradigma della rappresentazione delle persone con disabilità orientato all'autonomia e all'autodeterminazione.

1. Gli Stati Parti si impegnano ad adottare misure immediate, efficaci ed adeguate allo scopo di:

(a) sensibilizzare la società nel suo insieme, anche a livello familiare, sulla situazione delle persone con disabilità e accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità;

(b) combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose concernenti le persone con disabilità, compresi quelli fondati sul sesso e l'età, in tutti gli ambiti.

Entrambe le disposizioni indicate al comma 1 diventano fondamentali nel processo emancipativo di ragazze e donne con disabilità, poiché ribadendo che la famiglia è il primo nucleo sociale, essa

diviene al contempo indispensabile promotrice di modifiche sostanziali nella collettività. Dal punto di vista pedagogico si evince la necessità di progettare e realizzare percorsi di orientamento alla genitorialità, all'accompagnamento al ruolo di *cura* e al supporto nel riconoscimento dei propri figli come portatori di diritto.

Tale aspetto è correlato a quanto indicato alla lettera *c*: «promuovere la consapevolezza delle capacità e i contributi delle persone con disabilità». L'art. 8 dà così un impulso ad ampio raggio che, da una parte, è volto a modificare pregiudizi e barriere culturali presenti nella società e, dall'altra, è indirizzato alle persone con disabilità perchè maturino consapevolezza di sé e dei propri diritti. Si tratta di un processo che, oltre ad avere effetti sulla propria percezione identitaria, è correlato al superamento delle rappresentazioni della disabilità, in particolare nei confronti delle ragazze e delle bambine, per le quali sono definiti particolari stereotipi sociali di subalternità e di dipendenza che ancora stentano ad essere superati (Tatulli, 2013). La consapevolezza di sé diviene così parte fondante di un percorso di orientamento formativo che si nutre della conoscenza delle proprie caratteristiche, dei propri limiti e delle proprie possibilità, del proprio valore intrinseco e si costruisce con l'interazione, il confronto con le risorse offerte dal contesto di vita, la conoscenza e la comprensione di normative e diritti nazionali ed internazionali (Agosin, 2001; Barbuto & Napolitano, 2014; Mura, 2018b; Rhode, 2017). In tal senso, è urgente accompagnare le giovani generazioni a divenire portatrici di interesse, investendo in progettualità che rendano le ragazze interessate da disabilità protagoniste di percorsi per la ricerca e per lo sviluppo di soluzioni originali per problematiche collettive. Si tratta di interventi educativi che supportano le ragazze interessate da disabilità a trovare un proprio spazio di realizzazione personale e ad assumere un ruolo attivo per contribuire alla costruzione di una società giusta ed equa che promuove la crescita di ogni singolo cittadino, superando gli stereotipi di genere ed età.

Sempre nell'articolo 8, al comma 2, al fine di realizzare l'accrescimento della consapevolezza, gli Stati Parti:

(b) promuovono a tutti i livelli del sistema educativo, includendo specialmente tutti i minori, sin dalla più tenera età, un atteggiamento di rispetto per i diritti delle persone con disabilità.

Si afferma e si anticipa così il valore dell'educazione come strumento fondamentale per avviare i processi di democratizzazione, il tema è ripreso ed esplicitato meglio nell'art. 24. In questo primo passaggio vi è un investimento educativo che coinvolge tutti i gradi scolastici. Il rispetto dei diritti delle persone con disabilità è appreso fin dalla tenera età in contesti nei quali è garantito a tutti gli alunni l'accesso all'educazione. Gli studi sul tema affermano il valore formativo delle esperienze di integrazione e d'inclusione scolastica per tutti gli alunni. Le ricerche sui processi di inclusione scolastica, infatti, hanno mostrato che la presenza e la relazione con l'alunno e l'alunna con disabilità sono opportunità di crescita per alunni e insegnanti, occasioni per conoscere e avvicinare la diversità, per favorire il rispetto delle differenze e dell'unicità di ognuno. Dal punto di vista didattico, l'inclusione si pone come occasione per il cambiamento delle consuetudini progettuali, per la creazione di ambienti di apprendimento accessibili caratterizzati dall'uso di una molteplicità di linguaggi e dalla differenziazione dei contenuti. In tal senso, le diverse esperienze documentate evidenziano come l'inclusione attivi processi trasformativi per i docenti e per tutta la comunità scolastica (Anderson, 2014; Associazione TreeLLLe et al., 2011; Booth & Ainscow, 2008; Bulgarelli, 2018; Canevaro et al., 2021; Cottini, 2017; d'Alonzo, 2017, 2019; de Anna, 2014, 2015; Kershner, 2008; Mura et al., 2020, 2022; Pavone, 2015; Pennazio, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Proseguendo alla lettera *c* dello stesso articolo, si rinviene il valore dei mass media nella diffusione di informazioni e di rappresentazioni rispettose, così gli Stati Parti:

(c) incoraggiano tutti i mezzi di comunicazione a rappresentare le persone con disabilità in modo conforme agli obiettivi della presente Convenzione.

Le riflessioni maturate sul tema evidenziano che i differenti media influenzano in modo massivo la società, condizionando i canoni estetici e i ruoli attribuiti a uomini e donne, in particolare per quanto riguarda il genere femminile. I diversi canali comunicativi possono divenire strumenti per la diffusione e la conservazione di molteplici modelli distorti. La funzione assunta dai diversi mezzi di comunicazione non è ridotta alla trasmissione dei messaggi, infatti, essi producono, amplificano e diffondono valori culturali, morali ed estetici. Essi hanno

un'importanza particolare nella costruzione di stereotipi e pregiudizi (Bocci, 2014, 2020; Covelli, 2016). Per quanto riguarda i temi inerenti alla disabilità sono affrontati dai mass media con una distinzione dicotomica tra normalità-anormalità e salute-malattia. Nella dimensione dell'anormalità, spesso sono incluse anche tutte quelle prestazioni che, deviando da una rappresentazione stereotipata di vulnerabilità, rendono la persona con disabilità straordinaria. Si tratta invece dei diversi ambiti in cui si realizza l'esistenza di qualsiasi individuo adulto: nello sport, nel lavoro, nella partecipazione politica o in famiglia come genitore (Covelli & de Anna, 2013; Schianchi, 2009). Inoltre, i media hanno un particolare ruolo e responsabilità nella promozione di modelli estetico-salutisti idealizzati che per le ragazze e le donne con disabilità costituiscono un ostacolo all'accettazione, alla percezione positiva della propria corporeità (Tatulli, 2011). Sono molto pressanti, e per molti versi scoraggianti, tutti i messaggi che rimandano a ruoli sociali convenzionali che impongono fin dalla prima infanzia determinate consuetudini, così alle bambine è impossibile sottrarsi alla necessità di apparire, di dover assomigliare ai modelli socialmente imposti degli ideali di bellezza e appartenenza attribuiti alla sfera femminile (Ulivieri, 2007). Le indagini in tale ambito hanno individuato modelli di corporeità che se da una parte svalutano la persona nelle sue peculiarità, dall'altra tendono a sopravvalutare elementi esteriori. La tendenza a conformare l'aspetto ai canoni estetici ha suscitato riflessioni etiche su scelte genitoriali che hanno giustificato l'impiego di pratiche chirurgiche tese ridurre o ad eliminare caratteristiche morfologiche considerate inaccettabili, normalizzando i corpi considerati imperfetti (Coombes, 2007; Diekema & Gunther, 2006; Fox et al., 2020; Jordan, 2009).

Il valore intrinseco della persona, l'unicità e irripetibilità di percorsi esistenziali ed emancipativi è strettamente correlato alle disposizioni, alle rappresentazioni sociali e alle aspettative delle comunità. In tal senso la *Convenzione* introduce la lettera *d*, nel quale gli Stati Parti:

(d) promuovono programmi di formazione per accrescere la consapevolezza riguardo alle persone con disabilità e ai diritti delle persone con disabilità.

Vi è un importante richiamo alla responsabilità educativa anche in quest'ultimo passaggio. Per accompagnare le nuove generazioni ad

una conoscenza autentica della condizione di disabilità, è necessario investire in progettualità educative inclusive fin dalla prima infanzia. Il superamento di atteggiamenti di *pietas* o delle rappresentazioni eroiche della condizione di disabilità si realizza elaborando percorsi di apprendimento nei quali sono valorizzate la diversità e le differenze che caratterizzano ciascuno. Orientare al rispetto significa predisporre attività volte a formare gli alunni alla conoscenza dei diritti di tutti i cittadini, in contesti educativi nei quali ogni alunno o alunna è accolto e riconosciuto come persona detentrica di diritti e di doveri.

La consapevolezza sociale delle condizioni vissute dalle persone con disabilità è strettamente correlata alle opportunità di inclusione e all'accessibilità, a cui è interamente dedicato l'articolo 9.

Al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita, gli Stati Parti adottano misure adeguate a garantire alle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico, sia nelle aree urbane che in quelle rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità.

Le molteplici barriere che ancora incontrano le persone con disabilità sono l'immediata conseguenza dell'assenza di una vera cultura dell'inclusione e della ridotta consapevolezza sociale delle loro differenti necessità. Il protrarsi di atteggiamenti di indifferenza dipende anche dalla propensione istituzionale di proposte e di interventi normativi estemporanei, dalla mancanza di un coordinamento nell'emanazione di regolamenti tra enti nella progettazione di ambienti e arredi urbani accessibili (Di Sivo et al., 2005; Egard et al., 2022; Fakunle et al., 2020). Di conseguenza la maggior parte delle persone con disabilità incontra ancora importanti barriere: sociali, comunicative e strutturali. Benché vi siano stati investimenti per la progettazione di edifici e mezzi di trasporto accessibili, le strutture che presentano ostacoli impediscono il loro utilizzo e la piena partecipazione delle persone con disabilità alla vita comunitaria, all'esercizio del diritto alla salute, all'educazione, al lavoro, allo svago e all'impegno politico (Bezyak et al., 2020; Hammel et al., 2015). In particolare, le ragazze e le donne con disabilità negli spazi pubblici incontrano ostacoli dovuti ai pregiudizi

sulla loro condizione legata al genere e barriere nella fruizione dei servizi sanitari, di percorsi educativi e opportunità occupazionali, ridotte possibilità di avvalersi della mobilità in modo indipendente e senza pericoli (Ghai, 2003; Taddei, 2021; Venter et al., 2002). In tal senso la *Convenzione* richiama le comunità, le istituzioni perché siano acquisite prospettive inclusive in ogni ambito esistenziale, perché siano conosciuti e compresi i percorsi emancipativi delle persone interessate da disabilità, perché vi siano maggiori investimenti nella progettazione di spazi, infrastrutture e dispositivi ispirati ai principi dell'*Universal Design*. Tuttavia, il cambiamento strutturale è strettamente correlato a sostanziali modifiche culturali che prevedono percorsi di formazione per governanti e amministratori istituzionali e per i dipendenti degli enti pubblici che hanno contatto diretto con gli utenti, per comunicare in modo efficace; degli operatori sanitari perché contribuiscano a migliorare il vissuto dei percorsi di cura dei pazienti; di coloro che si occupano di progettazione perché individuino nei principi dell'*Universal Design* le indicazioni per incontrare l'eterogeneità dei bisogni dei destinatari. Si tratta di una prospettiva democratica che considera universalmente la vulnerabilità e l'unicità della condizione umana, che accoglie e include ogni cittadino nella partecipazione attiva ad ogni esperienza comunitaria (Fujimoto et al., 2014).

2. Diritti universali e autodeterminazione

Fin dal Preambolo sono richiamate le Convenzioni e le Dichiarazioni precedenti emanate a favore delle donne e dei bambini, tuttavia, i diritti universali da esse promossi sono declinati rispetto alla condizione di disabilità e ripresi e analizzati nel dettaglio in differenti articoli. In particolare, il primo e fondamentale diritto alla vita promosso dall'art. 10 è particolarmente importante in relazione alla condizione di disabilità femminile:

Gli Stati Parti riaffermano che il diritto alla vita è connaturato alla persona umana e adottano tutte le misure necessarie a garantire l'effettivo godimento di tale diritto da parte delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri (UN, 2006, art. 10).

Tale articolo dischiude differenti scenari sulla condizione di disabilità dal concepimento alla morte, aprendo ad una tematica che si confronta con la bioetica, con il valore intrinseco della persona, con lo sviluppo dei processi identitari. L'attenzione è rivolta anche al ruolo e alle responsabilità di prospettive medicalizzanti nei confronti della condizione di disabilità. Si tratta di sguardi focalizzati sugli aspetti sindromici, spesso considerati alla base della condizione stessa che tendono ad esaurire ogni orizzonte di senso dell'esperienza esistenziale (Zurru, 2015). L'articolo 10, nella sua essenzialità, riprende temi ancestrali che da sempre angosciano l'umanità: l'inizio e la fine della vita, la vulnerabilità, il valore e il senso di esistenze giudicate disgustose, inutili, dolorose, infelici, economicamente onerose per la società. Nell'illusione dell'eterno presente irrompono corpi imperfetti, vite che reclamano il diritto di essere vissute, la cui presenza, la vista dei loro corpi produce tensione, confligge con gli ideali di perfezione, di immortalità e autosufficienza (Gardou, 2006; Nussbaum, 2011; Schianchi, 2009). La complessità del tema richiama l'attenzione sulla storia dell'umanità più in generale, riguardo alle pratiche eugenetiche attuate in antichità e nel passato più recente, che hanno ricevuto il supporto e sono state motivate da interessi sanitari ed economici. Tuttavia, l'argomento è ancora attuale poiché concerne diverse consuetudini culturali che giustificano gli aborti selettivi delle bambine nei Paesi in via di sviluppo e dei nati con disabilità (Kuhl, 1994; WHO, 2011; Zeidman, 2016). Il diritto alla vita è fortemente condizionato dal contesto, dalla possibilità di accedere a servizi sanitari specialistici gratuiti, dalle norme nazionali a tutela delle persone con disabilità, dalle risorse offerte dalla rete familiare e sociale. Oltre a tali elementi condizionanti il diritto all'esistenza, il rispetto della persona umana dal concepimento alla morte è correlato alla qualità stessa della vita. Tale assunto non può che essere valutato dalla persona che vive la condizione di disabilità che, a dispetto di prospettive deterministiche basate su etichette diagnostiche, in un contesto che offre opportunità educative, di assunzione di un ruolo sociale, di contribuzione alla vita della propria comunità può sperimentare alti livelli di soddisfazione esistenziale (Ash, 2001; Cottini, 2021; Giaconi, 2015; Giaconi & Alessandri, 2012; Verdugo et al., 2012).

Il diritto alla vita è stato oggetto di ricorrenti interventi da parte delle associazioni costituite da persone interessate da disabilità in me-

rito a tematiche bioetiche specifiche, quali l'interruzione di gravidanza, la sospensione dei trattamenti sanitari o l'esplicita richiesta di suicidio assistito. In differenti occasioni, le decisioni assunte su tali tematiche sono state supportate da argomentazioni inerenti alla qualità della vita della persona interessate da disabilità e dei familiari. Tuttavia, dalle diverse riflessioni emergono alcune criticità irrisolte rispetto alle interpretazioni delle singole vicende, al rischio di derive eugenicistiche, all'attribuzione di senso delle scelte del singolo, all'individuazione di soluzioni che rispondano realmente al concetto di benessere (Golden & Zoanni, 2010; Gould, 2020; Hubbard, 2013; Mura & Zurru, 2013a; Saxton, 2013; Zurru, 2011).

Il discorso è multi-prospettico e non si esaurisce in un unico articolo, poiché le scelte private hanno ricadute nella vita pubblica, nei provvedimenti istituzionali che coinvolgono uomini e donne con disabilità nell'espressione dei loro diritti, delle loro consapevolezze e della capacità di discernimento, al contempo sollecitano nella società riflessioni critiche costruttive.

La Convenzione, in tal senso, declina in successivi articoli i temi correlati e susseguenti al diritto alla vita: la tutela da ogni forma di violenza, il diritto al matrimonio, alla paternità-maternità, alla numerosità della prole e all'accesso ai servizi sanitari.

L'articolo 16, *Diritto di non essere sottoposto a sfruttamento, violenza e maltrattamenti*, porta a compimento le consapevoli maturate dalle precedenti Convenzioni e Dichiarazioni universali contro ogni forma di violenza sulle donne (UN, 1948, 1964; UN, 1979), declinando le problematiche nella prospettiva della condizione di disabilità. Le violazioni subite da donne e bambine non riguardano solo Paesi in via di sviluppo o contesti coinvolti in eventi bellici (Abu-Habib, 1997; Balderston, 2013; Desai & Mandal, 2021; Scolese et al., 2020). Anche in Occidente sono segnalate frequenti esperienze raccapriccianti. Diversi studi delineano le differenti tipologie di violazione subite in famiglia o nelle strutture educative, l'omissione delle figure di riferimento e la latitanza di interventi volti a interrompere gli abusi (Amborski et al., 2022; Carnovali, 2018; Clavagnier, 2022; Fioravanti et al., 2014; Garcia-Cuéllar et al., 2023). La violenza di genere è un fenomeno trasversale caratterizzato dall'esercizio del potere, dalla creazione di stati di subordinazione, spesso supportata dallo stato di vulnerabilità e isolamento della donna. I dati sulle vessazioni nei confronti delle donne

con disabilità mostrano la presenza di alcuni elementi caratteristici ricorrenti: si protraggono nel tempo e si avvantaggiano delle limitate capacità di difesa, di fuga, di espressione di richiesta d'aiuto e della bassa credibilità attribuita alla vittima (Fioravanti et al., 2014; Ruiz-Perez, 2018). È infatti rispetto a tali criticità che l'articolo, andando oltre le prescrizioni volte a tutelare le donne e le bambine dalla violenza, sostiene l'urgenza di interventi tesi a recuperare e reintegrare le vittime in ambienti che promuovano la salute, il benessere, l'auto-stima, la dignità e l'autonomia della persona.

L'articolo 23, Rispetto del domicilio e della famiglia, al comma 1, afferma:

Gli Stati Parti adottano misure efficaci e adeguate a eliminare le discriminazioni nei confronti delle persone con disabilità in tutto ciò che attiene al matrimonio, alla famiglia, alla paternità e alle relazioni personali, su base di uguaglianza con gli altri, in modo da garantire che:

(a) sia riconosciuto il diritto di ogni persona con disabilità, che sia in età per contrarre matrimonio, di sposarsi e fondare una famiglia sulla base del pieno e libero consenso dei contraenti.

Oltre a promuovere tali diritti, è posta in evidenza una diversa rappresentazione della persona con disabilità con il riconoscimento e l'attribuzione di ruoli adulti che spesso sono considerati dei tabù (Bohening, 2006; Goussot, 2009; Hole et al., 2022; Holland-Hall & Quint, 2017; Lascioli, 2007). Il tema della costituzione della famiglia è un diritto considerato tra i più controversi, che tuttavia è garantito dalla *Convenzione* a prescindere dalla tipologia di difficoltà manifesta (motoria, sensoriale, intellettuale). L'articolo, quindi, presuppone il totale superamento di ogni pregiudizio che paragona la persona con disabilità ad un bambino eternamente vincolato da tutele esterne. Le relazioni personali e le esperienze matrimoniali tra o con persone interessate da disabilità, sono argomenti che ancora stentano a diffondersi e ad essere socialmente condivisi. Infatti, sono più diffusi i preconcetti che considerano improbabili e inappropriate tali relazioni affettive e sono frequenti indiscrezioni volte ad indagare le eventuali problematiche che la coppia può incontrare nel proprio rapporto (Bahner, 2022; Bocci & Corsi, 2013; Shakespeare, 2018).

Superando siffatti pregiudizi, implicitamente, la Convenzione ri-

conosce alla persona interessata da disabilità lo *status* di individuo adulto competente, capace di interagire autonomamente all'interno del gruppo sociale, di saper scegliere il proprio bene e di poter intraprendere liberamente, senza imposizioni esterne, legami che possano condurre alla fondazione di una famiglia. Pur non introducendo una precisa declinazione al femminile di tale direttiva, è chiaro che, affermando il pieno e libero consenso dei contraenti, l'articolo è volto al superamento di ogni pratica di commercio e di scambio nei confronti delle bambine e delle ragazze con disabilità. L'imposizione di un marito, di un destino inconsapevole possono essere correlati a vissuti caratterizzati da soprusi, percosse e vessazioni. Sono temi divenuti già oggetto specifico dell'articolo 16, che si contrappongono a qualsiasi forma di autodeterminazione femminile.

Nell'articolo 23 si ripropongono i temi della corporeità, dell'orientamento e dell'identità. Le ragazze e le donne con disabilità devono confrontarsi quotidianamente con i preconcetti rispetto alla bellezza e al fascino, con i pesanti pregiudizi che individuano nella condizione di disabilità femminile l'eterna dipendenza da altre figure, limitata autonomia e autodeterminazione nelle scelte riguardanti la propria esistenza, l'incapacità di gestire sé stesse. Da tali premesse ne consegue che le donne interessate da disabilità non possono aver cura della propria prole o addirittura di una famiglia. Tali tabù, pur perpetuando le sovrastrutture culturali che attribuiscono al genere femminile gli attributi di *cura* della casa, dei figli e del coniuge, escludono le donne interessate da disabilità da tale categoria sociale.

Dal punto di vista pedagogico è necessario intervenire con azioni tese alla diffusione di nuove prospettive orientate al superamento delle dicotomie statiche delle funzioni di accudimento familiare in base al genere, al fine di raggiungere la piena condivisione di responsabilità, di compiti e di scelte individuali e perché siano applicati i principi di equità validi per tutti i cittadini (Nussbaum, 2001). Al contempo, è opportuno predisporre percorsi educativi che accompagnino le ragazze interessate da disabilità all'autonomia di scelta, all'investimento nel processo di consapevolezza e di autodeterminazione della propria esistenza e nella creazione di relazioni affettive adulte.

Un ulteriore affondo riguardo alla creazione del nucleo familiare è presente nel medesimo articolo alle lettere *b* e *c*:

(b) sia riconosciuto il diritto delle persone con disabilità di decidere liberamente e responsabilmente riguardo al numero dei figli e all'intervallo tra le nascite e di avere accesso in modo appropriato secondo l'età, alle informazioni in materia di procreazione e pianificazione familiare, e siano forniti i mezzi necessari ad esercitare tali diritti;

(c) le persone con disabilità, inclusi i minori, conservino la loro fertilità su base di uguaglianza con gli altri.

Gli elementi riportati sono strettamente collegati e richiamano nuovamente l'attenzione sull'identità delle persone con disabilità come soggetti portatori di diritti che hanno una vita sessuale e possono esercitare consapevolmente la funzione di genitore. Le tematiche manifestano tutta la loro complessità e mostrano diverse tipologie di stigma sociale ancora esistenti, chiamando alla memoria le origini delle pratiche eugenetiche e di sterilizzazione.

In particolare, la diffusione delle teorie eugenetiche nei Paesi Occidentali, tra la fine del 1800 e la prima metà del 1900, ha interessato le famiglie nelle quali erano presenti casi di deficit sensoriali considerati ereditari, di disabilità intellettiva o di patologie neurologiche. Nei diversi territori, sono state intraprese iniziative governative volte a scoraggiare i matrimoni o la procreazione. In Europa e negli Stati Uniti, ben prima dell'avvento della Germania nazional-socialista, la sterilizzazione è stata applicata soprattutto negli ospedali psichiatrici e localmente sono state stabilite regole arbitrarie per il suo impiego nei confronti di particolari fasce sociali, per interrompere la diffusione di comportamenti riprovevoli quali l'alcolismo, la povertà, la criminalità e "le perversioni sessuali" (Bashford & Levine, 2010; David et al., 1988; Kuhl, 1994; Zeidman, 2016). In alcuni contesti la sterilizzazione è stata considerata una risoluzione necessaria per preservare le ragazze, le donne con disabilità da terribili sofferenze legate a gravidanze non desiderate: piuttosto, in tal maniera, sono stati tollerati i comportamenti indegni degli operatori degli istituti o dei propri familiari, accettando che si perpetuassero i soprusi nel silenzio assenso (Carnovali, 2018; Tilley et al., 2012).

Riconoscere il diritto alla sessualità e alla fertilità implica non solo un cambiamento di prospettiva da parte della società, ma anche considerevoli investimenti delle istituzioni pubbliche in percorsi di informazione e formazione rispetto ai servizi preposti alla tutela della salute sessuale,

ai differenti metodi di contraccezione, alla possibilità di ricevere supporti adeguati nel momento in cui si diventa genitori (Höglund & Larsson, 2014; Hole et al., 2022; Holland-Hall & Quint, 2017; Ieva et al., 2022; O'Toole, 2002). È una sfida emancipativa aperta, benché vi siano esperienze di supporto e norme a tutela dell'espressione del diritto alla procreazione, le ricerche mostrano come le persone con disabilità incontrino ancora molteplici ostacoli nell'ottenimento di informazioni, di soluzioni e adattamenti ragionevoli che supportino l'esperienza della genitorialità in modo appropriato (Daniels, 2019; Taddei, 2021).

In differenti contesti, le associazioni delle persone con disabilità organizzano percorsi progettati per i genitori e per i ragazzi per fornire loro i supporti adeguati ad affrontare esperienze legate all'affettività e alla sessualità (Castelli et al., 2013; Contardi & Berarducci, 2013; Gibbons et al., 2022). Grazie ai *social networks* e al supporto di progetti realizzati in collaborazione tra associazioni e servizi territoriali, il tema della maternità è affrontato dalle donne con disabilità con accresciute consapevolezza dei diritti e dei propri limiti, ma anche con la lucidità e la volontà di poter compiere scelte personali responsabili (Booth & Booth, 1993; Tatulli, 2011, 2013; Walsh-Gallagher & Sinclair, 2012).

Inoltre, per superare i pregiudizi esistenti, molteplici ricerche qualitative hanno cercato di osservare le competenze genitoriali delle donne con disabilità e gli effetti che queste esperienze possono avere sui figli. Dall'analisi delle testimonianze, per la prole emergono opportunità e fattori protettivi quali la socievolezza, la capacità di intessere rapporti amicali significativi e prendersi cura degli altri, l'attitudine a portare a termine i compiti e le proprie responsabilità con successo. Si tratta di elementi strettamente correlati a esperienze genitoriali che, nonostante la complessità delle situazioni, sono state positive e arricchenti per i soggetti coinvolti. Le testimonianze evidenziano il ruolo di contesti familiari e comunitari che hanno rispettato e supportato le madri interessate da disabilità (Bachrach, 2022; Booth & Booth, 1998; Llewellyn & McConnel, 2002; Tarleton & Ward, 2007; Traustadóttir & Björg Sigurjónsdóttir, 2008); Traustadóttir & Björg Sigurjónsdóttir, 2008).

Qualsiasi esperienza emancipativa e di piena partecipazione sociale trae origine da percorsi educativi volti al pieno sviluppo della persona. Il diritto all'istruzione è un diritto ad alto potenziale democratico e per tale motivo la Convenzione ha rivolto particolare attenzione alla prospettiva inclusiva garantita per tutto l'arco della vita.

L'articolo 24, afferma che «Gli Stati Parti riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita. Si tratta di un diritto universale già presente nel principio 5 della Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo» (UN, 1959), secondo il quale si afferma il diritto all'educazione speciale e a trattamenti specifici per i bambini che presentano disabilità fisiche o intellettive. I contenuti sono stati ripresi e approfonditi successivamente dalla *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia* negli articoli 28 e 29, che promuovono l'educazione per tutti finalizzata allo sviluppo della personalità, delle attitudini e di tutte le potenzialità, per preparare ogni bambino ad assumere le responsabilità della vita in una società libera (UN, 1989). Benché il tema sia stato oggetto di interesse di differenti documenti internazionali e nazionali (EADSNE, 2012; MIUR, 2012; UNESCO, 1994; UNESCO-IIIEP, 2017), chiama ancora al quotidiano impegno istituzionale e professionale per la sua piena realizzazione.

Per quanto riguarda le bambine e le ragazze interessate da disabilità, le barriere all'accesso all'educazione esistenti sono eterogenee e sono strettamente correlate ai contesti socioeconomici e culturali, individuabili nell'intersezione tra genere femminile e disabilità. Gli ostacoli culturali sono riconducibili ad una visione della disabilità come stigma, ai rigidi ruoli di genere, alle rappresentazioni stereotipate nei *curricula* scolastici, alla svalutazione del diritto all'educazione per le bambine. Ad essi si aggiungono fattori socio-ambientali quali la distanza delle scuole, sistemi di trasporto e strutture scolastiche inaccessibili, l'assenza di percorsi formativi che considerino gli interessi e le attitudini delle ragazze interessate da disabilità (Rouso, 2003).

Dai dati più recenti pubblicati dall'UNICEF, infatti, circa 240 milioni di bambini (da 0 a 17 anni) sono interessati da disabilità, 1 su 10 di tutti bambini del mondo. I *report*, pur non individuando differenze statistiche importanti nella proporzione tra bambini e bambine con disabilità, hanno evidenziato significative disuguaglianze rispetto all'esperienza vissuta da maschi e femmine, e riguardo alle diverse opportunità educative e di istruzione (UNICEF, 2021). ISTAT e MIUR nel 2019 hanno riportato quantitativamente i dati delle esperienze di inclusione realizzate in Italia, descrivendo un andamento crescente della

presenza degli alunni con disabilità come effetto delle normative che, a partire dagli anni '70, hanno favorito l'integrazione scolastica e sociale. Il Ministero, nell'analisi delle sue rilevazioni, ha mostrato un miglioramento nelle opportunità di istruzione nei diversi gradi scolastici per le giovani generazioni di alunni con disabilità. L'aumento costante della presenza nelle scuole è passato da poco più di 200 mila iscritti nell' a.s. 2009/2010, il 2,2 degli iscritti complessivi, a oltre 284 mila nell'a.s. 2018/2019, pari al 3,3 %, degli iscritti complessivi, di cui femmine 2,0% (MIUR, 2011, 2020). Invece, i dati ISTAT 2019 hanno consentito di osservare la realtà nazionale rispetto ai dati relativi ai percorsi di istruzione e cogliere le differenze tra le esperienze maschili e femminili. Le persone con disabilità che hanno raggiunto titoli di studio elevati (diploma scuola superiore e titoli accademici) è costituita per il 30,1% da uomini e per il 19,3% delle donne a fronte del 55,1% degli uomini e del 56,5% delle donne del resto della popolazione. I dati hanno mostrato come la condizione di disabilità sia un elemento che acuisce le differenze: è senza titolo di studio il 17% delle donne contro il 9,8% degli uomini nel resto della popolazione le quote sono del 2% per gli uomini e del 1,2% per le donne (ISTAT, 2019).

Il divario di genere rispetto ai titoli di studio è ancora un elemento di discriminazione importante per gli effetti che questo dato può avere rispetto alle opportunità emancipative delle donne e delle ragazze con disabilità. Percorsi di formazione inclusiva hanno effetti sull'apprendimento di conoscenze, sull'acquisizione di abilità e autonomie, sulla possibilità di maturare competenze relazionali, sulle opportunità di riconoscimento dei propri talenti e per la realizzazione del personale progetto di vita.

I percorsi di istruzione sono tra gli indicatori utilizzati dall'Organizzazione per la Collaborazione e lo Sviluppo Economico (OECD) per misurare la qualità della vita. Le indagini hanno fatto emergere una certa correlazione tra un buon livello di formazione e l'aumento delle opportunità di trovare impieghi lavorativi qualificati che consentono l'assunzione di stili di vita più sani. Si tratta di aspetti che hanno conseguenze positive per il miglioramento delle condizioni di salute e per l'accesso a beni e servizi, il benessere è quindi strettamente correlato alla partecipazione attiva al processo di produzione economica e nei settori della cultura (Eurostat, 2011, 2022).

Gli elementi riportati nelle indagini diventano ancor più stringenti

per le persone interessate da disabilità, la negazione del pieno esercizio del diritto all'educazione inclusiva e di qualità espone questo gruppo sociale, e soprattutto le donne, al rischio di povertà e marginalità sociale (European Commission, 2021). Inoltre, la privazione di adeguati strumenti culturali e l'assenza di una progettualità educativa che orienti alla piena realizzazione di sé sono strettamente correlate al diniego dei principi promossi dall'articolo 9 dedicato all'*Accessibilità*.

Infatti, il valore emancipativo stesso dell'educazione è sostenuto dall'accessibilità a edifici, spazi e servizi pubblici, dall'uso delle nuove tecnologie, dall'opportunità di accedere alla conoscenza e alle informazioni attraverso molteplici "linguaggi" e forme di "comunicazione", con adeguati accomodamenti ragionevoli e una più diffusa "progettazione universale" di strutture, programmi e prodotti fruibili da tutte le persone nella prospettiva del *long life learning* (Mura, 2011; Pace et al., 2018).

Tuttavia, beneficiare di progettualità educative che riconoscano l'unicità e l'irripetibilità di ogni studente, con la predisposizione di strumenti e materiali flessibili capaci di andare incontro alle specifiche modalità di apprendimento, non garantisce il raggiungimento di mature competenze di autodeterminazione. La piena realizzazione del singolo, si nutre di percorsi di formazione inclusivi, nei quali l'interazione e le attività condivise con i pari nella scuola e nel tempo libero, vedono l'alunno/a protagonista del proprio percorso di crescita. La ricchezza e la qualità dei percorsi di formazione è caratterizzata da tappe educative che offrono le possibilità di scoprire le proprie abilità, di seguire i sogni, di incentivare la capacità di scelta, di orientare il sapere e le competenze per assumere responsabilità verso sé stessi e la comunità di appartenenza.

3. Salute e benessere nella prospettiva di genere

L'ampia concettualizzazione di salute e benessere promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1946), che ricomprende aspetti relativi alle dimensioni psicologiche, fisiche e sociali, deve essere ancora compresa e applicata, soprattutto per coloro che sono interessati da disabilità. Vi è, infatti, una percezione diffusa della con-

dizione di salute assimilabile unicamente alla perfezione organica, delle funzioni e delle strutture corporee e intellettive, aspetti che, rimandando a rappresentazioni *abiliste* ed escludono tutti coloro che sono interessati da disabilità (Bogart & Dunn, 2019). Allo stesso modo, nonostante l'adozione della prospettiva bio-psico-sociale promossa dall'ICF (WHO, 2001) diffusamente è ancora presente un approccio medicalizzante della disabilità, la quale implica un'attribuzione problematica della condizione, rappresentata come patologia individuale, anormalità o differenza da modelli standardizzati di salute da normalizzare, che lega inesorabilmente la patologia e il deficit alla persona (Altman, 2001).

Gli articoli 25 e 26 della *Convenzione* evidenziano la necessità di eliminare ogni forma di discriminazione per la fruizione di servizi alla salute delle persone con disabilità, in particolare, la seconda parte dell'Articolo 25 specifica particolari attenzioni al genere femminile:

Gli Stati Parti adottano tutte le misure adeguate a garantire loro l'accesso a servizi sanitari che tengano conto delle specifiche differenze di genere, inclusi i servizi di riabilitazione.

L'approccio dell'ICF presente nella *Convenzione* conferma come la salute sia un concetto complesso correlato a fattori ambientali e personali e in tale prospettiva si evidenzia come in alcuni contesti vi siano carenze o una diffusa sottovalutazione nei confronti della salute delle bambine e delle ragazze con disabilità. Si tratta, anche in questo caso, di un diritto che ha una caratterizzazione intersezionale, poiché la vulnerabilità è riferibile sia alla dimensione di genere che alla condizione di disabilità. Vi sono realtà culturali, infatti, nelle quali la discriminazione di genere condiziona l'effettiva venuta al mondo, date le diagnosi prenatali che consentono di individuare il sesso del nascituro e quindi procedere a degli aborti selettivi, a prescindere dalla presenza di malformazioni congenite, patologie ereditarie, sindromi cromosomiche. A tali preclusioni si aggiungono le ridotte possibilità di sopravvivenza legate ai dati sulla malnutrizione delle bambine. Sono discriminazioni che incidono sulle reali possibilità di vita e sulle conseguenti condizioni di salute (Nussbaum, 2001; Sen, 1992).

In particolare, le persone con disabilità si confrontano con credenze discriminatorie nei loro confronti da parte dei propri famiglia-

ri. Le convinzioni dei *caregivers* riguardo alla condizione di salute delle persone interessate da disabilità hanno particolare rilievo sulle opportunità di accesso alle cure. In società nelle quali la disabilità è considerata uno stigma, poiché ritenuta effetto di poteri sovranaturali o di stregonerie, si riducono le possibilità di ricevere interventi adeguati, le bambine sono nascoste alla comunità e si ricercano gli aiuti di guaritori (Hashemi et al., 2022; Rousso, 2003).

L'ambiente sociale, quindi, può essere determinante nell'opportunità di usufruire di trattamenti sanitari adeguati, sia per la carenza nel territorio di strutture ospedaliere e di personale adeguatamente formato nella gestione di esigenze specifiche, sia per gli elevati costi di determinati trattamenti, per l'assenza di assistenza gratuita, ma anche per quanto riguarda le opportunità che le famiglie offrono alla propria figlia o moglie con disabilità di avvalersi di tali servizi (Drainoni et al., 2006; Gibson & O'Connor, 2010). Gli studi sull'accessibilità alle cure mediche mostrano come la vulnerabilità riconducibile alle diverse condizioni di salute aumenti in relazione a bassi livelli socioeconomici, dai quali conseguono ridotte possibilità di ricevere interventi specialistici adeguati al proprio quadro clinico (Banks et al., 2017).

Inoltre, ricerche qualitative sull'accesso ai servizi sanitari e riabilitativi mostrano una realtà complessa rispetto all'esercizio del diritto alla salute. Infatti, nonostante la diffusione dei principi dell'*Universal Design*, gli edifici sanitari presentano ancora molteplici barriere alla loro piena fruizione per quanto riguarda parcheggi, rampe, ascensori e ingressi adeguati alle necessità di coloro che presentano ridotta mobilità. Allo stesso modo l'accessibilità ai trasporti, che non riguarda solo i mezzi, ma la viabilità, le distanze e i costi per raggiungere le strutture ospedaliere, è un elemento che riduce o nega la possibilità di usufruire di trattamenti sanitari. Ulteriori difficoltà sono costituite dall'insufficiente coordinamento negli interventi di cura tra operatori, dalle difficoltà di accesso alle informazioni e alla comunicazione. Le barriere comunicative sono costituite dall'uso di linguaggi caratterizzati da terminologie specialistiche e dall'assenza di supporti comunicativi adeguati alle esigenze di coloro che presentano disabilità sensoriali. Si tratta di ostacoli che spesso inficiano la possibilità della persona interessata da disabilità di comprendere il proprio stato di salute e di poter prendere decisioni consapevoli rispetto alle cure necessarie (Mitchel et al., 2022). Inoltre, gli approcci utilizzati dagli operatori

sanitari nei confronti delle persone interessate da disabilità possono divenire ostacoli per le famiglie per la richiesta e la fruizione di interventi adatti. Tali elementi diventano ancora più evidenti e assumono forme di oppressione internalizzanti per bambine e donne interessate da disabilità, che tendono ad acquisire un'immagine medicalizzante della propria identità (Guenther-Mahipul, 2015; Hashemi et al., 2022; Lawler et al., 2013; Matin et al., 2021).

Alcune ricerche qualitative, in particolare, hanno indagato le esperienze vissute dalle donne interessate da disabilità negli ambienti sanitari: dalle narrazioni è emerso un quadro abbastanza negativo. Infatti, le intervistate hanno riportato la sensazione di essere in pericolo, di essere state lasciate incustodite, di aver percepito di non essere state accolte nella loro diversità dagli operatori sanitari. Un aspetto che frequentemente ha caratterizzato le interazioni è costituito dalle barriere comunicative che hanno avuto conseguenze marginalizzanti sulle pazienti. Nelle esperienze delle donne sorde emergono le difficoltà a comprendere le comunicazioni specialistiche anche in momenti apicali come il parto, mentre per quanto riguarda le donne interessate da disabilità intellettiva sono segnalati i disagi relativi alle ridotte considerazioni nei loro confronti e i pregiudizi rispetto alle loro capacità di comprendere (Collu & Balit, 1999; Lawler et al., 2013; Matin et al., 2021). Differenti percorsi di indagine evidenziano, infatti, l'assenza di formazione specifica e il ruolo dei preconcetti degli operatori sanitari nell'influenzare la raccolta di dati anamnestici e nell'offrire alle pazienti informazioni adeguate a poter vivere serenamente le terapie e gli interventi (Pellemboer-Gunnik et al., 2017). Di contro, le narrazioni delle donne interessate da disabilità sulle esperienze sanitarie hanno evidenziato il ruolo fondamentale svolto dalla rete sociale, parentale e amicale nel dare supporto informativo e rassicurazioni (Collu & Balit, 1999; Lawler et al., 2013; Matin et al., 2021).

A sostegno di quest'ultimo aspetto, differenti indagini qualitative mostrano che la collaborazione e il dialogo con le famiglie e i *caregivers* siano degli strumenti più efficaci per comprendere meglio quali siano le aspettative e le vere esigenze delle ragazze interessate da disabilità e per garantire percorsi di cura e riabilitativi efficaci. Si tratta di esperienze la cui progettazione orientata verso prospettive adulte, prevedendo attività che offrono l'opportunità di percepirsi come entità autonome, differenziate dai propri genitori, dai propri educatori

e assistenti, consente alle ragazze di sperimentarsi come individui capaci di esprimere opinioni su di sé, di superare rappresentazioni smi-nuenti il proprio corpo, le proprie abilità e autonomie. Tuttavia, la *partnership* tra operatori sanitari e *caregivers* implica l'investimento in percorsi di formazione che offrano competenze relazionali e comunicative per gli specialisti e momenti di dialogo con le famiglie per condividere gli obiettivi progettuali, affrontare le eventuali criticità del percorso e individuare le scelte più adatte alle esigenze dei ragazzi e delle ragazze (Bjønness et al., 2022; Guenther-Mahipul, 2015; Hultman et al., 2021; Hutton et al., 2017).

L'esercizio del diritto alla salute e al benessere di bambine, ragazze e donne in condizione di disabilità, considerato nella prospettiva bio-psico-sociale, conferma come le dimensioni personali sono particolarmente vincolate ai contesti di vita, alle risorse territoriali, a modelli e rappresentazioni della condizione di disabilità e alle opportunità di partecipazione. Poter accedere a servizi adeguati consente di strutturare identità femminili preparate a conoscere le peculiarità del proprio corpo, a ricevere maggiori informazioni riguardo ai cambiamenti a cui esso va incontro, alle implicazioni che cure e trattamenti possono avere, consente di divenire attive protagoniste, persone autodeterminate che maturano maggiori consapevolezze rispetto allo stesso diritto di fruire di servizi sanitari adeguati.

In tal senso, un esempio di supporto all'emancipazione è costituito dall'interessante lavoro di ricerca e informazione pubblicato nel 2007 dalla *Hesperia Foundation*. Il volume è stato realizzato grazie ad un intenso lavoro di rete con associazioni internazionali costituite da persone disabili provenienti da più di 40 Paesi.

Il testo, orientato all'autodeterminazione delle donne con disabilità, propone in maniera dettagliata informazioni riguardanti la salute e il benessere delle donne interessate da disabilità, con una prospettiva multiculturale che consente di abbracciare la molteplicità dei bisogni e delle difficoltà riscontrabili in diversi contesti e nelle diverse fasi della vita. Il linguaggio è semplice e diretto, ben supportato da immagini, offre indicazioni riguardo all'importanza dell'autoanalisi, dell'osservazione del proprio corpo, delle condizioni per tutelare la salute e richiedere aiuto adeguato, oltreché chiarire con informazioni dettagliate i dubbi che potrebbero sorgere alle ipotetiche utenti riguardo al diritto alla salute, agli aspetti sociali che gravano sulla con-

dizione di disabilità. Le spiegazioni spaziano dagli aspetti riguardanti la salute mentale e le possibili patologie, la sessualità, i pregiudizi e le problematiche nei rapporti. Sono proposte indicazioni basilari concernenti le norme igieniche e di prevenzione per le malattie sessualmente trasmissibili, spiegazioni inerenti agli esami e ai trattamenti medici e riabilitativi a favore delle donne. La salute è intesa come costruito complesso e, in tal senso, le informazioni per certi aspetti diventano formative laddove riguardano il supporto ad un percorso di consapevolezza del proprio corpo. È dedicata particolare attenzione alle spiegazioni dei propri diritti riferiti alla pianificazione delle nascite o al riconoscimento degli abusi e delle differenti forme di violenza, proponendo indicazioni rispetto al modo in cui esse debbano essere affrontate. La salute delle donne è trattata in modo diacronico perché abbraccia tutte le fasi della vita fin dalla nascita, offrendo informazioni utili e consigli per vivere in modo sereno le gravidanze o la ripresa dell'attività lavorativa dopo una maternità. Sono descritte le cure e le attenzioni necessarie per i neonati. Particolare riguardo è rivolto alle naturali trasformazioni del corpo a partire dall'adolescenza, per passare agli eventi biologici che caratterizzano la maturità e la vecchiaia (Maxwell et al., 2007).

7. Donne, narrazione e affermazione di sé

*Avete idea di quanti libri si scrivono sulle donne in un anno?
Avete idea di quanti sono scritti dagli uomini? Sapete
di essere l'animale forse più discusso dell'universo?
Eccomi arrivata qui, con un quaderno e una matita,
intenzionata a passare la mattinata a leggere, convinta
che alla fine della mattinata avrei scritto la verità sul mio
quaderno. Ma avrei dovuto essere un branco di elefanti,
pensavo, e un'infinità di ragni, ricordando con disperazione
gli animali che hanno fama di vivere più a lungo e di avere
maggior quantità di occhi, per poter far fronte a tutto questo.
Mi sarebbero serviti artigli d'acciaio e un becco di bronzo solo
per riuscire a forarne la scorza. Come farò a trovare quei pochi
granelli di verità nascosti sotto tutta questa massa di carta?
(Virginia Woolf, Una stanza tutta per sé, 1929)*

1. Approccio narrativo e costruzione identitaria

Gli elementi, che hanno caratterizzato la presenza delle donne interessate da disabilità nella storia sono componenti essenziali per comprendere il loro processo di integrazione e il contributo che esse hanno offerto alla società. I dati sulle condizioni, sulle opportunità e sulle tutele normative per la difesa dei diritti e per la piena partecipazione sociale sono ulteriori fattori che concorrono alla comprensione del processo di orientamento alla realizzazione del Progetto di Vita. Tuttavia, diventa necessario spostare il *focus* dell'indagine sull'osservazione della dimensione *micro* delle esistenze e come si caratterizzano i processi orientanti il percorso personale.

Nella quotidianità, la realizzazione di ogni individuo non dipende solo dall'originaria apertura al possibile, ma è necessario prendere in considerazione le complesse interazioni tra elementi del contesto esistenziale che si intersecano tra livelli di esperienze *micro* della sfera privata e familiare con quelle *macro* della vita sociale, pubblica e istituzionale del proprio Paese. Si tratta di aspetti che insieme forgianno, orientano e supportano l'individuo nel suo processo di crescita e di realizzazione personale.

La narrazione diviene mediatore per l'organizzazione di esperienze, di memorie, di storie e di ragioni che hanno consentito di intraprendere o evitare determinate azioni e divenire qualcosa d'altro. L'approccio costruttivista mostra come nel raccontare "le storie", l'individuo attribuisce senso e significato alle proprie esperienze, compie elaborazioni cognitive, seleziona ricordi, interpreta la realtà e orienta il proprio agire (Bruner, 2004). Tale aspetto risulta particolarmente interessante perché ribadisce il valore della narrazione come strumento che offre la possibilità di cogliere un'ampia pluralità di sfumature, interazioni e variazioni delle diverse esperienze di vita passate, presenti e future che plasmano la realizzazione personale.

L'attenzione rivolta alla relazione tra l'individuo, l'altro e il contesto, un intreccio che diviene testo scritto attraverso le "voci" e le storie, è oggetto delle riflessioni di Smorti che sottolinea: «queste voci da cui un personaggio è animato non sono solo le voci di altre persone ben definite, ma possono essere "tipi di voce" o "tipi di discorso sociale" [...] le leggende metropolitane, le credenze di una certa comunità» (Smorti, 1997, p. 32). Si tratta di fattori dai quali ognuno, fin da bambino, è suo malgrado forgiato e plasmato. Nell'interazione dei fili tra la dimensione *micro* e *macro* dell'esistenza si sviluppano le trame individuali e identitarie come riporta Sacks «Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un "racconto" e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità» (Sacks, 1986, p. 153). La costruzione dell'identità e quindi la possibilità di essere al mondo come attori partecipi, ma anche consapevoli autori della propria esistenza, passa attraverso la possibilità di narrare a sé stessi ed agli altri il *continuum* di eventi. L'autore evidenzia la preziosità insita nelle storie individuali.

Poiché ciascuno di noi è una biografia, una storia. Ognuno di noi è un racconto peculiare, costruito di continuo, inconsciamente da noi, in noi e attraverso di noi - attraverso le nostre percezioni, i nostri sentimenti, i nostri pensieri, le nostre azioni; e non ultimo il nostro discorso, i nostri racconti orali. Da un punto di vista biologico, fisiologico, noi non differiamo molto l'uno dall'altro, storicamente, come racconti, ognuno di noi è unico (Sacks, 1986, p. 153).

L'essere ciò che si è, sé stessi, è il frutto di un lavoro rielaborativo del vissuto personale, di continui dialoghi interiori con rievocazioni

costituite dai drammi e successi che hanno caratterizzato il proprio vissuto.

L'autobiografia diviene così una pratica introspettiva, di scavo e di elaborazione, che è per sua natura critica ed ermeneutica, un esercizio mai compiuto e definitivo, aperto a ulteriori apporti e a nuove interpretazioni (Zedda, 2010). In particolare, il corpo è il luogo in cui prende forma il "discorso esistenziale", in cui si avviano relazioni con sé stessi e con il mondo (Mariani, 2006). È la matrice incarnata del ricordo che si sviluppa in sensazioni, sapori e odori che vivono nel passato di ogni persona (Menin, 2008). L'attenzione nei confronti del corpo consente di maturare consapevolezza di sé, di ripensare criticamente all'esperienza educativa, agli atteggiamenti dei genitori, agli esempi impartiti, al valore attribuito al percorso scolastico e sportivo (Zedda, 2010). Raccontare e raccontarsi le opportunità ricevute, il bagaglio di esperienze maturate consente di comprendere l'unicità e l'irripetibilità di ognuno, il significato dell'incontro, delle relazioni nell'orientamento alla realizzazione del proprio Progetto di Vita.

La differenza, l'unicità e l'irripetibilità sono rinvenibili anche nelle diverse modalità narrative tra i generi. Infatti, gli uomini e le donne interessati da disabilità raccontano le loro esperienze in termini di genere in modo significativo, sia attraverso i contenuti e sia con gli stili che riflettono e caratterizzano i modi nei quali sono modulate le aspettative di genere. La narrazione della condizione di salute, ad esempio, è sollecitata per dare un senso alle esperienze, che in ogni caso sono centrate sull'impatto, sull'identità sessuale, sulle relazioni e sulle opportunità (Riessman Kohler, 2005). Il racconto diviene strumento e al contempo processo identitario che si dipana lungo il percorso di vita. Attraverso l'influenza di ricordi, sensazioni, idee, incontri e progetti che ricompongono o disconfermano il senso delle scelte dell'esistenza, il progetto esistenziale è riorientato.

L'analisi delle riflessioni maturate nell'ambito dei *Disability Studies* fa emergere come l'identità delle persone con disabilità sia strettamente correlata alle narrazioni che altri fanno sull'individuo e alle modalità utilizzate per veicolare la conoscenza della propria condizione. In particolare, la ricchezza dei racconti autobiografici consente di individuare le molteplici variazioni e differenze esistenti tra le persone interessate da disabilità (Shakespeare, 1996).

Prendendo in considerazione il lavoro svolto da Plummer, Shake-

speare (1996) individua i diversi percorsi della costruzione dell'identità basandosi sull'analisi letteraria dei racconti autobiografici (Plummer, 1995). L'autore individua cinque *topoi* narrativi alla base delle storie moderne: il viaggio come una progressione attraverso differenti stadi; la sofferenza che perdura nel tempo; la possibilità di impegnarsi in un concorso, in una competizione con degli antagonisti; il raggiungimento di un obiettivo di realizzazione personale; stabilire, trovare una comunità o un'identità. Tali temi sono frequenti nelle narrazioni delle persone con disabilità e contemporaneamente influenzano le storie che ognuno è capace di raccontare su sé stesso, non di meno supportano i processi di riconoscimento, la scoperta della propria dimensione identitaria. In siffatto approccio emerge un ulteriore dato significativo: le storie richiedono la presenza di un pubblico. Le narrazioni hanno bisogno di gruppi di persone che ascoltino, ma d'altro canto le comunità stesse, spesso, trovano origine fondativa nel racconto. I racconti riuniscono singoli individui, attraggono gli ascoltatori che possono quindi iniziare a costruire la condivisione della percezione, sviluppare un linguaggio comune e una compartecipazione (Plummer, 1995).

Le associazioni e i movimenti rivestono un ruolo importante nella costruzione dell'identità della persona con disabilità, si delinea così il rapporto simbiotico tra la dimensione individuale e quella collettiva. Al contempo, divengono essenziali le azioni di mobilitazione politica, l'espressione culturale, le indagini accademiche e le teorizzazioni intorno alla condizione di disabilità. Si tratta di un intreccio di aspetti vitali per la maturazione identitaria della comunità e del singolo: la narrazione e l'ascolto di storie forgianno l'identità della persona con disabilità. Il momento dell'ascolto richiede apertura e rispetto, e presuppone un contatto tra narratore e ascoltatori. I due soggetti possono scambiarsi i ruoli e divenire insieme co-costruttori della realtà: alcuni potrebbero scegliere di cambiare, altri di recuperare ciò che hanno perso (Hermans, 1997; Shakespeare, 1996).

L'elaborazione della consapevolezza di sé, quindi, si realizza attraverso l'ascolto e il riconoscimento, come bisogno vitale di ogni individuo, come qualità intrinseca che accomuna e rappresenta l'essere umano. L'identità si nutre del valore della differenza e dell'alterità, si sostanzia nella presenza di altri che riconoscono, accompagnano, ascoltano e tengono stretto il filo sottile del racconto. Nella reciprocità e nel

dialogo, l'unicità dell'uno diviene risorsa e parte integrante della trama sociale più ampia.

Secondo l'approccio dei *Feminist Disability Studies*, il tema dell'identità è strettamente correlato a quello della corporeità. Infatti, nelle narrazioni delle donne interessate da disabilità si evince la promozione di nuove prospettive rispetto alla personale esperienza corporea e alla maturazione identitaria. In particolare, le varie testimonianze autobiografiche evidenziano la forte volontà di superare le rappresentazioni della disabilità limitate al genere maschile e la determinazione di andare oltre le pressioni sociali che individuano la condizione di disabilità esclusivamente nell'oggettivazione del corpo. Quest'ultimo aspetto è l'esito di prospettive medicalizzanti che assimilano la condizione di disabilità a un vissuto doloroso e avverso da superare. Inoltre, le narrazioni, superando i paradigmi binari di identità (la femminilità e la maternità, sessualità e orientamento sessuale, corpo sano e ammalato), orientano verso la necessità di superare i diffusi confini tra disabilità e genere, tra biologico e sociale, riportando la condizione di disabilità femminile ad un concetto complesso e dinamico, come espressione dell'interazione di elementi individuali, sociali e ambientali (Hall, 2010; Mintz, 2007; Willmuth & Holcomb, 1994/2014).

Alcune narrazioni autobiografiche hanno messo in evidenza la necessità di apportare un cambiamento culturale nel quale i vissuti correlati alla sofferenza, all'invecchiamento e alla condizione di disabilità sono da ricondurre universalmente all'esperienza umana. Sono aspetti esistenziali che devono essere declinati nell'eterogeneità dei differenti contesti in cui tali elementi sono esperiti, ma al contempo possono divenire caratterizzanti il personale percorso di conoscenza e consapevolezza della propria storia individuale e identitaria (Wendell, 1996).

2. Narrazione, voci femminili e prospettive pedagogiche

I saperi e le pratiche dell'approccio narrativo sono presenti nella storia dell'umanità da quando le prime comunità, raccolte intorno ad un focolare, hanno usato i racconti per suscitare senso di appartenenza, per creare miti, per divulgare saperi, conoscenze e tramandare consuetudini (Demetrio, 2012).

Spostando il *focus* sulla narrazione della propria vita in forma scrit-

ta, quindi più propriamente sul genere autobiografico, è possibile individuare diverse tipologie: in alcuni casi si tratta dell'espressione di un bisogno, per dar voce alla propria memoria, lasciare traccia di sé ai posteri. Tuttavia, già con Sant'Agostino si realizza un'evoluzione in prospettiva più moderna, per la quale il racconto del proprio vissuto è diventato confessione di sé, analisi della propria coscienza e delle esperienze personali, per comprendere e riorientare il proprio agire. Scrivere di sé è opportunità di crescita, per ripensarsi, sciogliere i nodi, il groviglio interiore, osservare il tracciato percorso e darsi forma e, dunque, un'identità (Cambi, 2002).

Il racconto di sé ha quindi un'importante valenza pedagogica: educazione e narrazione, se alleate, sanno creare e riprodurre il tessuto, l'intrico di sentimenti, le ragioni, i desideri, i pensieri, le scelte, che ciascuno di noi è stato ed è diventato [...] le narrazioni divengono in tal modo auto educative e educative, grazie agli stimoli offertici, agli interrogativi che ci pongono (Demetrio, 2012, p. 12-13).

Ogni momento esistenziale è potenzialmente educativo. La narrazione, nel suo processo rielaborativo, veicola apprendimenti e cambiamenti che si sono realizzati nell'individuo e mostra gli elementi della trasformazione. In tal senso: «È molto difficile, se non impossibile, separare l'idea d'educazione da quelle parallele e complementari, di attesa e di metamorfosi: del corpo, della sensibilità, della cultura, delle idee o, per dirla con un termine onnicomprensivo, dell'identità di un individuo» (Cantatore, 2006, p. 80).

La narrazione è legata a moti dell'anima ed è il desiderio che avvia alla scrittura (Demetrio, 2008; Mapelli, 2008). In particolare, è «l'aspirazione a raccontare la propria storia, ciò che ci fa essere o sentire unici o uniche al mondo perché nessuno ha o è la nostra storia» (Mapelli, 2008, p. 39). Ma l'impulso interiore può non essere sufficiente a far scaturire il racconto di sé. Mapelli (2008) rileva, infatti, che lo spazio della scrittura, ed in particolare della scrittura di sé, è caratterizzato da una lunga tradizione, un pullulare di modelli e rappresentazioni dell'io narrante perennemente declinate al maschile.

L'approccio alla narrazione e all'auto-narrazione è frutto di un processo storico e culturale lunghissimo che per secoli è stato costellato di presenze e modelli maschili. Andare alla ricerca di testimonianze storiche sulle donne che hanno raccontato di sé, dei loro vissuti,

delle loro curiosità, dei loro interessi, dei loro progetti appare difficoltoso. Nel 1929 Woolf, in *Una stanza tutta per sé*, ha illustrato al meglio quanto sia improba la ricerca delle tracce che attestino esempi femminili dediti alla scrittura. Le sue riflessioni, in merito alle opportunità offerte alle donne di dedicarsi al racconto scritto, hanno fatto emergere un quadro desolante. L'autrice ha rilevato che gli uomini hanno sempre avuto interessi ambivalenti, hanno ampiamente raccontato le proprie gesta e hanno prodotto un'infinità di volumi che hanno avuto come oggetto d'interesse le donne. Tuttavia, le dirette interessate, raramente hanno potuto dedicare il loro tempo alla scrittura, alla narrazione di sé o ai racconti delle vite di altre donne (Woolf, 1995). Inoltre, dalle sue ricerche e considerazioni sul tema, è evidente un legame sottile e acuto tra la capacità di narrarsi e la possibilità di svolgere tale compito. Infatti, Woolf, anticipando un'analisi multi-prospettica della questione, ha individuato il titolo più adeguato all'indagine sulla relazione tra le donne e la narrazione scritta: "le donne e la povertà" (Woolf, 1995).

Le riflessioni della scrittrice rispetto alla storia dell'umanità femminile sono drammatiche: le donne hanno sempre subito e condiviso una condizione di subalternità e sudditanza dal genere maschile, norme e consuetudini dettate dagli uomini, così da non aver mai potuto né racimolare ricchezze per sé stesse o per altre donne, né disporre di tempo e di spazio, o di libertà nella scelta dei percorsi formativi che consentissero loro di acquisire competenze per dedicarsi alla scrittura. L'autrice afferma che l'emancipazione femminile è correlata all'indipendenza economica, alla possibilità di disporre di una rendita da poter gestire autonomamente per liberarsi dai vincoli della dipendenza sociale e da limitanti percorsi precostituiti. Alle donne è sempre stato concesso ben poco spazio e tempo per sé stesse e, per quanto riguarda la scrittura, di rado è stato possibile ricevere un'alfabetizzazione che consentisse loro di dedicarsi all'espressione di sé in forma epistolare. Inoltre, eccezionalmente le riflessioni elaborate dalle donne sono state rese pubbliche o hanno raggiunto la notorietà dei propri padri o fratelli.

In particolare, tra Sette e Ottocento, e maggiormente nell'età romantica inglese, si osserva un incremento della presenza femminile in letteratura, un impegno di collaborazione tra donne che hanno intrecciato la dimensione domestica con quella intellettuale e letteraria

(Saglia, 2017). Sebbene, come ha affermato la Woolf, sia rarissimo individuare, nella storia della letteratura mondiale, ragazze di grande talento alle quali è stato permesso di dedicarsi alla stesura di un libro e alla cura della propria fama, nella produzione letteraria britannica dell'età romantica si attestano occasioni di contatto e promozione reciproca tra scrittrici. È in tale periodo che si avvia la creazione di una sorellanza intellettuale, stilistica e affettiva che ha gettato le basi per una solida identità di gruppo (Saglia, 2017).

Gli ostacoli culturali ed economici sono gli elementi che maggiormente hanno limitato, e in molti contesti ancora ostacolano, la realizzazione delle donne in tutte le dimensioni dell'esistenza (Nussbaum, 2001). Nell'approcciarsi alla scrittura di sé, i maggiori ostacoli culturali sono costituiti dall'assenza di supporti da parte del contesto: una lacuna che ha avuto conseguenze negative non solo per la maturazione della consapevolezza di sé, delle proprie risorse, delle possibilità, ma anche per le opportunità di beneficiare della serenità economica necessaria per dedicarsi all'*otium* della scrittura. Secondo Woolf, alle evidenti discriminazioni che per generazioni hanno ostacolato l'espressione scritta, si è contrapposto il progressivo sviluppo e l'affermazione del valore della narrazione orale, della quale è possibile riconoscere una particolare discendenza di genere «Perché siamo donne, riflettiamo sul passato attraverso le nostre madri» (Woolf, 1995, p. 9). Si tratta di una riflessione legata ad un'esperienza quotidiana caratterizzato da immagini, linguaggi e narrazioni consolidati nei secoli durante i quali nonne, madri e figlie hanno condiviso spazi domestici, esperienze private, silenzi, sottomissione, responsabilità e attese sociali limitate. Le donne di ogni tempo, affaccendate nell'accudimento della prole e nella cura dei beni familiari, hanno tramandato oralmente sapienze antiche, doveri domestici, rituali e devozioni.

I saperi femminili, situati ai margini dei saperi dominanti, utilizzano la marginalità per costruire nuovi significati necessari alla costruzione di un senso che conferisca loro identità. È perciò necessaria una "memoria del passato" capace di leggere vuoti e mancanze compattando gli elementi dispersi e scompaginati dell'esperienza (Borruso, 2006, p. 205).

Attraverso una tradizione costituita da canti, da nenie, dai racconti sussurrati accanto alla culla per accompagnare la prole al sonno, sono stati tramandati riti, modelli, credenze, aspettative e plasmati destini

per generazioni di donne. Sull'onda dell'eco di voci bisbigliate e sommesse, sono stati affidati alle progenie i racconti di storie familiari, di vicende locali, di tradizioni e di costumi. Per secoli, madri premurose o severe hanno esortato le proprie figlie a seguire esempi virtuosi e ad accettare destini predefiniti. Le narrazioni hanno così contribuito a conservare modelli di genere ineluttabili uguali a sé stessi per generazioni, orientando le strutture e le modalità di sviluppo del pensiero.

Nella pratica di ogni giorno, nell'insegnare il silenzio, la rassegnazione o nel favorire e sottolineare in positivo alcune attività, quelle svolte dai bambini e dai ragazzi, la donna si fa responsabile verso le proprie simili di una precisa oppressione culturale, trasmettendo veti, abitudini mentali alla dipendenza, alla subalternità che difficilmente la bambina divenuta donna riuscirà a superare (Ulivieri, 2007, p. 11).

Infatti, l'oralità della tradizione educativa femminile possiede un occulto potere forgiate. Il timbro della voce umana provoca suggestioni, dischiude la strada a nuove prospettive di conoscenza: «il suono della voce non solo affonda nell'interiorità del soggetto, ma consente di rappresentare nel tempo estremamente effimero l'interiorità che si è scoperta e alla quale si è "agganciati" per fondare, più o meno miticamente, l'identità individuale di ciascuno» (Borruso, 2006, p. 194). È attraverso l'ascolto della voce, interiore e manifesta, che si giunge alla maturazione della consapevolezza di sé, al riconoscimento delle proprie qualità, del potenziale creativo, non solo biologico, ma sociale, collettivo. Il raccontare di sé diviene scoperta e percorso di autocoscienza e autoformazione, dove ogni narrazione orale o scritta è un efficace mediatore di de-costruzione e costruzione della propria singolare identità di donne in relazione al proprio ambiente di vita (S. Smith & Watson, 1998; Ulivieri & Biemmi, 2019). Lo scambio, il confronto di desideri e di progetti tra sorelle ha alimentato dimensioni ideali considerate spesso devianti, pericolose e degeneri (Borruso, 2006). Ma è proprio nella relazione tra sorelle che si instaurano rapporti di supporto reciproco che consentono ad ognuna di sviluppare la propria identità, di maturare scelte autonome, acquisire consapevolezza di sé, avviare percorsi emancipativi emotivi e sociali indipendentemente dai valori patriarcali promossi dal contesto (Saglia, 2017).

L'esercizio della narrazione attraverso la scrittura diviene un formidabile dispositivo non solo per rielaborare il proprio percorso esi-

stenziale a ritroso, ricercare e attribuire senso e significato alla propria vita, ma soprattutto per ipotizzare, immaginare nuovi orizzonti del proprio percorso formativo (Ulivieri & Biemmi, 2011).

Il potere emancipativo e formativo della scrittura di sé è stato riconosciuto e acquisito dai primi movimenti delle donne che, tra '800 e '900, prendendo coscienza delle loro specificità e dei singoli contributi umani ed economici offerti alla società, hanno esaltato il «sapere al femminile», dato voce e autorità ai propri bisogni e desideri, al bagaglio esperienziale maturato. L'evoluzione verso il femminismo è avvenuta anche grazie a momenti di ricerca e ascolto tra donne, con la nascita dei gruppi di autocoscienza che si sono affermati negli anni '70 del Novecento (Vacchelli, 2017).

Gli incontri, organizzati dai primi collettivi femminili, con l'intento di mettere al centro del discorso politico la scoperta di sé, hanno svolto un importante ruolo emancipativo grazie alla valorizzazione del soggetto-donna, con la riappropriazione della parola e della scrittura, con la ricerca di sé stesse attraverso una genealogia intellettuale al femminile che procede di madre in figlia, di sorella in sorella, di donna in donna. Un processo trasformativo che ha preso forma e ha agito grazie all'efficacia di linguaggi femminili condivisi, non dissimile da quanto anticipato e intuito agli inizi del '900 da Woolf riguardo al potere del racconto orale.

Nelle storie personali condivise nei momenti di auto-narrazione collettiva le donne hanno avuto la possibilità di identificare la matrice comune delle loro esperienze di oppressione, di proiettarsi verso percorsi di emancipazione e di creare un senso di identificazione. Infatti, nella narrazione scritta e condivisa con altre donne, il soggetto narrante ha un corpo materiale, rivela un vissuto, un tema comune al gruppo e per ognuna costituisce l'occasione, diviene lo strumento di ricerca della propria interiorità (Vacchelli, 2017). L'ascolto collettivo, come sviluppo di una nuova identità femminile, come liberazione e affermazione di sé, come mediatore di patrimonio di conoscenze ha consentito a generazioni di donne di identificarsi e di riscoprirsi (Ulivieri, 2011).

3. Donne con disabilità e narrazioni autobiografiche

*Se soltanto avessi vicino a me la sua carezza come
l'aria accarezza la terra la realtà della sua persona,
mi farebbe più felice, mi allontanerebbe
dalla sensazione che mi riempie di grigio.
Nulla dentro di me sarebbe più così profondo,
così definitivo. Ma come gli spiego il mio enorme
bisogno di tenerezza! La mia solitudine di anni.
La mia struttura non conforme per disarmonia,
per inadeguatezza.
Io credo che sia meglio andare, andare e non scappare.
Che tutto passi in un momento. Magari.
Frida Kahlo, 13 Luglio 1954*

Gli apporti offerti dallo sguardo delle differenti discipline, dei *Disability Studies*, dei *Feminist Disability Studies* e della Pedagogia hanno evidenziato la dimensione intersezionale della condizione di disabilità femminile. I diversi contributi storico-culturali e normativi raccolti hanno consentito di illustrare il percorso evolutivo del lento processo che ha avviato le donne con disabilità dall'esclusione all'inclusione.

La vocazione euristica della Pedagogia Speciale, sempre più impegnata a dialogare con le altre scienze che si dedicano alla conoscenza dell'umanità nelle sue poliedriche sfaccettature, investe la disciplina del rilevante compito educativo volto a promuovere e organizzare il cambiamento culturale per una società sempre più inclusiva (Mura, 2016). Impegnata nell'individuazione di percorsi collettivi di emancipazione sociale, la Pedagogia Speciale da diversi anni è maggiormente coinvolta nella valorizzazione delle narrazioni delle persone interessate da disabilità. Si tratta di un ambito di indagine divenuto un paradigma scientifico e culturale con potenzialità formative, autoformative, trasformative ed emancipatorie (Cairo & Marrone, 2017; Gaspari, 2008; Giacconi & Capellini, 2019; Mura, 2018b; Perla, Agrati, Scarinci, et al., 2020).

L'approccio interpretativo della Pedagogia Speciale diviene la lente con la quale osservare le narrazioni autobiografiche delle donne interessate da disabilità per cogliere gli elementi che hanno contribuito a supportare i processi di maturazione identitaria, di inclusione

e di emancipazione, l'orientamento e la realizzazione del personale progetto di vita.

Nel panorama della letteratura nazionale ed internazionale sono ormai presenti numerosissime testimonianze autobiografiche di donne interessate da disabilità dalla nascita o che hanno incontrato tale condizione nel corso della loro vita. Lo strumento autobiografico ha consentito di far dono a sé stesse, della memoria personale per sviluppare la capacità di andare oltre la dimensione della propria quotidianità e aprirsi agli altri. L'indagine storica sulle narrazioni prodotte dalle donne interessate da disabilità ha fatto emergere differenti tipologie di documenti: diari, quadri, testi diffusi dalla grande editoria oppure in pubblicazioni di nicchia. Negli ultimi anni è stato possibile rintracciare esperienze trasmesse tramite video o interviste divulgate su siti associativi o su piattaforme social (Tatulli, 2013).

La ricchezza, la presenza e la circolazione di tali testimonianze dimostra e conferma l'iter storico emancipativo delle donne interessate da disabilità che, benché tortuoso e ancora poco noto, offre inaspettati *exempla* che deviano da percorsi di predestinata emarginazione. Il racconto della propria esperienza è lo strumento privilegiato per accedere alla maggior conoscenza della propria condizione e per la ricostruzione dell'identità personale. La narrazione diviene così dispositivo emancipativo e trasformativo nell'alternanza dell'ascolto, della comprensione e interpretazione della propria esperienza, divenendo uno strumento squisitamente educativo perché coinvolge la possibilità di mettere in atto un nuovo progetto di senso e significato, riqualificando la propria esistenza. Dare voce al proprio vissuto consente di migliorare la propria condizione, di innalzarsi dallo *status*, di raggiungere differenti forme di autonomia. La narrazione ha reso tante donne con disabilità protagoniste della propria esistenza e cittadine attive nella storia sociale, culturale e politica del proprio Paese.

Tra i primi lavori noti vi sono sicuramente le esperienze autobiografiche narrate dalla scrittrice francese cieca Therese-Adele Husson (1803-1831), nel libro *Reflections*. Dettando a due differenti scrivani le vicende della propria vita, ha evidenziato il percorso che l'ha condotta verso l'autonomia. Le opinioni della scrittrice sulla condizione di disabilità appaiono perfettamente conformi al pensiero sociale dell'epoca, ma in verità si discostano dalla realtà vissuta dall'autrice. Le ricerche svolte da Kudlick e Weygand (2001) tra i documenti depositati negli

archivi dell'ospedale *Quinze-Vingts* e dell'Associazione Valentin Haüy di Parigi hanno attestato un'esperienza di vita che, nonostante possa essere considerata esemplare per le condizioni alle quali erano predestinate le donne cieche dell'epoca, è stata molto tormentata, aggravata da pesanti privazioni e da eventi tragici. Tuttavia, appare interessante riportare l'attenzione che l'autrice ha dedicato all'educazione delle ragazze e dei ragazzi ciechi in un periodo storico nel quale non era ancora stato inventato il metodo di scrittura e lettura Braille. Infatti, Therese ha suggerito ai suoi lettori un programma formativo per le persone non vedenti, organizzato per fasi, che consente di raggiungere l'autosufficienza e l'indipendenza. Ha proposto la propria esperienza come *exemplum*, descrivendo come la formazione e l'educazione ricevuta le avessero consentito di lasciare la famiglia d'origine per vivere indipendente a Parigi. La giovane Therese, nonostante i pregiudizi e le molteplici barriere incontrate, ha in parte realizzato il proprio progetto esistenziale, cercando di vivere della pubblicazione delle sue novelle per bambini. Lo scritto si riveste di valore politico laddove l'autrice esorta i lettori alla comprensione dell'urgenza di offrire percorsi di istruzione per tutti i bambini ciechi. Inoltre, è rilevante riportare che nell'autobiografia Husson ha dedicato uno spazio alla riflessione sui ruoli di genere, in particolare ha invitato le ragazze cieche a non sposarsi, sebbene in realtà dalla lettura degli atti sia emerso che anche Therese fosse diventata moglie e madre (Tatulli, 2013).

Di poco tempo successiva a quella di Therese, negli Stati Uniti, è documentata l'esperienza autobiografica di Laura Dewey Bridgman (1829-1889). Dai diari, dalle lettere e dalle poesie composte da Laura, è stato possibile ricostruire la sua prospettiva del percorso educativo, gli elementi fondanti la progettualità pedagogica che nel tempo ha coinvolto e orientato la Bridgman alla realizzazione di sé (Di Gennaro et al., 2015; Tatulli & Mura, 2021). Divenuta sordo-cieca all'età di due anni, i suoi percorsi educativi presso l'istituto Perkins, l'apprendimento del *finger-spelling*, della lettura e della scrittura sono stati il volano per maturare la consapevolezza di sé e per mantenere intensi contatti con la propria famiglia e con le insegnanti che hanno contribuito alla sua formazione. Il diario personale costituisce un'importante testimonianza del proprio percorso di crescita che, restituendo le aspirazioni e gli interessi, narra l'impegno nella creazione di una nicchia esistenziale dalla quale, nonostante i limiti comunicativi, poter contribuire

alla vita dell'istituto come sarta e docente del laboratorio di cucito frequentato dalle alunne cieche (Bridgman, 1885; Tatulli & Mura, 2021).

Sempre negli Stati Uniti, un'altra giovane divenuta cieca a 12 anni, Mary L. Day (1836-1883) è diventata una scrittrice capace di raccontare le proprie vicissitudini esistenziali in due testi autobiografici. L'autrice ha intessuto le narrazioni, arricchendole di descrizioni del paesaggio e delle consuetudini locali e intrecciandole con gli eventi politici e sociali che hanno forgiato la storia del proprio Paese. Nel primo volume, *Incidents in the Life of a Blind Girl*, l'autrice ha narrato la propria esperienza adolescenziale come un vorticoso susseguirsi di eventi disastrosi caratterizzato da un continuo peregrinare alla ricerca di medici competenti che le potessero restituire la vista. Durante i suoi numerosi spostamenti ha potuto conoscere differenti tipologie di individui dai più benevoli agli indifferenti, per giungere all'autonomia grazie all'ingresso nell'istituto per ciechi di Baltimora. Dalla lettura delle vicende si evince che, ai pregiudizi e alle ingiustizie subiti, si è contrapposta la volontà di Mary di affrontare con gioiosa speranza il percorso di formazione. Anche in questo caso, le testimonianze delineano elementi di un orientamento che ha guidato la ragazza a divenire protagonista della propria vita, di poter vivere della vendita delle sue pubblicazioni. Nel secondo volume autobiografico, infatti, nel descrivere l'ingresso nella vita adulta, emerge un'accresciuta consapevolezza della propria dignità e del proprio vissuto femminile, della realizzazione affettiva e professionale. Ripercorrendo il proprio percorso esistenziale, Mary dedica particolare attenzione al valore dell'educazione fin dalla tenera età e al ruolo formativo svolto dagli istituti statunitensi nel processo di emancipazione di uomini e donne ciechi (Day Arms, 1878; Day, 1859).

La ben nota Helen Keller (1880-1968) sordo-cieca dall'età di diciannove mesi, attraverso Anne Sullivan, ha colto l'eredità culturale di Laura Dewey Bridgman, imparando a comunicare con il *finger-spelling* a leggere e scrivere in Braille e, successivamente, a comunicare con il metodo Tadoma. La molteplicità di canali comunicativi appresi l'hanno condotta a raggiungere l'autonomia espressiva e intellettuale. Nell'autobiografia si evince il ruolo assunto dal contesto familiare nell'orientare la propria figlia alla realizzazione esistenziale. La consapevolezza delle competenze raggiunte ha guidato Helen a dedicare il proprio impegno civile per l'emancipazione delle persone interes-

sate da disabilità e contro ogni forma di discriminazione (Keller, 1905; Nielsen, 2009; Pawlik, 2019; Zappaterra, 2018; Zurru, 2016).

Le straordinarie vicende della Keller non mettono in ombra la meno nota, ma non meno determinata e intraprendente, Sabina Santilli (1917-1999). Anche lei interessata dal duplice deficit della sordocecità dall'età di sette anni, ha narrato la propria vicenda esistenziale, le sfide della quotidianità, il ruolo della famiglia che l'ha accompagnata e supportata nella realizzazione di sé. Sabina ha imparato a leggere e a scrivere in Braille e, attraverso il metodo Malossi, ha sperimentato una modalità comunicativa adeguata ai propri bisogni specifici. I due approcci le hanno consentito di conoscere e trasformare il mondo intorno a sé, divenendo sostegno e sprone per altri connazionali interessati dalla medesima condizione. Dalla lettura dei suoi scritti emerge la volontà di dedicarsi agli altri e dar vita a qualcosa di concreto. Sabina nel tempo ha maturato l'urgenza di offrire il proprio bagaglio di competenze a servizio della comunità con la fondazione della Lega del Filo d'oro. L'associazione è divenuta patrimonio inestimabile per l'educazione di generazioni di ragazzi sordo-ciechi e per il supporto alle loro famiglie (Mura, 2009a; S. Santilli, 2003).

Con differenti strumenti, Frida Kahlo (1907-1954) è stata capace di raccontare la propria vita travagliata e i drammi politici dell'epoca e del proprio Paese. La pittrice, infatti, oltre ad aver annotato le esperienze in un diario personale, ha trovato nella pittura il suo canale comunicativo prioritario. Ogni suo quadro «scaturisce dalle sue ferite, dal suo sangue, dal suo coraggio, dalla sua vita privata, dalle sue fantasie. Si tratta di una sorta di confessione, in immagini» (Gardou, 2009, p. 44). L'esistenza della Kahlo è stata caratterizzata dall'avvicinarsi di eventi critici. Nonostante la riduzione delle capacità di movimento, la pittrice messicana ha sviluppato forza combattiva e creatrice. Attraverso lo specchio posizionato al di sopra del suo letto e con l'uso dei pennelli e dei colori a olio è stata incessantemente impegnata nella produzione artistica: «intensamente interessata al suo riflesso, guidata dal disperato desiderio di ricostruire, per ricomporre la sua immagine, come un mosaico messicano» (Gardou, 2009). Dall'osservazione dei quadri si evince tutto il dipanarsi della sua vicenda umana caratterizzata dal dolore di esistere: il rapporto ambivalente con il proprio corpo, il suo modo di resistere al disastro che lega la sofferenza personale ai rapporti tumultuosi con il marito, l'impossi-

bilità di mettere al mondo dei figli, la degenerazione dei valori nella società moderna, l'impegno politico e la passione per la terra messicana. Sono particolarmente significative le tele dedicate alla rappresentazione del proprio corpo, alcune incentrate sulla meticolosa descrizione dei particolari del volto, delle acconciature, delle espressività dello sguardo. Altri dipinti sono impregnati di sofferenza. Frida intinge il pennello nell'abisso del proprio dolore e raffigura le profonde ferite esteriori ed interiori mai rimarginate. Sono ricorrenti i quadri dedicati alla sterilità che mostrano il lancinante desiderio di realizzarsi nella maternità: le immagini crude, nelle quali prevale la disumana dissezione di sé, sono cariche di drammaticità e verismo e descrivono senza freni inibitori le sue più amare delusioni.

L'esposizione di tali problematiche è presente per certi versi anche nei racconti autobiografici di altre donne interessate da disabilità. L'intensità delle rappresentazioni iconiche del rapporto con il corpo dei quadri di Frida Kahlo è ben lontana dalle narrazioni di altre donne, tuttavia, sono interessanti ed utili le doviziose descrizioni della complessità dei loro atteggiamenti e delle reazioni nei confronti del loro fisico.

L'analisi di numerose narrazioni autobiografiche di donne interessate da disabilità delinea le tappe del percorso di conoscenza, di esplorazione di sé e delle proprie risorse. Tra i temi emergenti vi è il superamento dei pregiudizi suggeriti dalle diagnosi cliniche, la loro esperienza con corpi differenti dai modelli proposti e rappresentati dai media, l'impegno costante per affrontare le sfide quotidiane. Andando oltre limiti precostituiti dalla propria condizione, le donne interessate da disabilità mostrano ai lettori come siano giunte, con quel corpo, all'autonomia, all'amore di sé e alla conquista della realizzazione personale (Argentin, 2007, 2011; Atzori, 2011; Benzi, 1984; Bettassa, 1990; Coppédé, 1993; Galli, 1969; Gioria, 2010; Grandin, 1995; Hocken, 1984; Jones Cooper, 2022; Laborit, 1994; Leka, 2007; Rapp Black, 2021; Renke, 2022; Sturiale, 1997; Taussing, 2020; Wong, 2022).

Dal punto di vista pedagogico, i contributi autobiografici hanno una valenza educativa considerevole, poiché le dettagliate descrizioni della vita quotidiana illustrano l'impegno dei familiari e degli operatori nel divenire sempre più esperti nel trovare strategie di adattamento dei materiali, dei contenuti di apprendimento e nella strutturazione degli ambienti per favorire percorsi di apprendimento autentici. Le narrazioni portano in evidenza il ruolo specifico svolto da ciascun

care giver nell'individuazione del potenziale, nell'insegnare a riconoscere ed affermare i propri interessi e le proprie risorse per realizzarsi come donna, come cittadina, come lavoratrice, come madre, come ricercatrice (Gerland, 2000; Grandin, 1995; Joliffe et al., 2001; Priestley et al., 2016; Sainsbury, 2000; Willey Holliday, 1999; Williams, 2002).

4. Testimonianze, ambienti e linguaggi contemporanei

Nella complessa dinamica della costruzione dell'identità e della propria realizzazione, gli interessi, le inclinazioni personali e il vissuto quotidiano diventano strumento e cemento per lo sviluppo del processo stesso. Negli ultimi trent'anni, un gran numero di donne interessate da disabilità, originarie di differenti Paesi, ha raggiunto importanti livelli di consapevolezza identitaria che le ha condotte a cimentarsi nella condivisione dei propri percorsi esistenziali. La pluralità delle esperienze è vasta e gli strumenti di diffusione di tali lavori sono molteplici: la scrittura, la pittura, la danza, il teatro, i blog, pagine dei più noti *social networks* e video interviste sul *web* (Tatulli, 2013).

Inoltre, il mondo associativo, da sempre impegnato in azioni di *advocacy*, ha dato particolare impulso alla promozione delle esperienze e dei talenti delle proprie associate interessate da disabilità. Un prodotto che esemplifica tale impegno è il *Manifesto delle donne disabili in Europa* del 1997, esito di un lavoro congiunto tra le rappresentanti di differenti associazioni, che ha reso evidenti i diversi percorsi nazionali avviati e ha svolto un importante ruolo di *empowerment* politico ed emancipativo. L'esperienza del Manifesto ha favorito l'attività di cooperazione di un nutrito gruppo di lavoro operativo nei primi anni 2000, offrendo validi punti di riferimento per la tutela dei diritti di espressione della propria femminilità e autonomia, dando voce ai molteplici bisogni delle donne con disabilità e promuovendo nella società la maturazione di una maggiore consapevolezza su tali esperienze (Malaguti, 2011; Taddei, 2020; Tatulli, 2011).

Attualmente l'*European Disability Forum* coinvolge 106 associazioni di persone con disabilità appartenenti a molteplici realtà nazionali europee, che collaborano per il riconoscimento dei diritti e la diffusione di buone prassi. In particolare, dall'osservazione del sito associativo si identifica una precisa area tematica dedicata alle più attuali proble-

matiche correlate alla condizione di genere. Oltre alla condivisione di attività di *advocacy* locale, le differenti associazioni mostrano su quali fronti siano impegnate le donne con disabilità: la narrazione dei vissuti personali, la responsabilità di mantenere viva l'attenzione pubblica sulle derive dell'abilismo e la volontà di non far calare il sipario sugli effetti delle restrizioni dovute alla pandemia da Covid-19 nella vita delle persone con disabilità e delle loro famiglie. Vi è un particolare interesse per l'attualità, per le conseguenze devastanti della guerra in Ucraina per tutti coloro che presentano una condizione di disabilità.

Uno sguardo maggiormente focalizzato sull'esperienza nazionale mostra un importante impegno delle nuove generazioni femminili in attività di *advocacy* e divulgazione nelle diverse associazioni territoriali. All'interno delle associazioni nazionali le donne interessate da disabilità, oltre a rivestire ruoli direttivi, offrono il loro contributo mettendo a disposizione le loro *expertise*, il loro patrimonio di conoscenze e le consapevolezze raggiunte, diventando volano per il cambiamento culturale e politico della società.

In particolare, è emblematico l'apporto divulgativo delle riviste e dei siti delle associazioni che, oltre a proporre pubblicazione di dati scientifici aggiornati sugli interventi adeguati alle specifiche condizioni di disabilità, dedicano spazi di approfondimento alle tematiche femminili. In tal senso, sono di particolare interesse le ricerche sviluppate dall'Ente Nazionale Sordi (ENS), dall'Unione Italiana Lotta alla Distrofia Muscolare (UILMD) e dall'associazione Disabled People International (DPI). Dalle indagini prese in considerazione si evince che le donne interessate da disabilità sono state coinvolte come organizzatrici, ricercatrici e protagoniste delle diverse esperienze. In ogni contributo emerge la chiara volontà di condividere il proprio percorso di crescita e di realizzazione, per metterlo al servizio del progresso della società. Le ricerche mostrano dati interessanti sulle molteplici tematiche esplorate intorno alla dimensione femminile: identità, relazioni familiari e affettive, violazioni, accesso al mercato del lavoro, miglioramento dei servizi alla salute, benessere e realizzazione personale (Barbuto & Galati, 2008; Barbuto & Napolitano, 2014; Benedetti, 2012; Buzzi et al., 2019; Collu & Balit, 1999; Galati, 2003; Hersh et al., 2020; Lancioni, 2003).

Le maggiori possibilità di accesso ai dispositivi informatici, la visibilità offerta dal web, dalle piattaforme, dai *social networks* e dai social

media hanno amplificato le possibilità di narrare i propri vissuti e far sentire la propria voce su molteplici aspetti. Le nuove generazioni di ragazze interessate da disabilità utilizzano con disinvoltura i media a loro disposizione per raccontare la quotidianità, i loro interessi specifici, condividendo le loro competenze in molteplici campi esistenziali attraverso *tutorial*, immagini, *vlog*. Sono poliedrici i temi affrontati, spesso legati ad aspetti della vita delle persone con disabilità che suscitano interesse e curiosità collettiva.

In tal senso, sulla piattaforma YouTube vi sono numerosissime presenze che testimoniano una crescente popolarità. Sono diverse le ragazze interessate da cecità o ipovisione che, con i loro video o *tutorial*, mostrano l'abilità acquisita nell'uso del make-up, nelle acconciature, nella scelta e nell'abbinamento dei capi di abbigliamento. Per la numerosità di video caricati e di visualizzazioni, ormai sono diventate *fashion stylist*.

Con altrettanta naturalezza, molte giovani donne paraplegiche mostrano come restare in forma, come gestire gli spostamenti negli spazi urbani, raccontano come destreggiarsi autonomamente in cucina, nonostante i mobili e gli elettrodomestici non siano stati progettati per persone con limitate possibilità motorie. Tra i commenti lasciati dai *followers* si attestano numerose frasi che esprimono stupore nei confronti delle donne cieche che insegnano a cucinare e che spiegano come gestire la preparazione di piatti elaborati come i migliori chef.

La vivacità e l'ironia di alcune ragazze sorde segnanti e verbali è particolarmente coinvolgente. La loro presenza in piattaforma è volta ad offrire consigli sulle migliori modalità di interazione e inclusione per le persone sorde. Nell'ultimo periodo è aumentato il loro impegno sociale nella promozione della sottotitolazione obbligatoria dei video per garantire il diritto all'accessibilità delle informazioni a tutti coloro che sono sordi o hanno altre difficoltà di comprensione della lingua parlata.

Inoltre, sono emblematiche le testimonianze di due sorelle interessate da disabilità motoria che hanno messo a disposizione le competenze acquisite come formatrici per la progettazione di servizi alla persona, organizzando incontri ed eventi. La loro professionalità condivisa e diffusa inizialmente attraverso il *blog* è maturata nel tempo ed è stata declinata nell'impegno contro tutte le serpeggianti forme di

abilismo e con la lotta contro ogni forma di discriminazione. La loro responsabilità emancipativa si è concretizzata anche nella pubblicazione di un libro (Paolini & Paolini, 2022).

I nuovi linguaggi narrativi, oltre a raggiungere una variegata platea pubblica molto ampia, consentendo un diretto dialogo con i *followers*, rendono visibili e condivise esperienze di vita che in passato avrebbero avuto limitati spazi di conoscenza e condivisione. Nell'immediatezza della diffusione di immagini e video sono state divulgate nuove rappresentazioni e modelli, e in tal senso, hanno iniziato a sgretolarsi stereotipi e tabù attribuiti alla condizione di disabilità femminile.

Nei diversi video pubblicati, la condivisione di consigli, di strategie per affrontare le problematiche dell'accessibilità, la diffusione di informazioni corrette sugli approcci più adeguati a gestire la cura della propria persona sono spesso accompagnati dalle narrazioni di esperienze personali, da frammenti di vita quotidiana che tratteggiano il bagaglio esistenziale del singolo e delineano la maturazione di processi identitari che travalicano i pregiudizi sociali. In tal senso, benché l'esplorazione e l'analisi di tali tematiche sia solo in una fase embrionale, diviene interessante osservare come vi sia in atto, da un lato, un mutamento di prospettiva del pubblico nei confronti della condizione di disabilità femminile e, dall'altro, una sempre crescente consapevolezza emancipativa delle autrici. Infatti, le ragazze, raccontando sé stesse, promuovono la loro libera espressione in vissuti reali e si fanno portatrici di modelli di disabilità alternativi. Mostrando un'accresciuta capacità di gestione di contenuti e strumenti in spazi virtuali aperti, sono divenute agenti dell'impegno civile in ambienti nei quali ancora stentano ad affermarsi i principi e i diritti di cittadinanza universali, in cui spesso si attestano episodi di *bodyshaming* o incitazioni all'odio e alla violenza nei confronti di gruppi specifici, quali le persone interessate da disabilità (Adami, 2018; Hart, 2017; Hill, 2017; Miller, 2017; Tollan, 2022; UN, 2006).

8. Orientamento formativo e voci femminili: un'indagine sui percorsi di emancipazione

1. Narrazione, orientamento formativo e realizzazione di sé

L'orientamento, quale principio pedagogico cardine della formazione umana, delinea un processo esistenziale che, dalle iniziali cure genitoriali, si sviluppa attraverso i differenti gradi della scolarizzazione e, accompagnando l'individuo nelle differenti tappe esistenziali, giunge fino all'età adulta. Espressione della piena maturazione individuale, è strettamente correlato alla narrazione e ai processi di emancipazione e rappresenta la prospettiva con la quale conoscere e valorizzare percorsi educativi e formativi delle donne interessate da disabilità (Mura & Tatulli, 2017; Tatulli, 2013; Tatulli & Marini, 2018).

L'approccio narrativo, declinato nell'ottica del genere, oltre a far emergere gli aspetti universalmente condivisi dell'esistenza umana, diviene lo strumento con il quale riconoscere l'intreccio di sfide e di occasioni, oltre ai momenti apicali che hanno contrassegnato i percorsi personali. Attraverso siffatto quadro interpretativo è possibile identificare il *fil rouge* che accompagna lo sviluppo individuale e cogliere gli elementi formativi che caratterizzano azioni strategiche di orientamento e di auto-orientamento. Quest'ultimo elemento si configura come una pratica di *cura* pedagogica volta a sostenere la maturazione e la trasformazione dell'individuo in una prospettiva di *lifelong learning* e di *lifewide learning*. Infatti, è una responsabilità meramente pedagogica la creazione di percorsi formativi capaci di colmare lo scarto tra ciò che l'individuo è in un determinato momento esistenziale e ciò che potrebbe divenire in un futuro, andando oltre le pratiche riabilitative e promuovendo il massimo sviluppo delle possibilità personali (Mura & Zurru, 2013b). Benché inizialmente sia un processo

eterodiretto, l'orientamento si configura come un approccio che deve coinvolgere la persona fin dalla nascita e progressivamente tende a restituire la facoltà di compiere scelte, di saper discernere tra più opzioni quella più adatta al proprio percorso, di confrontarsi con gli errori e con i momenti di crisi come occasioni di crescita. Si tratta di esperienze concrete che accompagnano all'assunzione di responsabilità personali e che nel tempo concorrono alla maturazione delle attribuzioni tipiche della dimensione esistenziale adulta, della partecipazione attiva alla vita comunitaria (Mura, 2018b).

Le narrazioni consentono di far emergere l'approccio orientante nelle pratiche pedagogiche familiari, scolastiche e sociali. Si tratta dei primi nuclei nei quali è possibile individuare messaggi educativi e culturali espliciti ed impliciti che possono condizionare la formazione delle ragazze interessate da disabilità. La scuola, quale istituzione preposta all'accompagnamento dello sviluppo globale di tutti gli studenti, in particolare, è chiamata a sostenere tutte le forme di diversità, di disabilità e di svantaggio (MIUR, 2012). In tal senso, i docenti hanno un fondamentale ruolo orientante in qualità di promotori di processi inclusivi ed educatori dei futuri cittadini. Le competenze pedagogiche e didattiche degli insegnanti si esplicano nell'identificazione degli stili di apprendimento e dei bisogni educativi di tutti gli studenti e le studentesse, nella progettazione e nella scelta di attività volte a promuovere percorsi di apprendimento autentici che concorrano al successo formativo di ciascun allievo. La responsabilità inclusiva e orientativa della scuola trova ulteriore espressione nel dialogo con le famiglie, nella valorizzazione della diversità e dell'autonomia individuale, nella creazione di ambienti di apprendimento caratterizzati da rapporti sociali solidali e nella progettazione di esperienze volte a favorire la condivisione di valori e l'esercizio della cittadinanza (MIUR, 2018; Mura, 2018a; Mura et al., 2019).

È in siffatto dialogo tra la dimensione familiare e scolastica che si innestano nuove trame di relazioni con figure esterne che appartengono ad altri ambienti sociali e educativi. Nelle attività del tempo libero, nel confronto tra coetanei, nel rapporto con operatori dei servizi territoriali, i processi formativi si arricchiscono di esperienze orientanti. Sono contesti nei quali è possibile sperimentare abilità acquisite, confrontarsi con le prime autonomie e frustrazioni, esperire l'autoefficacia, esercitare la propria autodeterminazione. In tale ricchezza di

stimoli e rapporti, si plasma la piena conoscenza di sé e si attesta l'identità individuale cosicché il percorso esistenziale da etero diviene auto – orientante verso inattesi orizzonti esistenziali. L'ingresso nella dimensione adulta è caratterizzato da differenti esperienze di indipendenza, di allontanamento dal nucleo familiare di origine, dall'accesso ad attività occupazionali e nell'espressione del proprio contributo sociale, in una permanente ricerca di equilibrio tra processi di cambiamento, il bisogno di continuità e il desiderio di riprogettazione esistenziale.

Le indagini intorno al filone autobiografico delle donne interessate da disabilità ha consentito di sottolineare importanti elementi strutturali che caratterizzano criticità e facilitatori per la realizzazione del Progetto di Vita quali il rapporto con il proprio corpo, i percorsi formativi e le relazioni con i pari, il supporto familiare, i percorsi di autonomia, l'impegno sociale e l'accesso al mondo del lavoro (Argentin, 2007, 2011; Atzori, 2011; Benzi, 1984; Bettassa, 1990; Bridgman, 1885; Coppédé, 1993; Day Arms, 1878; Day, 1859; Galli, 1969; Gerland, 2000; Gioria, 2010; Grandin, 1995; Hocken, 1984; Joliffe et al., 2001; Jones Cooper, 2022; Keller, 1905; Laborit, 1994; Leka, 2007; Preißmann, 2013; Rapp Black, 2021; Renke, 2022; Sainsbury, 2000; S. Santilli, 2003; Sturiale, 1997; Taussing, 2020; Willey Holliday, 1999; Williams, 2002; Wong, 2022).

Tuttavia, vi sono molteplici tematiche che risultano correlate all'orientamento formativo quali i rapporti di *cura* familiari, i processi di apprendimento nei contesti scolastici ed extrascolastici, che possono essere caratterizzati dall'uso di messaggi educativi e culturali espliciti e impliciti capaci di condizionare la formazione delle ragazze interessate da disabilità; così come risulta di particolare interesse il valore orientante delle esperienze maturate nel tempo libero che contribuiscono ad arricchire le opportunità di partecipazione alla vita sociale e all'autonomia; le sfide, le aspirazioni e le scelte di auto-orientamento che hanno condotto alla propria realizzazione personale in percorsi di studio superiore e nell'accesso al mondo lavorativo.

Si tratta di aspetti che finora, nella riflessione pedagogico-speciale, sono stati correlati ai percorsi emancipativi delle persone interessate da disabilità in generale e che è necessario declinare al femminile. L'interesse nei confronti delle narrazioni delle donne con disabilità consente di portare l'attenzione oltre i nodi ancora irrisolti ascritti a stereotipi sociali marginalizzanti e di mostrare il valore di esperienze

di *cura* autentica, nelle quali orientamento e formazione hanno guidato le protagoniste oltre condizioni nosografiche precostituite. Conoscere e comprendere il ruolo di interventi, approcci, azioni dei diversi ambienti – familiare, scolastico ed extrascolastico – costituisce il patrimonio iniziale per avviare la ricerca su materiali, metodologie, progettualità e supporti efficaci all'orientamento delle giovani interessate da disabilità verso percorsi di autorealizzazione.

I processi di inclusione che hanno caratterizzato l'esperienza italiana esortano a pensare che ciò che inizialmente appariva utopisticamente arduo da realizzarsi, nel tempo si è concretizzato in scelte normative, collaborazioni interistituzionali e buone prassi educativo-didattiche che hanno accompagnato lo sviluppo culturale e la consapevolezza democratica del Paese (Canevaro, 2007, 2021; Cottini, 2017; d'Alonzo, 2008; de Anna, 2014; Mura, 2016; Pavone, 2010; Tortello, 1996). L'attenzione nei confronti della formazione e dell'autodeterminazione delle donne con disabilità chiama alla responsabilità pedagogica e ad investire nelle risorse e nelle consapevolezze inclusive maturate per immaginare scenari futuri nei quali, dall'interesse attuale nei confronti delle esperienze di orientamento, scaturiscano percorsi di supporto alle famiglie e di formazione specifici per insegnanti e operatori dei servizi territoriali, azioni politiche che favoriscono l'emancipazione femminile e sociale, che tutelano e garantiscono la crescita di società più inclusiva e democratica.

2. Un'indagine sul campo, strumenti e temi

Considerando la ricchezza che i racconti delle ragazze e delle donne interessate da disabilità costituiscono per la riflessione pedagogica, si è ritenuto opportuno avviare un percorso di ricerca per indagare gli itinerari pedagogici che supportano l'orientamento formativo, attraverso la disposizione di interviste discorsive e semi-strutturate. Si tratta dello strumento che consente alle partecipanti l'espressione libera delle idee, delle riflessioni sul proprio vissuto personale, sulle attività, sulle interazioni nei differenti ambienti di vita, sulle opinioni riguardo alle diverse esperienze che hanno caratterizzato il proprio percorso esistenziale.

Per favorire il fluire delle esperienze passate e presenti nella narra-

zione di sé e raccogliere ed evidenziare, così, elementi fondamentali della dimensione diacronica e sincronica dell'esistenza, si è scelto di utilizzare l'intervista semi-strutturata (de Ketele & Roegiers, 2013; Guala, 2003; Kvale, 2007; Merriam, 1998; Wengraf, 2001). L'individuazione del campione si è svolta in due momenti. In una prima fase sono state selezionate alcune associazioni presenti nel territorio nazionale e internazionale costituite da donne interessate da disabilità e particolarmente impegnate in azioni di *advocacy* contro le discriminazioni o per la condivisione di obiettivi emancipativi relativi all'identità di genere. Contemporaneamente, sono state contattate associazioni costituite da persone con disabilità sensoriali, motorie e intellettive presenti in Italia e nel Regno Unito.

Tale processo ha richiesto tempi lunghi di attesa e ben poche risposte positive. Un dato emerso durante la fase di ricerca del campione, che ha influenzato l'andamento del lavoro, è riconducibile alla difficoltà di coinvolgere donne che presentano una condizione di disabilità congenita. Coloro che hanno dato maggiore disponibilità sono state, infatti, donne la cui condizione si è manifestata durante il corso della vita o in età adulta. Tuttavia, le loro esperienze esistenziali non sarebbero state utili a conoscere e a comprendere i contributi di famiglia, istituzioni scolastiche ed extra-scolastiche al processo di orientamento nelle prime fasi esistenziali. Ulteriore difficoltà si è manifestata nei casi in cui sono state offerte disponibilità immediate che non sono state mantenute. In altri casi sono emerse insormontabili problematiche relative alle norme sulla *privacy* o alla necessità del coinvolgimento di traduttori e figure di supporto che garantissero la partecipazione all'indagine.

In una seconda fase, alcune partecipanti alla ricerca sono state contattate tramite soggetti che hanno svolto il ruolo di intermediari. In particolare, l'accettazione o il rifiuto alla collaborazione all'indagine sono stati condizionati dalla presenza di mediatori che hanno offerto ulteriori rassicurazioni e garanzie sulla tutela della *privacy*, nonostante le partecipanti avessero comunque ricevuto la lettera di presentazione con dettagliate spiegazioni sugli obiettivi della ricerca e sulla tutela dei dati personali. L'intercessione di figure note che conoscessero l'intervistatrice o il contatto con altre donne coinvolte nella ricerca ha costituito la garanzia per partecipare all'attività di indagine. Ciò è stato determinante per il coinvolgimento, per creare un

rapporto di fiducia che ha consentito di rendere il momento dell'intervista il più sereno e genuino possibile, per superare i pregiudizi e le riserve nei confronti di una collaborazione che poteva essere percepita come un'intrusione nella vita privata.

In alcuni casi, le ragazze e le donne interessate da disabilità intellettiva, le cui famiglie hanno acconsentito alla partecipazione all'esperienza di ricerca, sono state supportate anche dalla presenza di figure di riferimento quali un genitore, la pedagoga del servizio territoriale e l'educatore. Nel rispetto della loro libertà di espressione, le diverse figure sono intervenute in poche circostanze in modo da facilitare la comprensione o nel sollecitare risposte maggiormente dettagliate che potessero offrire informazioni più approfondite riguardo ad un determinato argomento.

Il campione definitivo è costituito da un gruppo eterogeneo di 13 ragazze e donne, nella fascia di età compresa tra i 18 e i 50 anni, interessate da differenti disabilità: sensoriale (visiva o uditiva), motoria, intellettiva. Si tratta di un gruppo che, nel complesso, ha manifestato particolare interesse per la ricerca e per i temi proposti. Gli incontri sono stati svolti attraverso le interviste telefoniche, via mail e *vis a vis*.

Le interviste sono state articolate sulla base di cinque poli tematici volti a raccogliere informazioni sull'esperienza di orientamento:

a) *Condizione di disabilità e diagnosi*. Per comprendere come la comunicazione della diagnosi abbia impattato nei primi anni di vita con l'organizzazione familiare e con la costruzione della propria identità; il ruolo orientante della famiglia nella ricerca e disposizione di servizi e interventi educativi tesi all'acquisizione di abilità e autonomie; il rapporto con gli altri componenti della famiglia.

b) *Esperienza scolastica, formativa*. Con riferimento all'evoluzione del percorso di istruzione dalle prime esperienze scolastiche fino alla formazione superiore; alla *partnership* scuola-famiglia; alle relazioni con i compagni, al contributo e al ruolo dei docenti nella creazione di contesti di apprendimento inclusivi, nella valorizzazione delle potenzialità individuali e nell'orientare all'autodeterminazione.

c) *Attività nel tempo libero*. Per conoscere il ruolo e il valore delle esperienze sportive, ricreative e associazionistiche nell'orientare all'esercizio delle autonomie, dell'indipendenza e dell'autodeterminazione; come ambiti nei quali arricchire le proprie relazioni amicali, il senso di autoefficacia e accrescere le proprie risorse e competenze.

d) *Attuale occupazione*. Per richiamare l'attenzione su eventuali momenti di transizione da percorsi di formazione, stage, tirocini all'ingresso nel mondo del lavoro; riguardo alla realizzazione personale in un'occupazione per la quale nel tempo sono state acquisite competenze; al ruolo assunto, alle relazioni con i colleghi, alle responsabilità e alla possibile crescita professionale.

e) *Progettualità future*. Come opportunità per riconoscere e affermare gli obiettivi di emancipazione raggiunti, le tappe esistenziali alle quali sono state dedicate impegno ed energie; i punti nodali del proprio vissuto da cui guardare in prospettiva verso nuove mete; per dar voce a desideri e aspettative future, per riorientare il proprio percorso esistenziale.

Per quanto concerne le interviste svolte per mail, alcune persone coinvolte hanno inizialmente sollecitato maggiori informazioni rispetto a quanto sarebbe stato loro richiesto, probabilmente per centrare meglio le risposte ed evitare divagazioni o ripetizioni. Tuttavia, in altri casi, per la brevità di alcune frasi e per la presenza di testi scarni di informazioni specifiche, è stato necessario proporre ulteriori stimoli di riflessione. L'ulteriore richiesta di impegno non ha comunque creato particolari situazioni di imbarazzo e c'è stata una manifesta volontà di offrire il maggior supporto possibile per la realizzazione della raccolta dei dati.

Per tutelare la *privacy* delle partecipanti, durante l'analisi dei dati, è stato ritenuto opportuno attribuire un codice alfanumerico per evitare l'identificazione. In alcuni stralci, le brevi indicazioni diagnostiche sono state inserite per contestualizzare la testimonianza e comprendere il valore pedagogico dei singoli contributi.

3. Frammenti di vita e temi emergenti

Le narrazioni raccolte costituiscono un prezioso patrimonio di conoscenze implicite ed esplicite, di pratiche di *cura* e di esperienze di vita nelle cui trame è stato possibile evidenziare e valorizzare numerosi elementi caratterizzanti l'orientamento formativo. L'analisi qualitativa delle interviste e la codifica dei testi hanno consentito di individuare i contributi che fin dalla prima infanzia hanno orientato le donne interessate da disabilità nel divenire protagoniste della propria esistenza. Tra i nuclei tematici riferibili all'orientamento dalla nascita

alla giovinezza sono stati evidenziati: la famiglia, la formazione e il tempo libero.

Famiglia

In primo luogo, dall'analisi testuale è emerso il ruolo della famiglia come «rete primaria in cui il minore disabile trova le motivazioni, gli stimoli e le condizioni per il suo progetto di vita» (Pavone, 2009b, p. 29).

Attraverso alcuni stralci di intervista è possibile individuare le reazioni dei genitori nell'osservare e comprendere le difficoltà manifeste, il riassetto emotivo e operativo, la ricerca di risorse dei servizi territoriali per orientare il percorso esistenziale della propria figlia all'acquisizione delle prime abilità e autonomie.

La mia famiglia ha scoperto che ero sorda quando avevo circa sei mesi di vita. Mia madre si rese conto che il mio sguardo aveva qualche cosa che non la convinceva, poteva fare il confronto con gli altri bambini e, pur sperando di essere in errore, decise che era necessario fare degli accertamenti, ero troppo isolata (IA10).

Pur ricevendo una diagnosi di sordità bilaterale profonda, unica figlia sorda in una famiglia di udenti, dal racconto si evince come, nonostante le difficoltà iniziali, i genitori si siano impegnati nella ricerca di strumenti e strategie che consentissero di apprendere a comunicare e socializzare con il resto del mondo, optando per un'educazione oralista. A tal proposito, diviene utile riportare il frammento di un'altra donna sorda cresciuta in un territorio in cui i servizi riabilitativi erano carenti. L'intervistata descrive dettagliatamente l'impegno genitoriale nella ricerca di stimoli e di nuovi contenuti di conoscenza per arricchire il lessico della propria figlia e per favorire la partecipazione sociale e comunicativa.

Mia madre per spiegarmi che cosa è una formica cercava nei libri o nei giornali una immagine o più immagini, le ritagliava e le incollava in un cartoncino bianco. Me lo faceva vedere e con la mimica mi spiegava che era piccola, come camminava e cosa faceva. Uscivamo per cercare un formicaio, per farmelo vedere e nel frattempo continuava a spiegare con i gesti (non con la LIS). Dopodiché si passava alla parola scritta prima in stampatello maiuscolo, poi in minuscolo. Passava poi al corsivo colorando le lettere di due colori: rosso per le vocali e blu per le consonanti. Una volta imparato a scrivere in modi diversi e a leggere, si passava al lavoro logopedico. Questo stimolava la mia curiosità e volevo conoscere le storie legate alle nuove cose imparate (IA11).

Partendo dal riconoscimento delle reali necessità di apprendimento, l'intervento orientante della famiglia si esplica nelle vicende quotidiane, nella possibilità di lasciare spazio alle naturali tappe evolutive di scoperta e confronto, alle scaramucce tra fratelli e sorelle. Si tratta di eventi che, oltre a dare l'opportunità di conoscersi e confrontarsi tra pari, consentono di superare stereotipi di genere e forme di iper-protezione, per accompagnare verso la costruzione della propria identità e avviare percorsi di autodeterminazione.

Mio fratello è una persona molto sensibile con la quale ho condiviso tanto e a cui ho anche sottratto i giochi! [...]. Non ricordo di avere mai giocato con una Barbie... tendenzialmente prendevo i suoi giochi. E forse per questo litigavamo molto, un po' come cane e gatto. È stato molto paziente! (IA5).

Un'ulteriore indicazione in merito alle relazioni tra fratelli e sorelle, alla dimensione identitaria e alla scelta di materiali e strumenti per favorire percorsi di autonomia è palese nel seguente contributo.

Mia sorella è stata un modello, uno sprone e un supporto al processo di crescita. [...] i miei genitori non si sono mai risparmiati, pur essendo molto poveri mi hanno sempre comprato libri e materiale di studio indebitandosi. Preferivano regalarmi una bicicletta piuttosto che la Barbie a cui erano molto contrari (e meno male!) (IA11).

Le competenze orientanti della famiglia che guidano verso prospettive emancipative adulte prendono forma nelle parole di una donna interessata da disabilità motoria.

Sono stata cresciuta con l'idea che ogni problema o difficoltà debba essere affrontato. I miei genitori si sono impegnati in modo particolare perché riuscissi a diventare una persona autonoma facendomi praticare sport, incoraggiandomi a prendere la patente di guida, a proseguire negli studi anche lontano da casa. Ho un ottimo rapporto con entrambi, ma nei momenti più difficili mia madre è il punto di riferimento, lo sprone positivo per andare oltre (IA1).

Formazione

Sebbene la famiglia sia la prima istituzione umana nella quale l'individuo prende forma, trova cura e supporto allo sviluppo, l'ambiente scolastico costituisce il presidio democratico per eccellenza nel quale ogni bambino intraprende il proprio percorso formativo intenzionale volto ad ampliare orizzonti di conoscenza e di relazione. È la prima

istituzione formale nella quale la progettualità educativo-didattica è tesa a riconoscere e a valorizzare le differenze e le potenzialità, a realizzare percorsi formativi rispondenti a bisogni educativi specifici, a favorire lo sviluppo di un'identità aperta e consapevole e l'acquisizione di competenze di cittadinanza per il progresso della società. Nell'ambiente scolastico si sperimentano le prime forme di inclusione, si apprende a conoscere e comprendere come gestire relazioni con adulti e coetanei, si promuovono la collaborazione e il dialogo con le famiglie e gli enti extrascolastici (MIUR, 2012).

Da alcuni stralci di intervista è possibile individuare gli elementi che hanno caratterizzato l'esperienza scolastica: la creazione del clima inclusivo, l'accompagnamento allo sviluppo dell'identità, il valore orientante delle scelte progettuali degli insegnanti, le occasioni di confronto e di crescita tra coetanei, la collaborazione con la famiglia e le finalità emancipative.

A causa del peggioramento della mia condizione sono stata costretta all'uso di una sedia a rotelle all'età di 9. Ho trascorso molto tempo fuori dalla scuola a causa degli interventi chirurgici che ho dovuto subire, dei periodi di recupero in seguito a tali operazioni, sono stata istruita a casa, [...] i miei compagni di classe mi hanno scritto e mandato regali, così mi sentivo ancora parte del gruppo [...]. Ricordo che mi sentivo nervosa all'idea di tornare a scuola e di rivedere tutti i miei amici, ma alla fine è stato così facile! Questo mi ha permesso di rafforzare la fiducia in me stessa anche per il passaggio alla scuola secondaria. A questo punto, stavo bene con la mia condizione e questo mi ha permesso di essere indipendente proprio come tutti gli altri! (IA8).

L'impegno dei docenti nella creazione del clima inclusivo si concretizza anche nella scelta di attività che favoriscono la piena partecipazione di tutti gli alunni.

I compagni mi hanno sempre coinvolta in tutte le attività scolastiche ed extrascolastiche e gli insegnati hanno sempre tenuto in considerazione i miei limiti nell'autonomia motoria quando dovevano progettare uscite didattiche (IA1).

L'inclusione e le pratiche di orientamento formativo si realizzano con la piena partecipazione di tutto il team docente alla progettazione di ambienti di apprendimento in cui la diversità diviene valore per la crescita di tutto il gruppo. È offerto sostegno al singolo e al contempo sono create le condizioni perché la classe condivida e collabori alla costruzione di conoscenze volte all'emancipazione individuale e so-

ciale, con l'acquisizione e l'utilizzo di una pluralità di linguaggi, metodi e strategie per l'individualizzazione e la differenziazione (Bocci et al., 2021; d'Alonzo, 2017, 2019, 2021; Di Gennaro et al., 2018; EADSNE, 2012; Mura, 2019; Murdaca et al., 2017).

Tutti gli insegnanti cercavano di far emergere tutti i talenti che avevo per poter fare qualcosa di buono. I rapporti con i compagni erano ottimi (IA13).

La maestra si è sempre dimostrata all'altezza delle situazioni critiche, con dolcezza e con fermezza ha spiegato che essendo sorda a volte lei doveva starmi più vicina in certe particolari attività di classe, ma questo non significava che lei non avesse a cuore anche il resto della classe. Anzi ha chiesto collaborazione e i compagni hanno risposto positivamente (IA11).

La proposta di una pluralità di linguaggi e metodi diviene più esplicita e si arricchisce di particolari nelle narrazioni di un'altra ragazza.

Le maestre mi hanno sempre coinvolta in tutte le attività e anche i miei compagni mi hanno accettata. Anzi, ricordo che avevano preparato su una parete i cartelloni con le lettere in nero e in Braille così i miei compagni avevano imparato come me [...]. L'insegnante specializzato non si sedeva accanto a me durante le attività perché sarebbe stato un ostacolo, un intralcio nei rapporti con i compagni sia durante le lezioni sia nei momenti della ricreazione (IA5).

L'inclusione in classe e l'orientamento all'emancipazione prendono forma anche nella creazione di contesti nei quali confrontarsi con i compagni in autonomia, nel poter svolgere attività di apprendimento maggiormente libere e spontanee che consentono di creare rapporti autentici tra coetanei. In tal senso, dalle testimonianze si evince la scelta delle insegnanti che, oltre a favorire le condizioni per sperimentare l'autonomia, hanno prevenuto tutti i rischi a cui è esposto il rapporto diadico tra l'insegnante specializzato e l'alunno con disabilità (Canevaro, 2009).

Al contempo, il dialogo tra scuola e famiglia è uno degli elementi fondamentali dei processi di inclusione e dell'orientamento formativo. Una testimonianza definisce chiaramente tale aspetto.

Ho sempre usufruito del supporto dell'insegnante specializzato nel sostegno all'integrazione. Il successo dell'integrazione è stato il frutto dell'impegno di tutte le

mie insegnanti e dei miei genitori, mi hanno sempre coinvolta in tutte le attività e aiutata a raggiungere i miei obiettivi (IA7).

La creazione di un clima di apprendimento inclusivo diviene il volano per intessere relazioni amicali durature che vanno oltre il periodo scolastico e arricchiscono il percorso esistenziale. Dalla testimonianza di una donna interessata da disabilità motoria emergono elementi salienti riferiti al sentirsi soddisfatti di sé e della propria vita in funzione del sentirsi parte di un gruppo. Si tratta, infatti, dell'espressione del senso di benessere e della consapevolezza della qualità della vita raggiunta (Cottini, 2021; Giaconi, 2015).

Ho degli ottimi ricordi, la scuola è stato un periodo molto bello, stavo bene con i compagni, ho fatto delle belle amicizie. Con le compagne di scuola con cui studiavo alle superiori, abbiamo continuato a frequentarci, siamo ancora amiche [...] forse è stato il periodo più bello della mia vita (IA12).

L'acquisizione dei saperi è strettamente correlata all'uso flessibile di spazi e strumenti che facilitano l'accesso autonomo alla conoscenza. Dal racconto di una ragazza interessata da disabilità visiva si evince come nel percorso scolastico è stata incoraggiata ad apprendere l'uso di molteplici dispositivi a supporto dell'apprendimento e abbia beneficiato della loro evoluzione.

Le nuove tecnologie sono diventate un ottimo supporto per risolvere i problemi della lettura e della scrittura, sono delle ottime agevolazioni per svolgere tali attività in autonomia (IA7).

La scuola promuove percorsi di apprendimento che non solo incontrano i bisogni specifici, ma che sviluppano al meglio le inclinazioni, le abilità e le potenzialità degli alunni. Nell'offrire una pluralità di esperienze di apprendimento significativo, essa svolge una funzione orientativa ed emancipativa per le future esperienze di studio o lavorative. Dalla testimonianza di una ragazza interessata da disabilità intellettiva, impiegata nella ristorazione, emergono i ricordi del proprio percorso di formazione e la soddisfazione per la posizione raggiunta.

Ho fatto la scuola alberghiera, ho imparato a cucinare, a fare tante cose... Era un po' pesante ma adesso lavoro (IA3).

La funzione orientante ed emancipativa della formazione scolastica emerge chiaramente nei ricordi di una donna interessata da disabilità motoria. Nella sua testimonianza, la volontà di proseguire gli studi diviene il tratto emergente della propria autodeterminazione. Tale scelta ha avuto una funzione auto-orientante per il proprio progetto esistenziale. Dare voce e forma ad al proprio desiderio le ha consentito di superare qualsiasi stereotipo di genere e di proiettarsi verso per la vita adulta.

Mia madre avrebbe preferito per me un futuro da sarta, per me questo era inaccettabile. Io non volevo stare a casa, volevo stare in mezzo agli altri. Ero risoluta, mio fratello e altri amici mi hanno supportata per realizzare questa volontà [...]. Ho frequentato le scuole superiori e ho raggiunto il diploma (IA12).

Tempo libero

Il tempo libero dalle attività scolastiche o riabilitative delle ragazze interessate da disabilità non sempre è un “tempo vuoto”. In diverse narrazioni si attesta come un tempo che arricchisce il percorso esistenziale di esperienze e di relazioni nuove. Dalle testimonianze raccolte è emersa una pluralità di episodi nei quali si è realizzato il ruolo orientante delle attività svolte nel tempo libero. L’analisi dei diversi contributi ha delineato molteplici esperienze ricreative, individuali o di gruppo, progettate come momenti in cui lo svago è diventato occasione di crescita per le ragazze interessate da disabilità e per le loro famiglie.

Ho iniziato a praticare sport anche grazie ad un’associazione per non vedenti di cui io e la mia famiglia abbiamo fatto parte per molti anni [...]. Proponevano ai bambini e ai ragazzi non vedenti attività ludiche, la pratica sportiva e percorsi di autonomia. Invece, ai genitori offrivano momenti di formazione curati da specialisti del settore (IA6).

Da un’altra narrazione si delineano alcune attività vissute come opportunità emancipative e per la creazione di nuove amicizie.

Nel tempo libero incontro persone con cui condivido la passione del nuoto ma ho anche un gruppo di amici con i quali ho frequentato dei centri dove ho praticato percorsi di autonomia. Non erano dei veri e propri centri riabilitativi, erano piuttosto dei campi scuola per l’autonomia, per l’indipendenza (IA7).

Il tempo libero è uno spazio di svago dove si intessono relazioni che si mantengono nel tempo, amicizie con le quali rigenerarsi dagli impegni quotidiani e con le quali condividere nuove avventure.

Vivo in una piccola città di provincia e questo ha favorito il mantenimento delle relazioni nella comunità, nella parrocchia del mio quartiere. Nonostante l'impegno nello studio e i frequenti impegni sportivi mi tengano lontana dalla città o dagli amici a causa degli intensi allenamenti, amo ritornare a casa, al mio gruppo di amici con cui condivido uscite e viaggi (AI5).

Le diverse narrazioni attribuiscono al tempo libero una funzione rigenerativa volta a incrementare il proprio senso di benessere. Alcune intervistate hanno praticato sport fin da bambine, alcune sono state avviate all'agonismo. Si tratta di un impegno che ha avuto importanti ricadute sullo sviluppo fisico e motorio, sulla gestione del tempo, sull'autoregolazione emotiva, sulla maturazione di autonomie relazionali e sull'auto-efficacia. Nelle testimonianze di altre donne si evince che, frequentando la palestra per mantenersi in forma, hanno beneficiato dell'incremento dei rapporti sociali. Diffusamente, viaggiare, ascoltare musica, andare a teatro o al cinema sono interessi che arricchiscono la propria vita, soprattutto perché sono attività di svago condivise con gli amici, che alimentano il senso di appartenenza al gruppo. Ulteriormente, le narrazioni attestano la lettura tra le attività predilette nel tempo libero. Alla passione per i libri, le intervistate attribuiscono un valore particolare, poiché, interpretando le riflessioni di Virginia Woolf (1995), è uno spazio tutto per sé. Non è considerato solo come momento per rilassarsi, ma è un'ulteriore risorsa per migliorare la qualità della propria vita. Tale aspetto diventa emblematico nelle parole di una donna sorda.

Ho appreso tardi il piacere della lettura, quando ormai non andavo più a scuola. Da grande mi sono resa conto che leggendo si imparano tante parole nuove, il significato di alcune che non avevo proprio capito. Forse se avessi letto di più sarei stata anche più brava a scuola, sarei riuscita a farmi capire meglio in certe situazioni (AI10).

4. Prospettive adulte: obiettivi raggiunti e nuove mete

Le interviste, portando alla luce ricordi che in alcuni casi erano andati dimenticati, hanno offerto la possibilità di ripercorrere momenti apicali del proprio percorso e di rilanciare la propria progettualità esistenziale.

Il passaggio alla vita adulta è caratterizzato dalla conclusione dei percorsi formativi e dalla progressiva ricerca di autonomia dal nucleo d'origine, attraverso l'assunzione di ruoli riconosciuti in ambito familiare, sociale e lavorativo. È una fase evolutiva nella quale si afferma il transito dall'orientamento etero-diretto a forme sempre più auto-dirette in cui il/la giovane adulto/a diviene agente causale del proprio futuro, sperimenta la capacità di compiere delle scelte, pianificare degli obiettivi e divenire parte integrante della comunità. Tra i temi riconducibili all'orientamento in questa fase esistenziale sono emersi: le transizioni, il lavoro, l'auto-orientamento e l'impegno sociale.

Transizioni

Il desiderio di realizzare il proprio progetto di vita è strettamente correlato alla scelta consapevole di percorsi professionalizzanti o all'accesso all'università. Nelle testimonianze, l'esperienza accademica è stata caratterizzata come un periodo ricco di stimoli nel quale, oltre a ricevere una formazione specifica, è possibile sperimentare un primo volo dal nido familiare, mettere a frutto le abilità, le autonomie acquisite nello studio con l'uso di differenti supporti tecnologici, per affermare la propria indipendenza e confrontarsi con nuove sfide in un contesto che può presentare facilitatori e barriere.

Uso il mio computer, con la barra Braille e un programma di sintesi vocale grazie al quale riesco a prendere gli appunti autonomamente. Non tutti i docenti si rendono disponibili nel fornire i files dei testi, o le slides delle lezioni per la preparazione degli esami. [...] usufruisco dei supporti offerti dall'ufficio disabilità dell'ateneo sia per quanto riguarda i materiali per la preparazione degli esami, che spesso devono essere adattati perché siano leggibili sia per la mobilità, cioè il servizio di accompagnamento per spostarmi all'interno della città e degli ambienti universitari, anche se sono abbastanza autonoma con l'uso del bastone (IA6).

Per alcune intervistate, parlare del proprio percorso universitario ha portato alla luce anche ambizioni che non è stato possibile raggiun-

gere e per le quali è stato necessario un ri-orientamento del proprio progetto esistenziale.

Desideravo studiare psichiatria, ma questo implicava la laurea in medicina [...] un corso che è praticamente impossibile per un non vedente. Ci sono esami che proprio non si possono sostenere, quindi ho dovuto optare per un altro percorso, desidero diventare psicologa psicoterapeuta (IA5).

Tuttavia, nelle diverse interviste, il percorso universitario si è attestato come un periodo nel quale è possibile fare discernimento, maturare consapevolezza per orientarsi verso un'occupazione lavorativa futura che sia confacente alle proprie competenze, alle inclinazioni e agli interessi maturati.

Vorrei diventare educatrice, più che in ambito didattico, mi piacerebbe lavorare in strutture, in ambito extrascolastico, per lavorare con adulti o bambini disabili [...]. In particolare, vorrei fare il tirocinio universitario presso il Centro Hollman (IA6).

La conclusione del percorso universitario rappresenta una fase di cambiamento dal punto di vista del proprio ruolo, delle abitudini, degli attori e delle aspettative sociali. È un momento di distacco da una *comfort zone* nella quale sono stati creati dei legami di amicizia, sono noti ambienti e regole. L'autodeterminazione maturata è decisiva per affrontare nuove sfide, riorientare il tracciato anche laddove sono previsti consistenti cambiamenti, quali un trasferimento in città lontane dal proprio ambiente di origine, dall'ambiente universitario al quale si è abituati. In tal senso, è una fase che può costituire un momento che suscita insicurezza. Nelle parole di alcune intervistate emergono emozioni contrastanti: il senso di inquietudine e il bisogno di rilanciare la propria progettualità esistenziale verso nuove mete.

Sto per concludere il percorso accademico e il percorso specialistico. Vorrei accedere ad un posto di lavoro pubblico correlato al mio titolo. L'occupazione è una meta difficile da raggiungere non solo per le persone disabili, ma per tutti, dipende dal percorso di formazione, dai concorsi pubblici... Tuttavia, vorrei diventare insegnante specializzata sul sostegno. In questo momento non voglio pensare a tutte le difficoltà che questo lavoro comporta (IA7).

Ormai sto concludendo il percorso universitario. So per certo che le opportunità lavorative per il mio titolo di studi non sono presenti nella mia città o nella mia regione, né posso rimanere qui, in questa città. Probabilmente dovrò trasferirmi a Milano. È una condizione necessaria, comporta delle difficoltà, ma è interessante (IA1).

Anche la conclusione del percorso di formazione post-universitaria orienta ad una fase nella quale proiettarsi nel futuro, verso successive opportunità di lavoro che siano strettamente collegate alla propria esperienza e a nuovi bisogni esistenziali. In particolare, alcuni stralci tratteggiano al meglio la componente emotiva di questa fase che da una parte può dar luogo all'entusiasmo e dall'altra può far emergere il senso di turbamento, la necessità di ritrovare una condizione di stabilità.

Sto frequentando un Master in Studi sulla Disabilità, quindi sto ancora imparando cose nuove ed eccitanti che realmente mi interessano e mi ispirano a impegnarmi di più per il cambiamento, per il miglioramento delle condizioni di vita di tutte le persone disabili (IA8).

Ho conseguito una laurea in Legal and Business Studies. Ho fatto uno stage di sei mesi presso la Microsoft, voglio trovare una posizione lavorativa sicura (IA9).

Lavoro

Il lavoro costituisce un fattore caratterizzante la vita adulta, è un'opportunità emancipativa sociale ed economica che avvia all'indipendenza dalla famiglia d'origine. Ha importanti ricadute nella promozione della motivazione e dell'autostima, supporta lo sviluppo di processi identitari poiché conduce l'individuo verso la realizzazione di sé come persona autonoma, come accade a tanti altri coetanei (Canevaro et al., 2022). L'ambiente lavorativo favorisce l'assunzione di ruoli sociali, la creazione di rapporti amicali e, in tal senso, ha importanti effetti sul miglioramento della qualità della vita.

Dall'analisi delle interviste, in diversi passaggi, sono emersi riferimenti alle normative nazionali e internazionali per la tutela dei lavoratori interessati da disabilità. In particolare, l'impegno personale per il riconoscimento del diritto al lavoro emerge chiaramente nelle parole di una donna con disabilità motoria. Nella testimonianza sono rievocate le fasi travagliate delle sue prime esperienze da impiegata

nell'amministrazione scolastica, nella quale ormai è stata assunta a tempo indeterminato.

Ho dovuto combattere molto anche in ambito lavorativo perché fossero riconosciuti i miei diritti. In molti casi gli uffici erano ai piani superiori e privi di ascensore. Mi ricordo una lotta particolare con un preside che non voleva farmi prendere servizio. Ero stata costretta a lavorare in una biblioteca [...]. Le cose sono leggermente migliorate nel tempo, ma c'è ancora molto da fare (IA12).

Un'ulteriore conferma delle difficoltà ad esercitare il proprio diritto al lavoro emerge nel racconto di una donna sorda impiegata in un'azienda.

All'inizio il mio datore di lavoro mi aveva assegnato un ruolo lavorativo in cui avevo contatti con il pubblico [...] era impensabile! Non potevo rispondere al telefono o non potevo accorgermi che c'era un cliente se ero impegnata a leggere una e-mail, o a scrivere [...] non è stato facile cercare di spiegare le mie difficoltà, poi l'ha capito! Mi ha dato un'altra mansione, ora sono più serena (IA10).

In tali narrazioni la volontà di lavorare e di ottenere il rispetto delle norme esistenti è divenuto motivo per la lotta all'autodeterminazione, che riconferma il valore emancipativo del lavoro per la realizzazione personale.

L'ingresso nel contesto occupazionale è correlato all'attribuzione di un incarico, all'assunzione di responsabilità, alla costruzione di un'identità professionale e alla remunerazione adeguata alla propria mansione. È un ambiente nuovo nel quale emergono la capacità di adattamento al contesto e al rispetto delle sue regole interne, nel quale è possibile impiegare al meglio le autonomie acquisite, le abilità comunicative e cognitive, di autoregolazione emotiva e comportamentale, le strategie decisionali raggiunte (Lascioli, 2017; Lascioli & Traina, 2022; Murdaca et al., 2018). Nelle parole di due ragazze interessate da disabilità intellettiva emergono le difficoltà iniziali e le consapevolezza conseguite, le soddisfazioni personali e il benessere percepito.

Lavoro da tre anni, all'inizio, il primo giorno ero molto timida [...]. Le relazioni con i colleghi vanno bene [...] non tutti sono simpatici, certi sono antipatici, a volte ti urlano addosso, ti mettono fretta [...] io vado d'accordo con tutti (IA3).

Il mio lavoro è un po' stancante, faccio tante cose: ritiro i resti delle merende, aspetto il catering e controllo la temperatura dei pasti che arrivano. Devo scrivere le temperature su un foglio e la responsabile controlla il cibo, l'igiene [...]. Poi aiuto a preparare i tavoli del pranzo e a servire in tavola. Aiuto anche le maestre a dare da mangiare ai bambini [...]. Mi occupo di svuotare i cestini e di portare la biancheria sporca in lavanderia [...]. Mi hanno rinnovato il contratto (IA4).

Nonostante il testo dell'ultima testimonianza possa indurre a pensare che la ragazza viva l'esperienza lavorativa come un impegno eccessivamente oneroso per lei, tuttavia, attraverso il linguaggio del corpo sono emersi diversi significati attribuiti al proprio impiego. Infatti, non sono mancati i sorrisi, le espressioni di gioia e di tenerezza nei passaggi in cui ha descritto il piacere di stare con i bambini durante il momento del pranzo. Il suo volto ha assunto un'espressione di fierezza quando ha comunicato il rinnovo del proprio contratto. In tal senso, l'intervista *vis à vis* ha consentito di cogliere pienamente il significato della narrazione, la funzione dei particolari narrati. Grazie all'interazione in presenza è stato possibile far emergere il senso di appagamento e il valore emancipativo attribuito all'attività lavorativa.

Auto-orientamento e impegno sociale

Oltre al lavoro, quale elemento caratterizzante la vita adulta, l'assunzione e il riconoscimento di un ruolo sociale attivo sono ulteriori elementi che confermano l'identità e il valore della persona nella comunità. Nei diversi contributi è stato possibile individuare le tipologie di supporti ricevuti, gli interventi che hanno caratterizzato il processo di orientamento e maturazione. Si tratta di aspetti che nel tempo hanno consentito alle donne interessate da disabilità di strutturare la loro identità, potenziare la propria autonomia, di assumere decisioni, di intraprendere percorsi che le hanno condotte lontano dalla casa di origine e di affrontare nuove sfide emancipative.

In alcune testimonianze è possibile cogliere la consapevolezza del proprio percorso esistenziale e il benessere percepito e come, divenendo adulte, l'auto-orientamento si è concretizzato in azioni volte a migliorare la propria vita in una prospettiva di *lifelong learning* e di *lifewide learning*, in scelte e progettualità tese al futuro.

Sono abbastanza soddisfatta della mia vita, sono diventata madre e quest'esperienza mi rende molto fiera, non ci speravo più. Ho instaurato buoni rapporti con le

mamme dei compagni di mio figlio, cerco il dialogo e il confronto con le insegnanti [...] Vorrei arricchire il mio campo di interessi nell'ambito della fotografia e dell'informatica, perchè grazie alle nuove tecnologie mi sento coinvolta e informata (IA10).

È da quando avevo sette anni che utilizzo la Lingua Italiana dei Segni. È così che ho imparato a comunicare, poi è diventata la mia lingua madre [...]. Sono iscritta ad un corso di formazione per diventare insegnante di LIS [...]. Sono fidanzata con un ragazzo sordo, ci siamo conosciuti quando da piccoli frequentavamo entrambi lo stesso centro dove facevamo la logopedia. Ci siamo rincontrati dopo anni ed è sbocciato l'amore. Stiamo già pensando al nostro futuro insieme, a poter costruire una famiglia (IA2).

La realizzazione di sé può contemplare scelte maturate nel tempo che hanno implicato un investimento di energie per affermare la propria autodeterminazione, la volontà di superare scetticismi, pregiudizi e barriere culturali secolari. In particolare, dalle parole di un'intervistata emergono l'impegno personale nell'affermare sé stessa e la scelta di dedicare la propria esistenza ad un cammino di consacrazione religiosa.

Mi sento realizzata come donna. [...] ho avuto la vocazione ma ho dovuto faticare un po' per far accettare questa mia aspirazione [...] ci ho pregato e pensato parecchio. Quando ho avuto la chiarezza mi sono ritrovata a portarla avanti nonostante i pregiudizi della gente. Ho trovato il supporto di un padre spirituale e del vescovo diocesano. Mi sono formata, sono riuscita a prendere i voti, faccio parte dell'Ordine delle Vergini Consacrate. È un ordine laico che mi consente di vivere in famiglia e di dedicarmi ai miei impegni con le associazioni. Non ci sono particolari obblighi rispetto all'abbigliamento, o a voti particolari [...] indosso l'anello e recito le preghiere della Liturgia delle Ore (IA13).

L'analisi testuale delle interviste ha fatto emergere due temi ricorrenti tra loro correlati: orientare la propria vita verso l'indipendenza e impegnarsi nella partecipazione attiva nel contesto sociale. Infatti, nelle diverse testimonianze è palese la volontà di impiegare le proprie esperienze, risorse e competenze a servizio degli altri, la determinazione a voler contribuire in modo concreto alla creazione di una società più inclusiva e democratica.

Dopo un'estate di volontariato nel Regno Unito, desidero continuare il mio lavoro come consulente di accessibilità per il sistema di trasporto sotterraneo (IA8).

Ho una vita molto ricca e impegnativa che mi porta a viaggiare per diverse località italiane. Ho una fitta rete di contatti con differenti associazioni sparse per l'Italia. I miei genitori hanno collaborato per lungo tempo con l'ANFFAS del capoluogo della nostra provincia. Così anche io mi sono resa disponibile per parlare della mia esperienza [...], incontro i genitori di ragazzi e ragazze disabili (IA13).

Mi rendo disponibile nell'aiutare i ragazzi non vedenti che conosco, ad esempio per spletare pratiche burocratiche negli uffici. Non lo faccio solo per loro, lo faccio anche per me stessa. Io so quali sono le difficoltà, io so cosa significa, capisco le loro esigenze. Inoltre, collaboro con l'Unione Italiana Ciechi ad un progetto di assistenza scolastica per bambini non vedenti nel dopo scuola. Si tratta più che altro di un supporto all'autonomia. È una bella esperienza. Negli anni mi sono chiesta come posso aiutarli? Loro hanno la mia stessa difficoltà in un certo senso [...] ho deciso di mettermi in gioco, se riesco per me posso farlo anche per loro. Ne è valsa la pena (IA7).

In un'altra narrazione, alla dedizione agli altri si aggiunge il valore orientante di un momento esistenziale critico. La difficoltà a procedere nel percorso universitario è divenuta l'occasione per fermarsi a riflettere sulle proprie competenze, sugli interessi reali e riorientare il proprio percorso verso nuovi obiettivi.

Ho frequentato due anni di corso Braille, ho fatto volontariato per la Lega del Filo d'Oro, mi sono formata nei corsi di LIS [...] pensando poi di ritrovare l'entusiasmo per l'università. Ma i miei impegni sono aumentati e così sto continuando a fare quello che sto già facendo, l'educatrice soprattutto con i bambini. Aspiro ad insegnare la LIS, devo specializzarmi. Allo stesso tempo mi dedico al teatro, con un'associazione teatrale (IA11).

In un altro stralcio le parole di un'intervistata riaffermano la soddisfazione personale riguardo al proprio percorso esistenziale e la volontà di esercitare la responsabilità civica come dovere sociale. Le difficoltà vissute personalmente per realizzarsi in ambito lavorativo e per accedere agli spazi pubblici e di relazione sono diventate l'input per orientare le proprie risorse a favore della comunità.

Le persone disabili devono avere le medesime possibilità di lavorare, di partecipare alla vita sociale della propria città, devono potersi spostare liberamente. È per questo motivo da sempre ho cercato di impegnarmi per l'abbattimento delle barriere architettoniche e culturali, soprattutto quelle culturali (IA12).

5. Narrazioni, orientamento e cura pedagogica

Gli studi dedicati alla condizione di disabilità femminile hanno illustrato un'immagine in chiaroscuro riguardo allo stato di benessere delle donne interessate da disabilità, spesso hanno denunciato la necessità investire maggiori energie per favorire il pieno godimento dei diritti universali. La qualità della vita e il benessere sono sensibilmente influenzati dalle sovrastrutture economiche, politiche, sociali e culturali.

Infatti, le opportunità di realizzazione di sé dipendono da una molteplicità di fattori contestuali connessi a dispositivi istituzionali e normativi preposti a tutela del diritto alla salute, sia dal punto di vista preventivo che riabilitativo; all'istruzione in una prospettiva di *lifelong learning* e di *lifewide learning*; all'accessibilità e alla mobilità negli spazi, nei contesti di relazione pubblica e di svago; al lavoro; all'impegno sociale e civile (Abu-Habib, 1997; Balderston, 2013; Barbuto & Galati, 2008; Barbuto & Napolitano, 2014; Belezza, 2003; Deegan & Brooks, 1985; Ellien, 1983; Galati, 2003; Ghai, 2003; Hanna & Rogovsky, 1991; Leonardi et al., 2014; Lonsdale, 1990; Nussbaum, 2001; Sen, 1992; Taddei, 2020; Tatulli, 2011).

Le voci delle protagoniste coinvolte nell'indagine, spostando il *focus* dalle rappresentazioni che attribuiscono alle donne interessate da disabilità caratteristiche quali la vulnerabilità, la liminalità e la dipendenza, hanno attestato traiettorie esistenziali dinamiche contrassegnate da progettualità aperte al possibile, nelle quali orientamento e formazione hanno accompagnato alla piena realizzazione. In ciascuna intervista si è potuto evidenziare il ruolo dei diversi supporti nell'accompagnare lo sviluppo e l'incremento delle abilità e delle competenze, per favorire l'inclusione sociale, maturare la propria identità e autodeterminazione.

I testi raccolti sono densi di notizie riguardanti l'organizzazione delle sovrastrutture culturali e politiche, sono carichi delle vibranti descrizioni sulle relazioni affettive primarie, sui desideri e sulle aspettative future. L'analisi dei racconti esistenziali, infatti, andando oltre il primario obiettivo di individuare pratiche formative orientanti, ha fatto emergere un precipitato di informazioni che confermano il valore metabellico della narrazione, quale strumento capace di indurre la conoscenza delle proprie origini e al contempo comprendere ciò che si è divenuti e proiettarsi in ciò che si vorrebbe diventare (Demetrio, 2012).

In tal senso, l'approccio narrativo, si configura come dispositivo pedagogico capace di coniugare una pluralità di conoscenze, saperi e al contempo rappresenta una fondamentale risorsa per il riconoscimento e l'affermazione identitaria, per affinare le pratiche inclusive e garantire la piena partecipazione sociale (Gaspari, 2008, 2011; Giaconi & Capellini, 2019; Trisciuzzi et al., 2006).

Per le donne interessate da disabilità coinvolte nello studio, il racconto autobiografico è così divenuto una risorsa per rileggere le tappe, i percorsi stretti e angusti, i facilitatori e gli ostacoli che le hanno condotte al raggiungimento di obiettivi o a crocevia della propria esistenza, per dar voce a inquietudini e a desideri, per ri-orientare le proprie scelte verso nuove mete.

Le differenti testimonianze hanno evidenziato il ruolo orientante della famiglia, primo spazio educativo nel quale ogni individuo è riconosciuto e riceve fiducia nelle proprie possibilità. Quest'ultimo aspetto è essenziale nella pratica educativa: «È il sapere avere fiducia che rende chi-ha-cura capace di saper attendere, di dare tempo all'altro. Quando chi-riceve-cura si sente investito di fiducia, allora si affida all'altro [...]. Connesso alla fiducia è il *saper accettare l'altro* così com'è» (Mortari, 2006, pp. 138–139). Sentirsi riconosciuti, accolti, accettati *così come si è*, nelle pratiche della cura genitoriale rivolte ad una figlia interessata da disabilità, potrebbe non essere sufficiente. Si potrebbe incorrere nel rischio che i pregiudizi e le rappresentazioni sociali prendano il sopravvento, riducano le opportunità, conducano a progetti di vita di breve gittata, poco motivanti e non corrispondenti ai reali desideri. L'essere riconosciuti è strettamente correlato al momento della comunicazione della diagnosi. Nelle vicende raccontate dalle ragazze e dalle donne intervistate non sono emerse informazioni molto dettagliate riguardanti tale evento estremamente critico della vita delle famiglie. Tuttavia, è possibile inferire che l'*impasse* iniziale ha dato luogo a differenti strategie di resilienza e *coping* per andare incontro all'inattesa situazione (Gardou, 2006; Mura, 2004; Pavone, 2009b)

Infatti, i diversi stralci hanno fatto emergere reazioni propositive che hanno condotto ad una trasformazione genitoriale della prospettiva e del senso dell'azione di cura. Da una dimensione di riconoscimento e accettazione dell'altro *così come è*, si è giunti ad accettare l'altro *perché è così*. Si tratta di una forma di accoglienza totale dell'altro,

una prospettiva che, dischiudendo il presente al possibile, consente di superare le accattivanti insidie della normalizzazione per accompagnare alla valorizzazione dei potenziali emergenti. È ciò che Canevaro (2009b) chiama pedagogia dell'amore, un termine desueto nel linguaggio scientifico, che supera ogni sentimentalismo retorico, perché «dobbiamo conoscere per poter amare [...] per conoscere occorre avvicinare, avere del tempo di vicinanza, bisogna interrogare altre competenze, il soggetto stesso, bisogna cambiare il contesto, sperimentare nuovi mediatori» (Canevaro, 2009b, p. 279).

Accettare l'altro *perché è così* è il presupposto delle azioni di orientamento, è la prospettiva attraverso la quale i genitori hanno guidato sé stessi e le loro ragazze ad amare sé stesse e a maturare la propria identità. Si tratta di componenti che hanno supportato il processo evolutivo e hanno reso le ragazze interessate da disabilità responsabili verso sé stesse e capaci di autodeterminarsi (Bernardini, 2013). In diversi contributi è evidente che le famiglie hanno promosso per le loro figlie azioni volte «a cercare la via per la migliore realizzazione di sé» (Mortari, 2006, p. 139). Nel fare ciò, i genitori hanno orientato le ragazze a procedere oltre i propri limiti affinché potessero «attualizzare le proprie possibilità esistenti» (Mortari, 2006, p. 139).

In diversi passaggi, infatti, l'analisi delle interviste ha fatto emergere elementi di cura pedagogica evidenziati in diversi studi (Caldin & Giaconi, 2021b, 2021a; Mura, 2004, 2009, 2014; Zucchi & Moletto, 2013), che attestano come i genitori abbiano sviluppato specifiche *expertise* educative e strategie per affrontare le sfide correlate alla condizione di disabilità delle loro figlie.

Inoltre, sono molteplici i contributi nei quali si evince il potenziale generativo delle azioni di cura intraprese dalle famiglie coinvolte in esperienze associative. In tali contesti, attraverso la disposizione al confronto e alla condivisione con altri genitori, si è innescata la maturazione della consapevolezza delle personali prassi educative e, beneficiando della solidarietà diffusa, le famiglie a loro volta hanno cooperato, donando il loro tempo e le loro esperienze. Le associazioni sono divenute delle fucine sociali e educative nelle quali rinvenire supporti per azioni di *advocacy* e intraprendere percorsi di formazione per apprendere strategie e maturare competenze, per riorientare le proprie azioni di cura (Mura, 2004, 2007, 2009, 2014).

Crescere in una rete di relazioni nutrita dall'economia del dono,

nella quale ciò che viene fatto o offerto non attende ricompense o riconoscimenti «perché si sa che è necessario farlo» (Mortari, 2006, p. 201), ha orientato le scelte esistenziali delle ragazze e delle donne intervistate. Infatti, respirare e vivere in siffatto clima di reciproco scambio donativo, come una forma di contagio dell'essere (Mortari, 2006), ha promosso la circolazione del benessere personale, la volontà di cimentarsi in esperienze associative e solidali, ma soprattutto, ha dato impulso al desiderio di orientare le proprie future attività lavorative nell'ambito della relazione d'aiuto, in contesti di cura educativa, sia scolastica che extrascolastica.

Ulteriormente, le interviste hanno restituito un quadro nel quale i supporti orientanti si sono nutriti del dialogo e del confronto tra le famiglie, le istituzioni scolastiche ed extra-scolastiche (Mura & Zurru, 2021).

Le testimonianze raccolte, sia in ambito nazionale che britannico, hanno portato alla luce elementi riconducibili ai percorsi di integrazione avviati in Italia con la L. 517 del 1977 e nel Regno Unito con il Rapporto Warnock del 1978. Le differenti narrazioni hanno evidenziato la ricchezza di progettualità educative contrassegnate dalla creazione di un clima inclusivo che ha promosso le relazioni tra pari oltre la scuola. In alcuni interventi è stato possibile individuare il valore di interventi collegiali caratterizzati dalla proposta di una pluralità di stili d'insegnamento e di strategie didattiche. Diversi episodi hanno portato alla luce il ruolo di approcci orientanti volti alla maturazione di abilità e competenze. Famiglie e insegnanti, sfidando le contingenze, sono partiti dalle risorse del *qui ed ora* e hanno collaborato per la progettazione e costruzione di opportunità per il futuro, predisponendo una presa in carico ecologica e longitudinale delle ragazze con disabilità. Gli alti livelli formativi raggiunti dalle protagoniste coinvolte nell'indagine hanno consentito di ricostruire l'evoluzione dei processi di integrazione e di attestare come nel tempo ci sia stata l'affermazione e l'esercizio dei diritti all'inclusione scolastica e sociale, fino a giungere alla fruizione delle tutele promosse dalla L. 17/1999 a favore dell'integrazione degli studenti universitari con disabilità. Le testimonianze hanno avvalorato la funzione emancipatrice e orientante delle istituzioni scolastiche e al contempo hanno offerto alla ricerca pedagogica nuove prospettive di conoscenza per individuare strategie ed interventi educativi adeguati alle peculiari esigenze delle ragazze interessate da disabilità.

Perché le esperienze raccolte non restino delle sporadiche fatalità isolate, è necessario continuare ad investire in percorsi di formazione e aggiornamento sulle tematiche dell'inclusione che coinvolgano tutto il corpo docente per favorire l'interazione fra tutti gli operatori, creando momenti di dialogo e di continuità nei passaggi ai diversi gradi dell'istruzione (Mura, 2019; Mura et al., 2019, 2020; Mura & Zurru, 2016, 2019). In tal senso, diviene fondamentale promuovere il Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale strumento progettuale dinamico ed evolutivo che accompagna il processo di crescita e integra i diversi interventi in modo reticolare e longitudinale. Il documento diventa così la bussola che orienta l'individuazione e il coordinamento di obiettivi presenti nel progetto individuale (L. 328/2000) volti a sostenere la maturazione di conoscenze e abilità propedeutiche all'autonoma realizzazione del Progetto di Vita (Mura, 2016b, 2018a).

A tal proposito, in diversi passaggi i contributi hanno mostrato il ruolo e l'apporto dei differenti enti educativi nell'accompagnare la strutturazione identitaria, il riconoscimento della propria dignità, le opportunità per diventare soggetti autori della propria vita. Le ragazze interessate da disabilità nel loro percorso esistenziale hanno ricevuto supporti orientanti per

Diventare ciò che si deve essere, far dispiegare e maturare nel modo migliore la propria umanità addormentata, con quella particolare impronta individuale [...] maturare in quell'unione di amore che solo può avvivare questo rigoglioso processo; e insieme eccitare e spingere gli altri alla perfezione e alla maturità (Stein, 2015, p.109).

Si tratta di un processo evolutivo e trasformativo che ha condotto all'auto-orientamento, alla creazione di nicchie esistenziali nelle quali il benessere e la qualità della vita sono stati associati all'assunzione di un ruolo lavorativo e sociale, all'affermazione e al riconoscimento nella comunità, al raggiungimento della consapevolezza rispetto al pieno godimento delle pari opportunità. Infatti, le diverse narrazioni raccolte hanno delineato la maturazione dei diritti di cittadinanza, il senso di appartenenza e la piena partecipazione comunitaria, evidenziando quale sia stato il processo evolutivo che, partendo dall'essere destinatari della *cura*, ha condotto alla maturazione di una responsabilità sociale ed etica rivolta agli altri. Si tratta di una caratteristica dell'individuo adulto che, divenuto consapevole del proprio ruolo, si

impegna a restituire quanto ricevuto, a riconoscere l'alterità e le necessità dell'altro, per aspirare a vivere in istituzioni giuste (Heidegger, 2006; Jonas, 2002).

Così, le donne interessate da disabilità intervistate hanno preso coscienza del loro potenziale creativo, assumendo la responsabilità sociale come esigenza e dovere personale, hanno raggiunto la consapevolezza che il proprio apporto è determinante per la diffusione della cultura del diritto. Alcune hanno offerto il proprio sostegno e competenze ad altre persone che vivono la medesima condizione, altre hanno deciso di divenire risorse all'interno delle associazioni nella formazione dei genitori, alcune hanno scelto di dedicare la propria vita all'impegno sociale nella propria comunità per garantire l'accessibilità per il miglioramento della qualità della vita di tutti i cittadini (Mura, 2011).

Le interviste, preservando dall'oblio le buone prassi sperimentate, hanno mostrato percorsi inattesi nei quali orientamento e auto-orientamento hanno dato forma ad itinerari esistenziali in cui le donne interessate da disabilità sono divenute autrici. Le voci delle protagoniste hanno offerto l'opportunità di osservare panorami sconosciuti, di destrutturare certezze e colmare lacune e, appagando momentaneamente l'insaziabile desiderio di conoscenza, hanno aperto il cuore e la mente a nuovi percorsi d'indagine. I diversi contributi hanno sollecitato la responsabilità di divulgare il potenziale educativo di tali esperienze per promuovere lo sviluppo della cultura dell'inclusione e l'esercizio della parità di diritti sanciti a livello nazionale e internazionale (*Costituzione Italiana.*, 1947; Council of the European Union, 2021; UN, 2006, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Abrams, J. Z. (1998). *Judaism and Disability: Potrayals in Ancient Texts from the Tanach through the Bavli*. Gallaudet University Press.
- Abu-Habib, L. (1997). *Gendering disability: women's experiences in the Middle East*. Oxfam.
- Adami, R. (2018). *Women and the Universal Declaration of Human Rights*. Routledge.
- Adams, K. H., & Keene, M. L. (2012). *Women of the American Circus. 1880-1940*. McFarland&Company.
- Agosin, M. (a cura di). (2001). *Women, Gender, and Human Rights: A Global Perspective*. Rutgers University Press.
- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle radici del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. FrancoAngeli.
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D., & Bury, M. (a cura di). (2001). *Handbook of Disability Studies*. Sage Publications.
- Altman, B. M. (2001). Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (a cura di), *Handbook of Disabilities Studies* (pp. 97-122). Sage Publications.
- Amborski, A. M., Bussi Eres, E.-L., Vaillancourt-Morel, M.-P., & Joyal, C. C. (2022). Sexual Violence Against Persons With Disabilities: A Meta-Analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 23(4), 1330-1343. <https://doi.org/10.1177/1524838021995975>
- Anderson, P. (2014). *Learning and Inclusion. (Routledge Revivals): The Cleves School Experience*. Routledge.
- Argentin, I. (2007). *Che bel viso... peccato. La mia vita con l'handicap*. Donzelli.
- Argentin, I. (2011). *Chissà cosa si prova a ballare. Gioie, passioni e battaglie di una vita con l'handicap*. Donzelli.
- Aristotele. (1993). *La politica*. Laterza.
- Ash, A. (2001). Disability, Bioethics, and Human Rights. In G. L. Albrecht, K. D. Selman, & M. Bury (a cura di), *Handbook of Disability Studies* (pp. 297-326). Sage Publications.

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (a cura di). (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Erickson.
- Attie, I., & Brooks-Gunn, J. (1989). Development of Eating Problems in Adolescent Girls: a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 25(1), 70–79.
- Attwell, L., Kovarovic, K., & Kendal, J. R. (2015). Fire in the Plio-Pleistocene: the functions of the hominin fire use, and the mechanistic, developmental and evolutionary consequences. *Journal of Anthropological Sciences*, 93, 1–20. <https://doi.org/10.4436/jass.93006>
- Atzori, S. (2011). *Che cosa ti manca per essere felice*. Mondadori.
- Bachrach, T. (2022). Reflections of Adult Children of Mothers with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 174462952210969. <https://doi.org/10.1177/17446295221096930>
- Bah, Y. M. (2022). Democracy and the Participation of Persons with Disabilities in Political and Elections: Challenges and Lessons for Human Rights Advocates. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 5(5), 66–78.
- Bahner, J. (2022). Access to sexuality: Disabled people’s experiences of multiple barriers. In H. Egard, K. Hansson, & D. Wästerfors (a cura di), *Accessibility Denia cura di Understanding Inaccessibility and Everyday Resistance to Inclusion for Persons with Disabilities* (pp. 123–139). Routledge.
- Balderston, S. (2013). Victimized again? Intersectionality and injustice in disabled women’s lives after hate crime and rape. In *Advances in Gender research: Vol. 18 A* (pp. 17–51). [https://doi.org/10.1108/S1529-2126\(2013\)000018A005](https://doi.org/10.1108/S1529-2126(2013)000018A005)
- Balleza, M. C., & Webbe, V. (2010). The 54th Session of the Commission on the Status of Women: Limited Room for Civil Society Fifteen Years after Beijing. *Journal of Peacebuilding & Development*, 5(3), 94–98.
- Banks, L. M., Mearkle, R., Mactarggart, I., Walsham, M., Kuper, H., & Blanchet, K. (2017). Disability and social protection programmes in low- and middle-income countries: A systematic review. *Oxford Development Studies*, 45, 223–239.
- Baratella, P., & Littamè, E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*. Erickson.
- Barbutto, R., & Galati, M. (2008). *Donne disabilità e salute. Questioni etiche, strategie e strumenti di tutela nelle politiche per la salute e le pari opportunità*. Comunità Edizioni.
- Barbutto, R., & Napolitano, E. (2014). Women with disabilities: from discrimination and violence towards an ethics of reciprocity. *Modern Italy*, 19(2), 161–168. <https://doi.org/10.1080/13532944.2014.910504>
- Barnard, F. A. P. (a cura di). (1834). *Observation on the education of deaf and dumb*. Office of North American Review.

- Barnartt, S., Schriener, K., & Scotch, R. (2001). Advocacy and Political Action. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (a cura di), *Handbook of Disability Studies* (pp. 430–449). Sage Publications.
- Barnes, C. (a cura di). (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*. Hurst/BCOD.
- Bashford, A., & Levine, P. (a cura di). (2010). *The Oxford handbook of the History of Eugenics*. Oxford University Press.
- Beleza, M. L. (2003). *Discrimination against women with disabilities*.
- Belotti, A., Coppedé, N., & Facchinetti, E. (a cura di). (2005). *Il fiore oscuro. Sessualità e disabili*. Sensibili alle foglie.
- Benedetti, A. (2012). *I volti delle donne quando incontrano l'handicap. Madri, fidanzate, sorelle, mogli, amiche e assistenti, i volti femminili quando incontrano l'handicap: come vivono questa situazione le donne che interagiscono in vari ruoli con la disabilità e quando le donne disabili sono anche queste figure*. Gruppo donne UILDM.
- Benedict, R. (1934). Anthropology and the Abnormal. *The Journal of General Psychiatry*, 10, 59–80.
- Benzi, R. (1984). *Il vizio di vivere*. Rusconi.
- Bernardini, M. G. (2013). Real Bodies. Donne, disabilità e diritti tra rivendicazioni e riconoscimento. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 59–77.
- Berthier, F. (1852). *L'Abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*. Michel Lévy Frères Libraires Editeurs.
- Besio, S. (a cura di). (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Pensa Multimedia.
- Bettassa, M. (1990). *Storia di un filo d'erba. Una vita normale nella diversità*. Traccedizioni.
- Bezyak, J. L., Sabella, S., Hammel, J., McDonald, K., Jones, R. A., & Barton, D. (2020). Community participation and public transportation barriers experienced by people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 42(23), 3275–3283. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1590469>
- Bjønness, S., Grønnestad, T., Johannessen, J., & Storm, M. (2022). Parents' perspectives on user participation and shared decision-making in adolescents' inpatients mental healthcare. *Health Expectations*, 25(3), 994–1003.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Le Lettere.
- Bocci, F. (2014). Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 565–580). Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2020). Altri corpi nei 'Film di mezzanotte'. Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità. In F. Bocci & M. A.

- Straniero (a cura di), *Altri Corpi. Visioni e Rappresentazioni della (e incursioni sulla) Disabilità e diversità* (pp. 15–52). Roma TrEPress.
- Bocci, F., & Corsi, F. M. (2013). Disabilità e identità nella vita di coppia. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 105–124). FrancoAngeli.
- Bocci, F., Guerini, I., & Isidori, M. V. (2019). Sessualità e disabilità. Una esperienza formazione-ricerca intorno alla figura e alla funzione dell'Assistente sessuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(1), 233–250.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 1(1), 8–23.
- Bodgan, R. (1990). *Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit*. University Chicago Press.
- Bogart, K. R., & Dunn, D. S. (2019). Ableism Special Issue Introduction. *Journal of Social Issues*, 75(3), 650–664.
- Bohening, A. (2006). Sex Education for Students with Disabilities. *Law & Disorder*, 1, 59–66.
- Bonet, J. P. (1620). *Reduction de las Letras y Arte para Ensenar a Ablar los Mudos*. Francisco Abarca de Angulo.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Booth, T., & Booth, W. (1993). Learning the hard way: Practice issues in supporting parents with learning difficulties. *Social Work and Social Sciences Review*, 4(2), 148–162.
- Booth, T., & Booth, W. (1998). Risk, resilience and competence: Parents with learning disabilities and their children. In R. Jenkins (a cura di), *Questions of competence: Culture, classification and intellectual disability* (pp. 76–101). Cambridge University Press.
- Borruso, F. (2006). I canti della culla nella tradizione popolare siciliana. Auspici, attese, prefigurazioni di destini. In C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 191–214). Guerini.
- Boyne, K. (2011). UN Women: Jumping the Hurdles to Overcoming Gender Inequality, or Falling Short of Expectations? *Cardozo Journal of Law & Gender*, 17(3), 683–716.
- Braddock, D., & Parish, S. (2001). An institutional History of Disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (a cura di), *Handbook of Disability Studies* (pp. 11–68). Sage Publications.
- Bridgman, L. (1885). *Laura Bridgman Autobiography*. Perkins School for the blind.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erickson.

- Bullough, V. L., & Bullough, B. (1993). *Cross Dressing, Sex, and Gender*. University Pennsylvania Press.
- Butler, J. (a cura di). (2013). *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Laterza.
- Buzzi, M., Leporini, B., & Meattini, C. (2019). Design Guidelines for Web Interfaces of Home Automation Systems Accessible via Screen Reader. *Journal of Web Engineering*, 18(4), 477-512. <https://doi.org/10.13052/JWE1540-9589.18468>
- Cairo, M., & Marrone, M. (2017). *Qualità della vita, narrazione e disabilità*. Vita e Pensiero.
- Caldin, R. (2002). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Cleup.
- Caldin, R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico. *Salute e Società*, IV(1), 47-69.
- Caldin, R. (2006). Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze. In R. Caldin (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, Famiglia e integrazione scolastica* (pp. 17-43). Erickson.
- Caldin, R., & Giacconi, C. (a cura di). (2021a). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. FrancoAngeli.
- Caldin, R., & Giacconi, C. (a cura di). (2021b). *Pedagogia Speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive*. FrancoAngeli.
- Caldin, R., & Zappaterra, T. (2016). Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 680-705). Edizioni ETS.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Editori Laterza.
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching Students about Their Disabilities: Increasing Self-Determination Skills and Self-Concept. *International Journal of Special Education*, 23(2), 137-144.
- Canevaro, A. (1986). *Handicap e identità*. Capelli.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Mondadori.
- Canevaro, A. (2000). Handicap, le storie e la storia. In A. Canevaro & A. Gousot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 11-25). Carocci.
- Canevaro, A. (a cura di). (2006). *Le logiche al confine del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione*. Erickson.
- Canevaro, A. (2009a). Accompagnamento competente. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 8(5), 417-439.
- Canevaro, A. (2009b). La collaborazione interistituzionale e i soggetti con disabilità complesse. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Canevaro, A. (2018). L'ospite inatteso abiterà un progetto? Entrando in una storia... In S. Pace, M. Pavone, & D. Petrini (a cura di), *UNiversal*

- INCLUSION. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 19–26). FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (2021). Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione? In A. Canevaro, R. Ciambrone, & S. Nocera (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future* (pp. 23–34). Erickson.
- Canevaro, A., & Biancalana, V. (2019). Project of life and project of living. *Pedagogia Più Didattica*, 5(1).
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (a cura di). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson.
- Canevaro, A., Cibir, C. M., Bottà, M., & Calderoni, S. (2022). *Dalla scuola al lavoro*. Erickson.
- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (a cura di). (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Carocci.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Carocci.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (a cura di). (2018). *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Erickson.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97–108.
- Cantarella, E. (1996). *Passato prossimo. Donne romane da Tacita a Sulpicia*. Feltrinelli.
- Cantarella, E. (2013). *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Feltrinelli.
- Cantatore, L. (2006). Le identità violate di tre collegiali. Appunti su Mirbeau, Musil, De Libero. In C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 80–111). Edizioni Guerini.
- Carboni, M. (2009). L'integrazione educativa espressivo-corporea nella scuola. In L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi* (pp. 27–58). FrancoAngeli.
- Carcopino, J. (1993). *La vita quotidiana a Roma, all'apogeo dell'Impero*. Laterza.
- Carnovali, S. (2018). *Il corpo delle donne con disabilità. Analisi giuridica intersezionale su violenza, sessualità e diritti riproduttivi*. Aracne editrice.
- Castelli, G., Cereda, P., & Villa, A. (a cura di). (2013). *Educare alla sessualità. Percorsi di educazione alla vita affettiva e sessuale per le persone con disabilità intellettiva*. FrancoAngeli.
- Cenerini, F. (2002). *La donna romana. Modelli e realtà*. Società editrice il Mulino.
- Charlton, J. I. (2000). *Nothing about us without us. Disability oppression and empowerment*. University California Press.
- Chazan, M. (2017). Toward a Long Prehistory of Fire. *Current Anthropology*, 58(16), 351–359. <https://doi.org/10.1086/691988>
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Carocci.

- Cinotti, A. (2017). Donne con disabilità. Processi inclusivi in Palestina. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(2), 166-173.
- Clavagnier, I. (2022). Disability, a factor of vulnerability to incest. *Revue de L'infermiere*, 71(283), 39-42.
- Collu, I., & Balit, V. (1999). *Segni al femminile. Primo rapporto sulla condizione sociale delle donne sorde in Italia*. FrancoAngeli.
- Contardi, A., & Berarducci, M. (2013). *Amicizia, amore, sesso: parliamone adesso. Conoscere sè stessi, gli altri, le proprie emozioni*. Erickson.
- Coombes, R. (2007). Ashley X: A difficult moral choice. *British Medical Journal*, 334, 72-73.
- Coppedé, N. (1993). *Al di là dei girasoli*. Casa Editrice Sensibili alle foglie.
- Corbett, K., Cupolo, A., & Lewis, V. (1982). *No more stares*. Disability Right Education and Defense Fund.
- Costituzione Italiana. (1947). Senato della Repubblica.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Carocci.
- Council of the European Union. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*.
- Covelli, A. (2016). *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*. Aracne editrice.
- Covelli, A., & de Anna, L. (2013). Disabilità e identità nella rappresentazione dei media. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. FrancoAngeli.
- Crispiani, P. (a cura di). (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. ETS.
- d'Alonzo, L. (2004). *Integrazioni e gestione della classe*. La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- d'Alonzo, L. (2019). Differenziazione didattica. In L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 121-126). Morcelliana.
- d'Alonzo, L. (2021). Ambiente di apprendimento inclusivo e differenziazione didattica. In D. Ianes, S. Cramerotti, & F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 193-206). Erickson.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (a cura di). (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Liguori.
- d'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Scholé.

- Daniels, J. N. (2019). Disabled Mothering? Outlawed, Overlooked and Severely Phobited: Interrogating Ableism in Motherhood. *Social Inclusion*, 7(1), 114–123.
- Darwin, C. (1868). *The Variation of Animal and Plants under Domestication*. John Murray.
- David, H. P., Fleischhacker, J., & Höhn, C. (1988). Abortion and Eugenics in Nazi Germany. *Population and Development Review*, 14(81–112).
- Day Arms, M. L. (1878). *The World As I Have Found It. Sequel to Incidents in the Life of a Blind Girl*. James Young.
- Day, M. L. (1859). *Incidents in the Life of a Blind Girl*. James Young.
- de Anna, L. (1998). *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*. Guerini studio.
- de Anna, L. (2006). Handicap e Identità - percezione di sé, consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità. In Dal Toso (a cura di), *Tutti uguali, tutti diversi* (pp. 53–58). Agesci.
- de Anna, L. (a cura di). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*. FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2011). L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 23–39). FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci.
- de Anna, L. (2015). Le competenze diffuse per l'inclusione. In A. Mura, L. de Anna, & P. Gaspari (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 61–75). FrancoAngeli.
- de Anna, L., & Covelli, A. (2016). Attività motorie e sportive inclusive. In M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*. (pp. 130, 147). FrancoAngeli.
- de Beauvoir, S. (a cura di). (1994). *Il secondo sesso*. il Saggiatore.
- de Ketele, J. M., & Roegiers, X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. FrancoAngeli.
- De Martino, E. (1959). *Sud e Magia*. Feltrinelli.
- Deegan, M. J., & Brooks, N. A. (a cura di). (1985). *Women and Disability. The Double Handicap*. Routledge.
- Demetrio, D. (2008). Congetture attorno a un'origine. Quello stilo tra le labbra. In B. Mapelli (a cura di), *Soggetti di storie. Donne, uomini e scrittura di sé* (pp. 7–24). Guerini scientifica.
- Demetrio, D. (a cura di). (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Desai, B. H., & Mandal, M. (2021). Role of Climate Change in Exacerbating Sexual and Gender-Based Violence against Women: A New Challenge for International Law. *Environmental Policy and Law*, 51, 137–157. <https://doi.org/10.3233/EPL-210055>

- Di Gennaro, D. C. (2017). Donne e disabilità intellettiva: la prospettiva dell'autodeterminazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(3), 262–271.
- Di Gennaro, D. C., Aiello, P., Zollo, I., & Sibilio, M. (2018). Agire didattico inclusivo: una questione di stile? Inclusive didactic action: a matter of style. *Pedagogia Più Didattica*, 4(1).
- Di Gennaro, D. C., Zollo, I., & Sibilio, M. (2015). Il pioneristico approccio di Samuel Gridley Howe. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III(2), 33–40.
- Di Segni, R. (2003). Benedetto... Che non mi hai fatto donna. *Identità Ebraica*.
- Di Sivo, M., Schiavone, E., & Tambasco, M. (2005). *Barriere architettoniche. Guida al progetto di accessibilità dell'ambiente costruito*. Alinea Editrice.
- Diekema, D., & Gunther, D. (2006). Attenuating growth in children with profound developmental disability: A new approach to an old dilemma. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(10), 1013–1017.
- Drainoni, M. L., Lee-Hood, E., Tobias, C., Bachman, S. S., Andrew, J., & Maisels, L. (2006). Cross-disability experiences of barriers to health-care access. *Journal of Disability Policy Studies*, 17, 101–115.
- Drewermann, E. (1992). *Il messaggio delle donne. Il sapere dell'amore*. Queriniana.
- EADSNE. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://doi.org/10.1080/0885625970120109>
- Egard, H., Hansson, K., & Wästerfors, D. (a cura di). (2022). *Accessibility Denied: A cura di Understanding Inaccessibility and Everyday Resistance to Inclusion for Persons with Disabilities*. Routledge.
- Ellien, V. (1983). Women and Disability an international perspective. *Rehabilitation World*, 7 (4), 9–13.
- Erevelles, N., & Mutua, K. (2005). 'I Am a Woman Now!': Rewriting Cartographies of Girlhood From the Critical Standpoint of Disability. In P. J. Bettis & N. G. Adams (a cura di), *Geographies of Girlhood. Identities In-between* (pp. 253–269). Routledge.
- Erevelles, N., & Nguyen, X. T. (2016). Disability, Girlhood, and Vulnerability in Transnational Contexts. *Girlhood Studies*, 9(1), 3–20. <https://doi.org/10.3167/GHS.2016.090102>
- Errani, A. (2000). Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti. In A. Canevaro & A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 189–236). Carocci.
- Esquirol, J. E. D. (1827). *Della alienazione mentale della pazzia in genere e in specie* (tr. it. 1828). Rusconi.
- European Commission. (2021). *Union of Equality. Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Publication Office of the European Union.
- Eurostat. (2011). *Pocketbook on Cultural statistics*. Eurostat.
- Eurostat. (2022). *Sustainable development in the European Union. Monitoring*

- report on progress towards the SDGs in an EU context*. Publication Office of the European Union.
- Fakunle, F. F., Opiti, C., Sheikh, A. A., & Fashina, A. A. (2020). Major barriers to the enforcement and violation of building codes and regulations: a global perspective. *SPC Journal of Environmental Sciences*, 2(1), 12–18.
- Farrior, S. (2009). United Nations Commission on the Status of Women. In *Oxford Encyclopedia of Human Rights*. Oxford University Press.
- Fayer, C. (2005). *La Familia Romana: aspetti giuridici ed antiquari*. Sponsalia. Matrimoni. Dote. L'erma di Bretchenider.
- Fedigan, L. M. (1986). The Changing Role of Women in Models of Human Evolution. *Annual Reviews Anthropology*, 15, 25–66.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale*. Rubettino Editore.
- Finkelstein, V. (a cura di). (1980). *Attitudes and Disability: Issues for Discussions*. World Rehabilitation Fund.
- Fiocco, P. M., & Mori, L. (2005). La disabilità tra costruzione dell'identità e cittadinanza. *Salute e Società*, 1(IV).
- Fioravanti, G., Taddeini, R., Pafundi, C., Spiotta, M., & Losacco, L. V. (a cura di). (2014). *Progetto Aurora. Violenza di genere e disabilità*.
- Flacelière, R. (1983). *La vita quotidiana in Grecia nel secolo di Pericle*. Biblioteca Universale Rizzoli.
- Foucault, M. (1972). *Storia della follia in età classica*. Biblioteca Universale Rizzoli.
- Fox, M., Thoms, M., & Warburton, J. (2020). Embodied Integrity, Shaping Surgeries and the Profoundly Disabled Child. In C. , Dietz, M. Travis, & M. Thomson (a cura di), *A Jurisprudence of the Body* (pp. 281–314). Palgrave Macmillan.
- Frasca, R. (2007). La donna romana e il matrimonio. L'evoluzione sociale del rapporto di coppia nei secoli centrali della storia di Roma. In S. Olivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 52–76). Guerini scientifica.
- Fraser, A. (2001). Becoming Human: The Origins and Development of Women's Human Rights. In M. Agosin (a cura di), *Women, Gender, and Human Rights: A Global Perspective* (pp. 15–64). Rutgers University Press.
- Freeberg, E. (2001). *The education of Laura Bridgman. First Deaf and Blind Person to Learn Language*. Harvard University Press.
- Friedlander, H. (1997). *The Origins of Nazi Genocide: From Euthanasia to the Final Solution*. University of North Carolina Press.
- Fujimoto, Y., Rentschler, R., Le, H., Edwards, D., & Härtel, C. E. J. (2014). Lessons Learned from Community Organization: Inclusion of People with Disabilities and Others. *British Journal of Management*, 25, 518–537.
- Galanti, M. A. (2007). La medicalizzazione del corpo femminile e la metafora dell'isteria. In S. Olivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 144–157). Guerini scientifica.

- Galati, M. (2003). *Essere Donna nella disabilità. Donne e madri a contatto con la disabilità: possibilità di incontro nell'universo femminile. Progetto 'Alba' - Nuove occasioni di cura e sostegno offerte alle donne a contatto con la disabilità. Programma Daphne 2000/2003: Progetto n. JAI/DAP/02/007/W Misure preventive Dirette a Combattere la Violenza contro i Bambini, gli Adolescenti e le Donne.*
- Galimberti, U. (2007). *Il corpo.* Feltrinelli.
- Galli, M. (1969). *Il lato umano.* La Draga.
- Garcia-Cuéllar, M. M., Pastor-Moreno, G., Ruiz-Pérez, I., & Henares-Montiel, J. (2023). The prevalence of intimate partner violence against women with disabilities: a systematic review of the literature. *Disability and Rehabilitation, 45*(1), 1–8.
- Gardner, J. (1991). *Woman in Roman Law and Society.* Indiana University Press.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità, handicap.* Erickson.
- Gardou, C. (2009). *Pascal, Frida Khalo et les autres... ou quand la vulnérabilité devient force.* Editon Eres.
- Garland, R. (a cura di). (1998). *Daily Life of the Ancient Greeks.* Greenwood Press.
- Garland-Thomson, R. (a cura di). (1997). *Extraordinary bodies: figuring physical disability in American culture and literature.* Columbia University Press.
- Garland-Thomson, R. (2004). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. In B. G. Smith & B. Hutchinson (a cura di), *Gendering Disability* (pp. 73–106). Rutgers University Press.
- Garland-Thomson, R. (2005). Monsters: Human Freaks in America's Guided Age and Extraordinary Exhibitions. *Disability Studies Quarterly, 25*(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v25i4.639>
- Gaspari, P. (2001). Un'epistemologia per la pedagogia speciale. *Studium Educationis, 3*, 567–579.
- Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione.* Anicia.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale.* Anicia.
- Gaspari, P. (2011). La narrazione: una risorsa per l'inclusione delle persone disabili. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 174–190). FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2014a). Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia Speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 53–94). Anicia.
- Gaspari, P. (a cura di). (2014b). *Pedagogia Speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva.* Anicia.
- Gaspari, P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la 'Legge Iori'.* Anicia.

- Gaudreau, J. (1988). L'handicappato e la metafisica dell'Illuminismo. In A. Canevaro & J. Gaudreau (a cura di), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna* (pp. 21–31). Carocci.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia Speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Carocci.
- Gerland, G. (2000). *Una persona vera. Il Minotauro*.
- Ghai, A. (2003). *(Dis)embodied Form: Issues of Disabled Women*. Har-Anand Publications PVT LTD.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli.
- Giaconi, C., & Aleandri, G. (2012). Quality of life of disabled people: prospects for lifelong learning pedagogy. *Education, Sciences & Society*, 2, 119–143.
- Giaconi, C., & Capellini, S. A. (2019). Pedagogia Speciale e narrazioni. Un binomio euristico e formativo per professionisti inclusivi. In C. Giaconi, N. Del Bianco, & A. Caldarelli (a cura di), *L'Escluso. Storie di resilienza per non vivere felici e scontenti* (pp. 17–26). FrancoAngeli.
- Giannelli, G. (1913). *Il sacerdozio delle vestali romane*. Galletti e Cocci.
- Gibbons, T., Harkins Monaco, E., & Bateman, D. F. (a cura di). (2022). *Sexuality Education for Students with Disabilities*. Rowman & Littlefield.
- Gibson, J., & O'Connor, R. (2010). Access to health care for disabled people: a systematic review. *Social Care and Neurodisability*, 1(3), 21–31. <https://doi.org/10.5042/scn.2010.0599>
- Gioria, A. (2010). *Una storia che non sta in piedi*. FIABA.
- Gitter, E. (2001). *The Imprisoned Guest. Samuel Howe and Laura Bridgman, the original deaf-blind girl*. Farrar Straus and Giroux.
- Goffman, E. (1970). *Stigma. L'identità negata*. Laterza.
- Golden, M., & Zoanni, T. (2010). Killing us softly: the dangers of legalizing assisted suicide. *Disability and Health Journal*, 3(1), 16–30. <https://doi.org/10.1016/J.DHJO.2009.08.006>
- Gould, J. B. (2020). Culpable Ignorance, Professional Counselling, and Selective Abortion of Intellectual Disability. *Bioethical Inquiry*, 17, 369–381. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-09984-9>
- Goussot, A. (2000). Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche. In A. Canevaro & A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 27–73). Carocci.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Maggioli editore.
- Gowlett, J. A. J. (2016). The discovery of fire by humans: a long and convoluted process. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1696), 20150164. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0164>
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. Vintage Books.

- Grassi, E. (1990). *La Potenza della Fantasia. Per una storia del pensiero occidentale*. Guida Editori.
- Guala, C. (2003). *Interviste e Questionari nella Ricerca Sociale Applicata*. Rubbettino.
- Guenther-Mahipul, S. (2015). 'This Unfortunate Young Girl...': Rethinking a Necessary Relationship between Disability Studies and Rehabilitation. In K. McPherson, B. E. Gibson, & A. Leplege (a cura di), *Rethinking Rehabilitation* (pp. 192–205). Routledge.
- Hall, K. (2010). *Feminist Disability Studies*. Indiana University Press.
- Hals, G. C., & Toverud, L. O. (2003). *Julia Pastrana: The Tragic Story Of The Victorian Ape Woman*. Sutton Publishing.
- Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Gray, D. B., Stark, S., Kisala, P., Carlozzi, N. E., Tulsy, D., Garcia, S. F., & Hahn, E. A. (2015). Environmental Barriers and Supports to Everyday participation: A Qualitative Insider Perspective From People With Disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 96, 578–588.
- Hanna, W. J., & Rogovsky, B. (1991). Women with Disabilities: Two Handicaps Plus. *Disability, Handicap & Society*, 6(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/02674649166780041>
- Harper, R. F. (1904). *The Code of Hammurabi King of Babylon about 2250 B.C.* The University of Chicago Press.
- Hart, L. (2017). From Risk to Resistance: Girls and Technologies of Nonviolence. *Girlhood Studies*, 10(2), 1–7. <https://doi.org/10.3167/GHS.2017.100202>
- Hashemi, G., Wickenden, M., Bright, T., & Kuper, H. (2022). Barriers to accessing primary healthcare services for people with disabilities in low and middle-income countries, a Meta-synthesis of qualitative studies. *Disability and Rehabilitation*, 44(8), 1207–1220.
- Heidegger, M. (2006). *Essere e Tempo*. Mondadori.
- Heiss, S. (2011). Locating the Bodies of Women and Disability in Definitions of Beauty: An Analysis of Dove's Campaign for Real Beauty. *Disability Studies Quarterly*, 31(1). <https://doi.org/10.18061/DSQ.V31I1.1367>
- Hermans, H. J. M. (1997). L'approccio narrativo in psicologia della personalità. In A. Smorti (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona* (pp. 49–59). Giunti Gruppo Editoriale.
- Hersh, M., Leporini, B., & Buzzi, M. (2020). Ict to support inclusive education: Introduction to the special thematic session. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 12377 LNCS, 123–128. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58805-2_15/COVER
- Hill, S. (2017). Exploring Disabled Girl's Self-representational Practice Online. *Girlhood Studies*, 10(2), 114–130.
- Hocken, S. (1984). *Emma e io*. Petrini editore.
- Höglund, B., & Larsson, M. (2014). Professional and social support enhances

- well-being in women with intellectual disability - A Swedish interview study. *Midwifery*, 30(11), 1118–1123.
- Hole, R., Schnellert, L., & Cante, G. (2022). Sex: What Is the Big Deal? Exploring Individuals' with Intellectual Disabilities Experiences with Sex Education. *Qualitative Health Research*, 32(3), 453–464.
- Holland-Hall, C., & Quint, E. H. (2017). Sexuality and Disability in Adolescents. *Pediatric Clinics*, 64(2), 435–449.
- Houston, E. (2019). 'Risky' representation: the portrayal of women with mobility impairment in twenty-first-century advertising. *Disability & Society*, 34(5), 704–725. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1576505>
- Howe, S. G. (1833). Education of the Blind. *North American Review*, 37, 20–55.
- Howe, S. G. (1840). *Tenth and Eleventh Annual Report of the Perkins Institution*.
- Hubbard, R. (2013). Abortion and Disability: Who Should Not Inhabit the World? In L. Davis (a cura di), *The Disability Studies Reader* (pp. 74–86). Routledge.
- Hultman, L., Rosqvist, H. B., Elmersjö, M., & Koziel, S. (2021). Making me with others-gendered meanings of youth and youthfulness among young female disabled assistance users. *Disability & Society*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.2007360>
- Hunt, P. (a cura di). (1966). *Stigma: The experience of disability*. Chapman.
- Hutton, E., Apps, J., Cowie, C., & Wells, G. (2017). *Consulting parents and carers of children with complex needs who use rehabilitation therapy services about research - What issues are important?*
- Huys, M. (1996). The Spartan Practice of Selective Infanticide and Its Parallels in Ancient Utopian Tradition. *Ancient Society*, 27, 47–74.
- Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Erickson.
- Ianes, D. (2009). Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ieva, P., Rostoka, Z., Saulite, G., Rezeberga, D., & Briedite, I. (2022). Non-disabled and disabled women sexual health comparison. *International Journal of Reproduction, Contraception, Obstetrics and Gynecology*, 11(1), 15–19.
- Ingstad, B., & White, R. S. (1995). *Disability and Culture*. University of California Press.
- Israel, P., & McPherson, C. (1983). Introduction. In G. Ferguson Matthews (a cura di), *Voices from the Shadows: Women with Disabilities Speak Out* (pp. 18–19). Women's Educational Press.

- ISTAT. (2019). *L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno*. ISTAT.
- Jackson, S. (1993). *Women's studies: a reader*. Harvester Wheatsheaf.
- Joliffe, T., Lakesdown, R., & Robinson, C. (2001). Autism: a personal account. In C. Paechter, R. Edwards, R. Harrison, & P. Twining (a cura di), *Learning, Space and Identity* (pp. 42–57). Paul Chapman Publishing Ltd.
- Jonas, H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Einaudi.
- Jones Cooper, C. (2022). *Easy Beauty. A memoir*. Simon & Schuster.
- Jordan, J. W. (2009). Reshaping the pillow angel: Plastic bodies and the rhetoric of normal surgical solutions. *Quarterly Journal of Speech*, 95(1), 20–42. <https://doi.org/10.1080/00335630802621060>
- Kaufman-Scarborough, C. (2004). Integreting Consumer Disabilities into Models of Information Processing. Color-Vision Deficies and Their Effects on Women's Marketplace Choices. In B. G. Smith & B. Hutchinson (a cura di), *Gendering Disability* (pp. 272–285). Rutgers University Press.
- Keller, H. (1905). *The Story of My Life*. (J. A. Macy, a cura di). Doubleday, Page & Company.
- Kershner, R. (2008). Learning in inclusive classrooms. In *Psychology for Inclusive Education* (pp. 64–77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891476-11>
- Kudlick, C. J., & Weygand, Z. (2001). *Reflections. The life and writings of a young blind woman in post-revolutionary France*. New York University Press.
- Kuhl, S. (1994). *The Nazi Connection: Eugenics, American Racism, and German National Socialism*. Oxford University Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE Publications.
- Laborit, E. (1994). *Le cri de la mouette*. Robert Laffont.
- Lagan Teele, D. (2020). Women & the Vote. *Daedalus*, 1, 25–39.
- Lancioni, S. (2003). *Io, tu, 'l'altro'. E la privacy?*
- Lascioli, A. (2007). Handicap e sessualità. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.
- Lascioli, A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(2), 196–211.
- Lascioli, A., & Traina, I. (2022). Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente. Special education and development of employment and independent living skills. *Education Sciences & Society*, 2, 144–160. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14535>
- Lash, P. J. (1980). *Helen and Teacher: The Story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy*. Delacorte.
- Lawler, D., Lator, J., & Begley, C. (2013). Access to maternity services for

- women with physical disability: A systematic review of the literature. *International Journal of Childbirth*, 3, 203–217.
- Leka, K. (2007). *La ragazza senza piedi*. Coniglio Editore.
- Leonardi, M., Koutsogeorgou, E., Quatrini, A., & Covelli, V. (2014). Women with Disabilities across Europe: Issues on Update and Available Data. *Journal of Women's Health Care*, 3: 175. <https://doi.org/10.4172/2167-0420.1000175>
- Light, E., Robertson, M., Lipworth, W., Walter, G., & Little, M. (2022). Bioethics and Krankenmorde: Disability and Diversity. In S. Gallin & I. Bedzow (a cura di), *Bioethics and the Holocaust. A Comprehensive Study in How the Holocaust Continues to Shape the Ethics of Health, Medicine and Human Rights* (pp. 129–152). Springer.
- Lincove, J. A. (2008). Growth, Girl's Education, and Female Labor: a Longitudinal Analysis. *The Journal Of Developing Areas*, 41(2), 45–68.
- Linton, S. (a cura di). (1998). *Claiming Disability: knowledge and identity*. New York University Press.
- Llewellyn, G., & McConnel, D. (2002). Mothers with learning difficulties and their support networks. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(1), 17–34.
- Lonsdale, S. (1990). *Women and Disability. The Experience of Physical Disability among Women*. Mcmillan.
- Lorsh Wildfang, R. (2006). *Rome's Vestal Virgins*. Routledge.
- Lyon, D. G. (1904). The structure of the Hammurabi Code. *Journal of the American Oriental Society*, 25, 248–265.
- Maggiolini, S. (2021). Ricalcolo il percorso. Mappe e navigatori per orientarsi nel 'viaggio inatteso'. In G. Amatori & S. Maggiolini (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia* (pp. 89–117). Pearson.
- Magli, I. (2013). *Gesù di Nazaret. La storia che nessuno conosce*. Biblioteca Universale Rizzoli.
- Magnanini, A. (2020). Il 'progetto educativo' di Anne Sullivan Macy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 11–25.
- Malaguti, E. (2011). Donne e Uomini con disabilità. Studi di genere, disability studies e nuovi intrecci contemporanei. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1–20.
- Malson, L. (1972). *Wolf Children and the Problem of Human Nature*. The Monthly Review Press.
- Manfredini, M., & Piccirilli, L. (a cura di). (1986). *Plutarco, la vita di Solone*. Mondadori.
- Manfredini, M., & Piccirilli, L. (a cura di). (1997). *Vite di Licurgo e di Numa*. Einaudi.
- Mannucci, A. (2012). Il viaggio della diversità femminile verso una nuova identità sessuale, affettiva, relazionale. In S. Ulivieri & R. Pace (a cura di),

- Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria* (pp. 115–134). FrancoAngeli.
- Mapelli, B. (2008). Le assenti e gli altri. In B. Mapelli (a cura di), *Soggetti di storie. Donne, uomini e scrittura di sé* (pp. 29–133). Guerini scientifica.
- Mariani, A. (2006). Esperienze del teatro del corpo: i mimi. Linee di ricerca. In C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 176–187). Guerini scientifica.
- Matin, B. K., Williamson, H. J., Karyani, A. K., Rezaei, S., Soofi, M., & Soltani, S. (2021). Barriers in access to healthcare for women with disabilities: a systematic review in qualitative studies. *BMC Women's Health*, 21(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s12905-021-01189-5>
- Maxwell, J., Watts Belser, J., & David, D. (2007). *A Health Handbook for Women with Disabilities*. Hesperian.
- Medda, F. (a cura di). (1994). *Lisia. Orazioni XVI-XXXIV*. Biblioteca Universale Rizzoli.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (a cura di). (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Meekosha, H. (2005). Gender international. In G. L. Albrecht (a cura di), *Encyclopedia of Disability* (pp. 764–769). SAGE.
- Menin, L. (2008). Alla ricerca di altre storie. Vite e scritture di donne e di uomini. In B. Mapelli (a cura di), *Soggetti di storie. Donne, uomini e scrittura di sé* (pp. 203–255). Guerini scientifica.
- Mercier, M. (a cura di). (2004). *L'identité handicapée*. Press Universitaires de Namur.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, A. E. W. (1974). Papers Julia Pastrana: The Bearded Lady. *Proc. Roy. Soc. Med*, 67, 160.
- Miller, R. A. (2017). 'My Voice Is Definitely Strongest in Online Communities': Students Using Social Media for Queer and Disability Identity-Making. *Journal of College Student Development*, 58(4), 509–525. <https://doi.org/10.1353/CSD.2017.0040>
- Mintz, S. B. (a cura di). (2007). *Unruly Bodies: Life Writing by Woman with Disabilities*. The University of North Carolina Press.
- Mitchel, R. J., Ryder, T., Matar, K., Lystad, R. P., Clay-Williams, R., & Braithwaite, J. (2022). An overview of systematic reviews to determine the impact of socio-environmental factors on health outcomes of people with disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 30, 1254–1274.
- MIUR. (2011). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione. Dati statistici A. S. 2009/2010*. MIUR.

- MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. In *Annali della Pubblica Istruzione*.
- MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.
- MIUR. (2020). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018/2019*. MIUR.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Armando.
- Montessori, M. (1948). *The Discovery of the Child*. Kalakshetra Publications.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mosier-Dubinsky, J. (2013). Women in Ancient Rome. *JCCC Honors Journal*, 4(2), 1-12.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola, lavoro. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143-188). FrancoAngeli.
- Mura, A. (2007). Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 427-434). Erickson.
- Mura, A. (2009a). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita* (pp. 313-328). Erickson.
- Mura, A. (2009b). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate. In L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi* (pp. 111-137). FrancoAngeli.
- Mura, A. (2011). L'"accessibilità": considerazioni teoriche e istanze operative. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 40-60). Erickson.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2014). Associations for disabled people in Italy: a pedagogical exploration. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 8(2), 82-91.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2018a). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 13-28). FrancoAngeli.
- Mura, A. (a cura di). (2018b). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.

- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVI(10), 108–112.
- Mura, A. (2022). Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In *Pedagogia Speciale e didattica speciale /2 Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 89–98). Erickson.
- Mura, A., Agrillo, F., & Tatulli, I. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 137–156.
- Mura, A., Bullegas, D., Tatulli, I., & Zurru, A. L. (2022). ADHD a scuola: analisi dei bisogni e traiettorie trasformative per la formazione dei docenti. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo*, 7(2), 80–92.
- 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.
- Mura, A., & Tatulli, I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 201–214.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2013a). Elementi per una rilettura pedagogico-speciale di un «serious philosophical problem». *Italian Journal for Special Education for Inclusion*, 1(1), 39–48.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (a cura di). (2013b). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(1), 48–62.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2021). Orientamento formativo: costruire 'plausibili realtà' nel dialogo tra docenti e famiglie. In R. Caldin & C. Giacconi (a cura di), *Pedagogia Speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive* (pp. 42–55). FrancoAngeli.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education, Sciences & Society*, 2, 123–136.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII(1), 260–273. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-19>
- Muraro, L. (a cura di). (2006). *L'ordine simbolico della madre*. Editori Riuniti.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2017). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche.

- Formazione & Insegnamento*, 14(3), 277–286. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2058>
- Murdaca, A. M., Palumbo, F., Musolino, S., & Oliva, P. (2018). L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 277–290. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3115>
- Neher-Bernheim, R. (1981). Un pionnier dans l'art de faire parler les sourds-muets: Jacob Rodrigue Pèreire. *Dix-Hitième Siècle*, 13, 47–61.
- Nielsen, K. E. (2004). *The Radical Lives of Helen Keller*. New York University Press.
- Nielsen, K. E. (2009). *Beyond the miracle worker. The Remarkable Life of Anne Sullivan Macy and Her Extraordinary Friendship with Helen Keller*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Disgusto e umanità. L'orientamento sessuale di fronte alla legge*. il Saggiatore.
- O'Brien, G. (2004). Rosemary Kennedy: the Importance of a Historical Footnote. *Journal of Family History*, 29(3), 225–236.
- Oliver, M. (a cura di). (1983). *Social Work with Disabled People*. Macmillan.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. The Macmillan Press.
- Olstrom, C. E. (2011). *Undaunted by blindness. Concise biographies of 400 people who refused to let visual impairment define them*. Perkins School for the blind.
- Osio, O., & Braibanti, P. (a cura di). (2012). *Il diritto ai diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*. FrancoAngeli.
- O'Toole, C. J. (2002). Sex, Disability and Motherhood: Access to Sexuality For Disabled Mothers. *Disability Studies Quarterly*, 22(4), 81–101.
- O'Toole, C. J. (2004). The Sexist Inheritance of the disability Movement. In B. G. Smith & B. Hutchinson (a cura di), *Gendering Disability* (pp. 294–300). Rutgers University Press.
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (a cura di). (2018). *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. FrancoAngeli.
- Pande, N. (2022). Social Exclusion of the Physically Disabled. In R. C. Tripathi, B. R. Kar, & N. Pande (a cura di), *Towards an Integrative Psychological Science: Issues, Approaches and Applications* (pp. 213–228). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9565-0_11
- Paolini, E. (2022). L'abilismo. In E. Paolini & M. C. Paolini (a cura di), *Mezze Persone. Riconoscere e comprendere l'abilismo* (pp. 11–47). Aut Aut Edizioni.
- Paolini, E., & Paolini, M. C. (2022). *Mezze Persone. Riconoscere e comprendere l'abilismo*. Aut Aut Edizioni.

- Patterson, C. (1985). 'Not Worth the Rearing': The Causes of Infant Exposure in Ancient Greece. *Transaction of the American Philological Association* (1974-2014), 115, 103-123.
- Pavone, M. (a cura di). (2009a). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Pavone, M. (2009b). Progettualità familiare agli inizi difficili della vita. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp. 27-44). Erickson.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Mondadori.
- Pavone, M. (a cura di). (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Mondadori.
- Pawlik, S. (2019). Towards a radical life. Social and political threads of Helen Keller's activities. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 27, 151-161. <https://doi.org/10.14746/ikps.2019.27.07>
- Pelka, F. (2012). *What We Have Done: An Oral History of the Disability Rights Movement*. University of Massachusetts Press.
- Pellembaer-Gunnik, H. A., Van Oorsouw, W. M. W., Van Weeghel, J., & Embregts, P. J. C. M. (2017). Mainstream health professionals' stigmatising attitudes towards people with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(5), 411-434.
- Pennazio, V. (2017). *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi per l'infanzia*. FrancoAngeli.
- Perla, L., Agrati, L., Amati, I., Magoga, V., & Palermo, R. (2020). Ready Woman: nuove opportunità di accesso al lavoro per le donne con disabilità fisico-organiche. Prime risultanze di una ricerca a statuto narrativo. *Formazione Lavoro Persona*, X(31), 131-163.
- Perla, L., Agrati, L. S., Scarinci, A., & Rosiello, M. C. (2020). Lo smartworking come opportunità di lavoro per le donne con disabilità fisico-organiche. Esito specifico dell'indagine internazionale 'Ready Woman. New opportunities of implyment for social inclusion of women with disabilities'. *Education Sciences & Society*, 11(1), 186-212.
- Pesci, G., & Pesci, S. (2005). *Le radici della Pedagogia Speciale*. Armando.
- Peterson, J. (1987). The Feminization of Poverty. *Journal of Economic Issues*, XXI(1), 329-337.
- Platone. (2019). *La Repubblica*. Laterza.
- Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories*. Routledge.
- Preißmann, C. (2013). *Überraschend anders – Frauen und Mädchen mit Asperger*. Trias.
- Priestley, M. (a cura di). (2003). *Disability: A life Course Approach*. Polity Press.

- Priestley, M., Stickings, M., Loja, E., Grammenos, S., Lawson, A., Weddington, L., & Friedriksdottir, B. (2016). The political participation of disabled people in Europe: Rights, accessibility and activism. *Electoral Studies*, 42, 1–9.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rapp Black, E. (2021). *Frida Kahlo and My Left Leg*. Notting Hill Editions.
- Redfield, J. (1977). The Women of Sparta. *The Classical Journal*, 73(2), 146–161.
- Renke, S. (2022). *You Are The Best Thing Since Sliced Bread*. Penguin.
- Restaino, F. (2002). Il pensiero femminista. Una storia possibile. In A. Cava-
rero & F. Restaino (a cura di), *Le filosofie femministe* (pp. 3–77). Mondadori.
- Rhode, D. L. (2017). *Women and Leadership*. Oxford University Press.
- Riessman Kohler, C. (2005). Narrative Analysis. In *Narrative, Memory & Every-
yday Life* (pp. 1–7). University of Huddersfield.
- Robinson, V. (1997). Introducing Women’s Studies. In V. Robinson & D.
Richardson (a cura di), *Introducing Women’s Studies* (pp. 1–26). Pelgrave.
- Rossi, C. (2009). La persona in situazione di disabilità grave a scuola: la rela-
zione, il corpo, il movimento. In L. de Anna (a cura di), *Processi formativi
e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi* (pp. 330,
340). FrancoAngeli.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio, o dell’educazione* (P. Massimi, F. Richard, & P.
Richard, a cura di; EPUB 2017). Mondadori.
- Rouso, H. (2003). *Education for All: a gender and disability perspective*.
- Ruiz-Perez, I. (2018). Intimate partner violence in women with disabilities:
perception of healthcare and attitudes of health professionals. *Disability
and Rehabilitation*, 40(9), 1059–1065.
- Rusid, M. (1975). *Sideshow: Photo album of human oddities*. Amjon.
- Sacks, O. (1986). *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Adelphi.
- Saglia, D. (2017). Print in sisterhood: scrittura femminile e trasformazione
mediatica nell’età romantica inglese. In C. Cao & M. Guglielmi (a cura
di), *Sorelle e sorellanza nella letteratura e nelle arti* (pp. 233–253). Franco Ce-
sati Editore.
- Sainsbury, C. (2000). *Martian in the Playground: Understanding The Schoolchild
With Asperger’s Syndrome*. Lucky Duck Publishing.
- Santilli, S. (2003). Minorata in servizio permanente. In L. Santilli (a cura di),
La luce dentro e altri scritti su Sabina Santilli (pp. 81–103). Lega del Filo
d’Oro O.N.L.U.S.
- Sapegno, M. S. (2011). *Identità e differenze. Introduzione agli studi delle donne e
di genere*. Mondadori.
- Saxton, M. (2013). Disability Rights and Selective Abortion. In L. Davis (a
cura di), *The Disability Studies Reader* (pp. 87–99). Routledge.

- Schianchi, M. (2009). *La terza nazione del mondo*. Feltrinelli.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*. Carocci.
- Scolese, A., Asghar, K., Cordero, R. P., Roth, D., Gupta, J., & Falb, K. L. (2020). *Global Public Health Disability status and violence against women in the home in North Kivu, Democratic Republic of Congo*. <https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1741661>
- Scotch, R. K., & Schirner, K. (1997). Disability as Human Variation: Implications for Policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 549, 148–159.
- Séguin, É. (1846). *L'idiota. Idiozia e igiene degli idioti* (tr. it. 1970). Armando.
- Sen, A. (1992). Missing women: social inequality outweighs women's survival advantage in Asia and North Africa. *British Medical Journal*, 304, 587–588.
- Seneca, L. A. (1998). *L'ira*. Rizzoli.
- Shagoury Hubbard, R. (2003). The Truth About Helen Keller. In L. Christensen & S. Karp (a cura di), *Rethinking School Reform: Views From The Classroom*.
- Shakespeare, T. (1996). Disability, Identity and Difference. In C. Barnes & G. Mercer (a cura di), *Exploring the Divide* (pp. 94–113). The Disability Press.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. In L. Davis (a cura di), *The Disability Studies Reader* (pp. 197–204). Routledge.
- Shakespeare, T. (2018). Power and prejudice: Issues of gender, sexuality and disability. In *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*. Taylor & Francis.
- Siegriest, D. (2004). Maternités invisibles. In M. Mercier (a cura di), *L'identité Handicapée*. Press Universitaires de Namur.
- Smith, B. G. (2004). Introduction. In B. G. Smith & B. Hutchinson (a cura di), *Gendering Disability* (pp. 1–6). Rutgers University Press.
- Smith, B. G., & Hutchinson, B. (a cura di). (2004). *Gendering Disability*. Rutgers University Press.
- Smith, S., & Watson, J. (a cura di). (1998). *Women, autobiography, theory. A Reader*. The University of Wisconsin Press.
- Smorti, A. (a cura di). (1997). *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Giunti Gruppo Editoriale.
- Stein, E. (2015). *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*. Città Nuova Editrice.
- Stiker, H. J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essai d'anthropologie historique*. Dunod.
- Stiker, H. J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours. Soi-même, avec les autres*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Storoni Piazza, A. M. (1991). *Padri e figli nell'antica Grecia*. Armando.
- Sturiale, A. (1997). *Il libro di Alice*. Rizzoli.
- Swift Lamson, M. (a cura di). (1878). *Life and Education of Laura Dewey Bridgam, the Deaf, Dumb and Blind Girl*. Trubner & Co.

- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2021). Diventare madri. La difficile sfida delle donne con disabilità tra stereotipi e diritti. In R. Caldin & C. Giaconi (a cura di), *Disabilità e cicli di vita* (pp. 165–182). FrancoAngeli.
- Tarleton, B., & Ward, L. (2007). 'Parenting With Support': The Views and Experiences of Parents With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(3), 194–202.
- Tatulli, I. (2011). Donne e disabilità: realtà a confronto. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 128–142). FrancoAngeli.
- Tatulli, I. (2013). Disabilità, identità e questioni di genere. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 125–139). FrancoAngeli.
- Tatulli, I., & Marini, G. (2018). Conoscere sé stessi e comunicare: un'esperienza di accompagnamento alla vita adulta. In A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi* (pp. 120–133). FrancoAngeli.
- Tatulli, I., & Mura, A. (2021). Donne pioniere dell'educazione speciale. Laura Dewey Bridgman e le insegnanti dell'Istituto Perkins di Boston. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(2), 10–19. <https://doi.org/10.7346/sipes>
- Taussing, R. (2020). *Sitting Pretty: the View from My Ordinary Resilient Disabled Body*. HarperCollinsPublisher.
- Thébaud, F. (2010). Storia delle donne e storia di genere in Francia. *Contemporanea*, 13(2), 337–342.
- Thomas, C. (2006). Disability and Gender: Reflections on Theory and Research. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(2–3), 177–185. <https://doi.org/10.1080/15017410600731368>
- Tilley, E., Walmsley, J., Earle, S., & Atkinson, D. (2012). 'The silence is roaring': sterilization, reproductive rights and women with intellectual disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 413–426. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654991>
- Timke, E. (2019). Disability and Advertising. *Advertising & Society Quarterly*, 20(3). <https://doi.org/10.1353/ASR.2019.0024>
- Toberson, L. C. (2009). From the Beginning: A History of College Fraternities and Sororities. In *Brother and Sisters. Diversity in College Fraternities and Sororities* (pp. 15–45). Associated University Presses.
- Tollan, K. (2022). Exploring the Development of Disability Identity by Young Creators on Instagram. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 17(4).
- Tortello, M. (1996). *Integrazione degli handicappati*. La Scuola.

- Trainor, S. (2014). Fair Bosom/Black Beard. Facial Hair, Gender Determination, and the Strange Career of Madame Clofullia, 'Bearded Lady'. *Early American Studies*, 12(3), 548–575.
- Traustadóttir, R., & Björg Sigurjónsdóttir, H. (2008). The 'Mother' behind the Mother: Three generations of Mothers with Intellectual Disabilities and their Family Support Networks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 212(4), 331–340.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze University Press.
- Tuana, N. (1994). *The Less Noble Sex: Scientific, Religious, and Philosophical Conceptions of Women's Nature*. Indiana University Press.
- Twomey, T. (2013). The Cognitive Implications of Controlled Fire Use by Early Humans. *Cambridge Archaeological Journal*, 23(1), 113–128. <https://doi.org/10.1017/S0959774313000085>
- Ulivieri, S. (2007). Il silenzio e la parola delle donne. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 11–27). Guerini scientifica.
- Ulivieri, S. (2011). Donne, autocoscienza e scrittura di sé. In S. Ulivieri & I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria* (pp. 19–43). Guerini.
- Ulivieri, S., & Biemmi, I. (a cura di). (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Guerini.
- UN. (1945). *United Nations Charter*.
- UN. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. UN.
- UN. (1953). *Convention on the Political Rights of Women*. UN.
- UN. (1957). *Convention on the Nationality of Married Women*. UN.
- UN. (1959). *Declaration on the Rights of the Child*. UN.
- UN. (1964). *Convention on Consent to Marriage, minimum age for marriage and registration of marriages*. UN.
- UN. (1971). *Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons*.
- UN. (1975). *Declaration on the Rights of Disabled Persons Proclaimed by United Nations General Assembly resolution 3447*. UN.
- UN. (1976). *International Year of Disabled Persons. Resolution adopted by the General Assembly 31/123*. UN.
- UN. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. UN.
- UN. (1982). *1983-1992 United Nations Decade of Disabled Persons. Resolution 37/53*. UN.
- UN. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UN.
- UN. (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. UN.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. UN.

- UN. (2012). *Women an political participation. Resolution adpoted by the General Assembly on 19 December 2011*. UN.
- UN. (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable development*. UN WOMEN. (2017). *Making the SDGS Count for Women and Girls with Disabilities*. UN.
- UNESCO. (1994). *The UNESCO Salamaca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO-IIEP. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. In *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- UNICEF (a cura di). (2021). *Seen, Counted, Includa cura di Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. United Nations Children’s Fund.
- Vacchelli, E. (2017). L’idea di ‘sorellanza’ nelle epistemologie femministe: l’eredità dell’autocoscienza. In C. Cao & M. Guglielmi (a cura di), *Sorelle e sorellanza nella letteratura e nelle arti* (pp. 277–293). Franco Cesati Editore.
- Valtellina, E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini, E. Valtellina, G. Vadalà, D. Simona, & D. A. Marra (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 23–51). Erickson.
- Venter, C., Savill, T., Richert, T., Bogopane, H., Venkatesh, A., Camba, J., Mulikita, N., Kahula, C., Stone, J., & Maunder, D. (2002). ‘Enhanced Accessibility for People with Disabilities Living in Urban Areas’.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, & R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disabilityj. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036–1045. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
- Vincenti, R. (1997). Malattia mentale e terapia nelle diverse epoche storiche. *Diagnosi & Terapia*, 3(20/0).
- Wallis, J. (2017). *Teaching Language to a Boy Born Deaf. The Popham Notebook and Associated Texts* (D. Cram & J. Maat, a cura di). Oxford University Press.
- Walsh-Gallagher, D., & Sinclair, M. (2012). The ambiguity of disabled women’s experinces of prengnancy, childbirth and motherhood: A phenomenological understanding. *Midwifery*, 28(2), 156–162.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Astrolabio.
- Wendell, S. (1989). Toward a Feminist Theory of Disability. *Hypatia*, 4, 104–124.
- Wendell, S. (1996). *The Rejected Body: Feminist philosophical reflections on disability*. Routledge.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Intervioewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. SAGE Publishing.
- WHO. (1946). *Constitution of the World Health Organization*. WHO.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.

- WHO. (2011). *Preventing gender-biased sex selection: an interagency statement OHCHR, UNFPA, UNICEF, UN WOMEN and WHO.*
- Willey Holliday, L. (1999). *Pretending to be Normal. Living with Asperger's Syndrome.* Jessica Kingsley Publisher.
- Williams, D. (2002). *Nessuno in nessun luogo. La straordinaria autobiografia di una ragazza autistica.* Armando.
- Willmuth, M., & Holcomb, L. (2014). Women With Disabilities: Found Voices. In *Routledge.* Routledge.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: from isolation to integration.* Gallaudet University Press.
- Wong, A. (2022). *Year of the Tiger. An activist Life.* Vintage.
- Woodruff, L. H. (1849). Julia Brace. *American Annals of Deaf and Dumb*, 2(2), 65–74.
- Wolf, V. (1995). *Una stanza tutta per sé.* Guaraldi.
- Worsfold, C. T. (1932). *The History of the Vestal Virgins of Rome.* Rider & Paternoster House.
- Wrangham, R. (2017). Control of Fire in the Paleolithic Evaluating the Cooking Hypothesis. *Current Anthropology*, 58(16), 303–313. <https://doi.org/10.1086/692113>
- Wrangham, R., Jones, J. H., Laden, G., Pilbeam, D., & Conklin-Brittain, N. (1999). The Raw and the Stolen. *Current Anthropology*, 40(5), 567–594. <https://doi.org/10.1086/300083>
- Young, I. M. (1990). Breasted experience. In I. M. Young (a cura di), *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory* (pp. 189–209). Indiana University Press.
- Zanfroni, E. (2021). 'Cambio di destinazione': quando la famiglia incontra la disabilità. In G. Amatori & S. Maggiolini (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi* (pp. 67–87). Pearson.
- Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale.* Unicopli.
- Zappaterra, T. (2010). Essere donna, figlia, disabile. L'autodeterminazione dell'handicap declinato al femminile. In M. Contini & S. Ulivieri (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie* (pp. 189–206). Guerini scientifica.
- Zappaterra, T. (2013). Guardarsi e non rifiutarsi. Immagine corporea, genere e disabilità. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, & S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 227–241). Edizioni ETS.
- Zappaterra, T. (2016). I prodromi. Alle origini della Pedagogia speciale ante litteram. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 153, 177). Edizioni ETS.
- Zappaterra, T. (2018). Linguaggi, conoscenza e advocacy nella giovane Helen Keller. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI(1), 25–34.
- Zedda, M. (2010). *Corpo e autobiografia. Una riflessione pedagogica.* Carocci.

- Zeidman, L. A. (2016). Neuroscience in Nazi Europe Part I: Eugenics, Human Experimentation, and Mass Murder. *Canadian Journal of Neurological Science*, 38(5), 696–703.
- Zola, I. K. (1989). Aging and Disability: Toward a Unified Agenda. *Journal of Rehabilitation*, 55(4).
- Zucchi, R., & Moletto, A. (2013). *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Maggioli editore.
- Zurru, A. L. (2005). Associazionismo familiare, disabilità, solidarietà e dinamiche di riconoscimento sociale. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 4(5), 445–458.
- Zurru, A. L. (2006). Associazionismo familiare e integrazione sociosanitaria: tracce e d elementi di ricognizione storica. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 5(3), 116–122.
- Zurru, A. L. (2011). Bioetica e disabilità: una riflessione etica sulle condizioni della vita. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 158–173). FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2013). Disabilità, salute e processi identitari: un approccio interdisciplinare tra sapere pedagogico e scienze mediche. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 166–185). FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2015). *La dimensione identitaria della persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2016). Helen Keller. La tenacia del volere e l'amore per la vita. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 342–356). Edizioni ETS.

FrancoAngeli:

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Osservati con attenzione, i contesti di apprendimento, le relazioni di cura e le interazioni tra pari insite nelle dinamiche scolastiche quotidiane lasciano emergere il contemporaneo coesistere di riferimenti a principi quali l'inclusione e la partecipazione e pratiche educative per le quali lo sviluppo dell'identità e l'avvio a percorsi di autodeterminazione sono considerati obiettivi rimandabili a un futuro indeterminato.

La complessità dei temi e delle prospettive educative contrastanti ha suscitato l'esigenza di avviare indagini capaci di ricomprendere le contraddizioni, la pluralità di approcci volti all'accoglienza e alla partecipazione e gli stereotipi ancora presenti nei confronti delle bambine interessate da disabilità. Nel tentativo di dipanare le trame e delineare un percorso che pone al centro milioni di bambine, ragazze e donne interessate da disabilità e i loro reali bisogni evolutivi ed emancipativi, il volume assume una postura conoscitiva capace di osservare le diverse sfaccettature attraverso differenti lenti ermeneutiche.

La prospettiva interpretativa della Pedagogia Speciale, che ha guidato il presente lavoro, offre un percorso di ricerca articolato in tre piste tematiche, volto a indagare l'origine e l'evoluzione della coesistenza di comportamenti regressivi di pietismo, di rifiuto, di curiosità scientifica, con opposti atteggiamenti e interventi di accoglienza, riconoscimento, emancipazione e inclusione nei confronti delle donne interessate da disabilità.

Ilaria Tatulli è ricercatrice presso il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Cagliari, dove insegna Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali nel Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno Didattico agli alunni con Disabilità. Per i nostri tipi ha già pubblicato "Conoscere sé stessi e comunicare: un'esperienza di accompagnamento alla vita adulta", in A. Mura (a cura di, 2018), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*; "Disabilità, identità e questioni di genere", in A. Mura & A.L. Zurrù (a cura di, 2013), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*.