



CAMMINO DIRITTO

Rivista di informazione giuridica
<https://rivista.camminodiritto.it>



AUTISMO E DIRITTO ALL'INCLUSIONE SCOLASTICA: TRA TUTELA GIURIDICA E COMPrensIONE PSICOLOGICA NEL QUADRO DEI PRINCIPI COSTITUZIONALI

Il presente contributo analizza la tutela del diritto all'inclusione scolastica delle persone con disturbo dello spettro autistico, alla luce dei principi costituzionali e della più recente giurisprudenza di legittimità. In particolare viene esaminata l'ordinanza della Corte di Cassazione, civile. sez. Un. n.25101/2019 , che qualifica la riduzione delle ore di sostegno previste nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) come forma di discriminazione indiretta ai sensi della L.67/2006. L'analisi integra una prospettiva giuridico- costituzionale e psicologica, evidenziando come l'effettività del diritto all'inclusione scolastica richiede il riconoscimento dei bisogni individuali e la cooperazione interdisciplinare tra diritto, scuola e scienze della mente.

di **Maria Liberti**

IUS/08 - DIRITTO COSTITUZIONALE

Articolo divulgativo - ISSN 2421-7123

Direttore responsabile

Alessio Giaquinto

Publicato, Giovedì 2 Aprile 2026



Abstract ENG

This paper examines the protection of the right to school inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), in light of constitutional principles and recent case law of the Italian Supreme Court. In particular, it analyses the ruling of the Court of Cassation Joint Civil Sections n. 25101/2019, which qualifies the reduction of support hours provided for in the Individualised Education Plan (PEI) as a form of indirect discrimination under Law no. 67/2006. The analysis integrates both legal-constitutional and psychological perspectives, highlighting how the effectiveness of the right to educational inclusion requires the recognition of individual needs and interdisciplinary cooperation between law, education, and the sciences of the mind.

Sommario. 1. Introduzione; 2. Quadro costituzionale e principi fondamentali del diritto all'inclusione scolastica; 2.1. Il fondamento personalista del diritto all'inclusione; 2.2. Il principio di uguaglianza sostanziale e l'obbligo di rimozione degli ostacoli; 2.3. Il diritto all'istruzione come diritto sociale fondamentale e incompressibile; 2.4. La dimensione sovranazionale: l'educazione inclusiva nella Convenzione ONU; 2.5. Inclusione scolastica come diritto soggettivo e obbligo positivo dello Stato; 3. I fatti e il principio di diritto espresso dalla Corte di Cassazione; 4. L'inclusione come diritto fondamentale e non condizionato alla disponibilità di risorse; 5. L'interazione tra diritto e psicologia nell'inclusione dell'alunno con autismo; 6. L'eguaglianza sostanziale come fondamento costituzionale dell'inclusione scolastica; 6.1. La personalizzazione dell'apprendimento come strumento di eguaglianza e come diritto soggettivo; 6.2. La riduzione del sostegno come negazione dell'eguaglianza sostanziale e come fattore di rischio evolutivo; 7. Inclusione scolastica e dignità della persona con disabilità: la dignità della persona come fondamento assiologico dell'inclusione scolastica; 7.1. Dignità, riconoscimento e benessere psicologico nell'esperienza scolastica dell'alunno con autismo; 8. Prospettive interdisciplinari e conclusioni: diritto, psicologia e umanità dell'inclusione.

1. Introduzione

L'inclusione scolastica delle persone con disabilità rappresenta, nel sistema costituzionale italiano, una delle espressioni più mature del principio di uguaglianza sostanziale di cui all'art. 3, comma 2, Cost.¹ Tale principio, nella prospettiva personalista e solidaristica che permea l'intera architettura della Carta, impone alle istituzioni repubblicane non soltanto di garantire formalmente diritti e prerogative, ma di creare le condizioni affinché ciascun individuo possa effettivamente sviluppare la propria personalità in un contesto relazionale e sociale capace di riconoscerne e valorizzarne le peculiarità. La scuola — luogo primario di socializzazione, apprendimento e costruzione dell'identità — costituisce

il laboratorio privilegiato di questo processo di emancipazione, nel quale si intrecciano esigenze educative, diritti fondamentali e dinamiche psicologiche legate alla crescita.

Nella storia repubblicana, l'evoluzione del concetto di inclusione scolastica testimonia un cambiamento paradigmatico nel modo in cui il legislatore e la società osservano la disabilità. Dal superamento dei modelli segreganti, caratteristici della fase precedente alla L. 517/1977², fino all'affermazione del modello inclusivo con la L. 104/1992³, si è passati da una prospettiva meramente assistenzialistica a un'autentica visione personalista, fondata sulla centralità del progetto educativo individuale e sull'integrazione dei contesti di vita. La scuola italiana — diversamente da molti ordinamenti europei dove persistono approcci separativi — ha scelto di costruire un percorso in cui l'alunno con disabilità non è destinatario di interventi speciali in un ambiente separato, ma soggetto titolare di un diritto pieno a partecipare alla vita scolastica comune.

Tale diritto trova fondamento non solo nell'art. 3 Cost.¹, ma anche nell'art. 34 Cost.¹, che sancisce il diritto allo studio e il principio di accessibilità universale, e nell'art. 38, comma 3, Cost.¹, che riconosce alle persone con disabilità il diritto all'educazione e all'avviamento professionale. A ciò si aggiunge la prospettiva sovranazionale offerta dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), ratificata con L. 18/2009⁴, la quale, all'art. 24, introduce il principio dell'educazione inclusiva come diritto umano fondamentale e come strumento di partecipazione sociale, basato sui concetti di «pari opportunità», «accomodamento ragionevole» e «progettazione universale»⁵. Questa stratificazione di fonti contribuisce a definire l'inclusione non come un obiettivo programmatico, bensì come un vincolo giuridico cogente, capace di orientare l'azione amministrativa e di fondare pretese giuridiche tutelabili in sede giudiziaria.

Se dal punto di vista giuridico l'inclusione si configura come un diritto soggettivo, dal punto di vista psicologico rappresenta un processo dinamico che coinvolge la dimensione emotiva, cognitiva, affettiva e relazionale dell'alunno. Tale processo assume una rilevanza particolare nel caso delle persone con disturbo dello spettro autistico, la cui condizione si caratterizza, secondo il DSM-5⁶, per difficoltà nella comunicazione sociale reciproca, pattern di comportamento ripetitivi e rigidità nella regolazione sensoriale. Lo spettro autistico, inoltre, presenta un'elevata eterogeneità, che richiede interventi educativi altamente personalizzati, stabili, intensivi e prevedibili, per evitare sovraccarichi emotivi e sensoriali che possono compromettere la partecipazione attiva alla vita di classe^{7,8}.

Le neuroscienze dello sviluppo mostrano come l'efficacia dell'esperienza scolastica per un alunno con autismo dipenda in misura significativa dalla possibilità di prevedere le routine, dalla coerenza degli ambienti educativi e dalla presenza di figure di riferimento

capaci di mediare le interazioni sociali^{9,10}. L'interruzione o riduzione arbitraria del supporto educativo non incide soltanto sull'apprendimento cognitivo, ma può determinare regressioni nell'area comportamentale, aumentare i livelli di ansia, compromettere le capacità di autoregolazione e generare comportamenti problema che ostacolano l'inclusione stessa^{11,12}. Da ciò discende che l'inclusione scolastica, lungi dall'essere un mero adempimento amministrativo, è un costrutto complesso che richiede competenze specifiche, continuità relazionale, ambiente facilitante e interventi coerenti con il profilo neuropsicologico del minore.

In questa prospettiva, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) assume un ruolo cruciale: esso non è solamente un documento pedagogico, ma un dispositivo giuridico che traduce in termini operativi il diritto all'inclusione personalizzata, secondo il modello bio-psico-sociale ICF¹³. La giurisprudenza ha più volte richiamato il carattere cogente del PEI, riconoscendone la natura di atto amministrativo vincolante^{14,15,16}. In tale quadro si inserisce l'ordinanza della Corte di Cassazione n. 2501/2019¹⁷, che costituisce un punto di svolta nella definizione delle misure di sostegno: la riduzione delle ore previste nel PEI, se non fondata su una rivisitazione effettiva dei bisogni educativi, configura discriminazione indiretta ai sensi della L. 67/2006⁴.

La rilevanza della pronuncia non è circoscritta al singolo caso, ma attiene alla tutela sistemica del diritto all'inclusione. La Cassazione riconosce che, per gli alunni con disturbo dello spettro autistico, il sostegno non è un accessorio del percorso educativo, ma uno strumento essenziale per garantire la possibilità di comprendere i contesti, regolare gli stimoli, accedere ai contenuti e stabilire relazioni significative^{18,19}. La riduzione del sostegno implica quindi una violazione del diritto allo studio e un danno alla dimensione psicologica dell'alunno. Il giudice, in questo scenario, assume il ruolo di garante dell'equilibrio tra discrezionalità amministrativa, autonomia scolastica e diritto fondamentale dello studente.

L'ordinanza n. 2501/2019 rappresenta quindi un passaggio emblematico nel dialogo tra diritto e psicologia: essa esplicita che la tutela giuridica deve fondarsi su una conoscenza approfondita dei processi evolutivi e delle esigenze educative degli alunni con autismo^{20–22}. L'attuazione del diritto all'inclusione richiede infatti un approccio interdisciplinare, capace di integrare conoscenze giuridiche, pedagogiche e psicologiche.

2. Quadro costituzionale e principi fondamentali del diritto all'inclusione scolastica

Il diritto all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità trova il proprio fondamento nei principi supremi dell'ordinamento costituzionale italiano, che configurano la Repubblica come Stato personalista, sociale e democratico²³. La centralità della

persona, la promozione dell'uguaglianza sostanziale e la tutela dei diritti sociali rappresentano i cardini attraverso i quali si articola la disciplina dell'istruzione inclusiva. Tale disciplina non può essere considerata un mero insieme di norme organizzative, bensì un complesso sistema di diritti, doveri e procedure volto a garantire la piena realizzazione della dignità umana e lo sviluppo integrale della personalità dell'alunno²⁴. L'inclusione scolastica, pertanto, deve essere interpretata come un diritto complesso, che combina dimensioni giuridiche, pedagogiche, psicologiche e sociali. Non si limita all'accesso fisico ai luoghi dell'istruzione, ma richiede l'adozione di strategie, strumenti e interventi pedagogico-didattici personalizzati, la formazione continua del personale scolastico, la collaborazione attiva con le famiglie e la garanzia di continuità nei percorsi educativi^{25,26}.

Ciò appare particolarmente evidente nel caso degli studenti con disturbo dello spettro autistico, la cui inclusione efficace dipende dalla capacità del sistema educativo di adattare le metodologie didattiche, strutturare ambienti prevedibili e stabili, e fornire un supporto relazionale costante. Le neuroscienze dello sviluppo evidenziano come la previsione, la routine e la coerenza dell'ambiente siano elementi essenziali per l'acquisizione di competenze cognitive, sociali e emotive²⁷.

2.1. Il fondamento personalista del diritto all'inclusione

L'art. 2 della Costituzione riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità²⁸.

Tale principio rappresenta il nucleo assiologico dell'ordinamento costituzionale italiano, attribuendo ai diritti fondamentali una funzione preordinata rispetto all'azione dello Stato. In altre parole, lo Stato non si limita a riconoscere formalmente i diritti, ma è chiamato a promuoverne e garantirne l'effettiva realizzazione²⁹. Il diritto all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità rappresenta una declinazione specifica di questi principi: esso collega la tutela giuridica alla realizzazione concreta delle capacità individuali, in un contesto educativo che deve favorire lo sviluppo delle competenze cognitive, socio-emotive e relazionali³⁰.

La scuola diventa, in tal senso, uno spazio di mediazione tra norme e prassi, tra diritto e apprendimento, in cui l'alunno è riconosciuto come soggetto attivo, portatore di bisogni specifici e titolare di diritti che devono essere rispettati e tutelati^{31,32}. Nel caso degli alunni con disturbo dello spettro autistico, il principio personalista acquisisce un significato ancora più pregnante.

Le ricerche neuroscientifiche e psicologiche hanno evidenziato che l'autismo comporta

modalità peculiari di percezione, attenzione, comunicazione e regolazione emotiva^{33,34,35}. Ciò comporta la necessità di progettare interventi educativi altamente individualizzati, che siano coerenti con il profilo neuropsicologico dell'alunno e con le sue specifiche modalità di interazione sociale. L'adozione di strategie personalizzate non è soltanto una scelta pedagogica, ma un obbligo giuridico derivante dal principio costituzionale di tutela della persona³⁶.

2.2. Il principio di uguaglianza sostanziale e l'obbligo di rimozione degli ostacoli

L'art. 3 della Costituzione sancisce il principio di uguaglianza, vietando discriminazioni fondate su condizioni personali, sociali ed economiche e attribuendo alla Repubblica un compito attivo: rimuovere gli ostacoli che limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini^{37,38}. In ambito educativo, questo principio implica che l'inclusione scolastica non può essere ottenuta mediante semplici interventi formali, ma richiede misure differenziate e strumenti pedagogici personalizzati, volti a garantire pari opportunità reali^{39,40}. Per gli studenti con disturbo dello spettro autistico, la partecipazione attiva al processo educativo dipende da una molteplicità di fattori, tra cui la prevedibilità delle routine, la strutturazione chiara delle attività, la mediazione comunicativa e la presenza di figure di riferimento stabili^{41,42}.

La mancanza di tali supporti può determinare effetti regressivi sia sul piano comportamentale sia cognitivo, aumentando l'ansia e ostacolando l'apprendimento^{43,44}. La giurisprudenza costituzionale ha ribadito che i trattamenti differenziati in favore degli alunni con disabilità non costituiscono privilegi, ma strumenti indispensabili per rendere effettivo il principio di uguaglianza sostanziale^{45,46,47}. In questo contesto, l'intervento pubblico non è discrezionale: è un dovere giuridico vincolante, che richiede pianificazione, monitoraggio e continuità nella somministrazione delle misure di sostegno^{48,49}.

2.3. Il diritto all'istruzione come diritto sociale fondamentale e incompressibile

L'art. 34 della Costituzione afferma che «la scuola è aperta a tutti», sancendo il diritto all'istruzione come diritto sociale fondamentale^{50,51}. Questo principio non si limita all'accesso formale al sistema scolastico, ma richiede la predisposizione di condizioni materiali, organizzative e pedagogiche che ne rendano effettiva la fruizione^{52,53}. La Corte costituzionale ha chiarito che il diritto all'istruzione degli alunni con disabilità è strettamente collegato alla dignità della persona e alla finalità di integrazione sociale, assumendo un carattere incompressibile^{54,55,56,57}. Pertanto, ogni misura di sostegno scolastico, comprese le ore di insegnamento specializzato, non può essere subordinata a vincoli di bilancio o a esigenze organizzative dell'amministrazione. Le sentenze nn.

80/2010, 275/2016 e 83/2019 hanno stabilito un principio fondamentale: la garanzia dell'inclusione scolastica costituisce l'incontro tra diritto all'istruzione, principio di uguaglianza sostanziale e tutela della dignità della persona. Le riduzioni delle misure di sostegno possono essere giustificate solo da una valutazione effettiva e documentata dei bisogni educativi dell'alunno, basata su criteri tecnico-scientifici^{58,59}.

2.4. La dimensione sovranazionale: l'educazione inclusiva nella Convenzione ONU

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con la legge n. 18 del 2009, rafforza il quadro costituzionale interno⁶⁰. L'art. 24 riconosce il diritto delle persone con disabilità a un sistema educativo inclusivo, basato su uguaglianza sostanziale, accomodamenti ragionevoli e supporti personalizzati. L'approccio della CRPD è pienamente coerente con il modello bio-psico-sociale della disabilità e con le acquisizioni della psicologia dello sviluppo^{61,62,63,64}. Nel caso dell'autismo, l'inclusione scolastica dipende dall'interazione tra caratteristiche individuali e qualità dell'ambiente, e richiede strategie pianificate, strumenti didattici personalizzati e collaborazione interdisciplinare. La giurisprudenza italiana riconosce alla Convenzione valore normativo vincolante, utilizzandola come parametro interpretativo dei diritti costituzionali. Ne consegue che l'inclusione scolastica non può essere considerata un obiettivo programmatico o opzionale, ma un diritto esigibile immediatamente.

2.5. Inclusione scolastica come diritto soggettivo e obbligo positivo dello Stato

Alla luce del quadro costituzionale e sovranazionale, l'inclusione scolastica si configura come un diritto soggettivo perfetto, azionabile in sede giurisdizionale^{65,66,67}. Lo Stato e le amministrazioni scolastiche hanno un obbligo positivo di attuazione, che si concretizza nella predisposizione di misure adeguate, proporzionate e personalizzate rispetto ai bisogni educativi dell'alunno. Nel caso degli studenti con disturbo dello spettro autistico, la continuità e la qualità del supporto educativo incidono direttamente sul benessere psicologico, sulle capacità di apprendimento e sulle competenze sociali^{68,69,70}. La riduzione immotivata delle ore di sostegno o la mancanza di continuità educativa può configurare discriminazione indiretta, con conseguenze legali e psicologiche rilevanti. L'inclusione scolastica deve essere considerata un investimento fondamentale per la persona e per la società, finalizzato alla piena realizzazione dei diritti costituzionali, al rafforzamento della coesione sociale e alla promozione di una cultura democratica e solidale.

3. I fatti e il principio di diritto espresso dalla Corte di Cassazione

L'ordinanza della Corte di Cassazione 8 ottobre 2019, n. 2501, si colloca in una fase di

progressiva maturazione del diritto antidiscriminatorio in ambito scolastico e rappresenta uno snodo fondamentale nella definizione della natura giuridica del sostegno educativo quale componente essenziale del diritto all'istruzione degli alunni con disabilità. La vicenda sottoposta al vaglio della Suprema Corte consente di chiarire, in una prospettiva sistemica, il rapporto tra Piano Educativo Individualizzato (PEI), discrezionalità amministrativa e tutela dell'eguaglianza sostanziale, nonché di precisare i confini applicativi della nozione di discriminazione indiretta di cui alla L. 1° marzo 2006, n. 67, quando l'intervento pubblico risulti inadeguato rispetto ai bisogni educativi specifici di un alunno con disturbo dello spettro autistico⁷¹.

Il caso trae origine dalla decisione di un Comune di ridurre unilateralmente le ore di assistenza educativa previste nel PEI di un minore con diagnosi di disturbo dello spettro autistico, formulata secondo i criteri nosografici del DSM-5 e recepita nell'ambito della valutazione multidisciplinare scolastico-sanitaria. Il PEI, elaborato dal gruppo di lavoro competente sulla base di una valutazione globale del funzionamento dell'alunno, aveva individuato un fabbisogno assistenziale quantitativamente e qualitativamente determinato, ritenuto necessario per garantire l'accesso effettivo ai processi di apprendimento, la regolazione del comportamento e la partecipazione alle dinamiche relazionali della classe. La riduzione delle ore, motivata esclusivamente da esigenze organizzative e di contenimento della spesa pubblica, non era stata preceduta da alcuna rivalutazione del profilo di funzionamento del minore, né da un aggiornamento del PEI o da un confronto con i soggetti istituzionalmente deputati alla definizione del progetto educativo individualizzato⁷².

Sotto il profilo psicologico, tale scelta amministrativa assume una rilevanza particolarmente critica. La letteratura scientifica evidenzia come, nei soggetti con disturbo dello spettro autistico, la continuità del supporto educativo, la stabilità delle routine e la presenza di figure di mediazione esperte costituiscano elementi strutturali del processo di apprendimento e di adattamento ambientale. L'interruzione o la riduzione non programmata del sostegno può determinare un incremento significativo dei livelli di stress, un'alterazione dei meccanismi di autoregolazione emotiva, la comparsa di comportamenti disadattivi e, nei casi più gravi, una regressione delle competenze socio-comunicative già acquisite⁷³. In questo senso, la diminuzione delle ore di assistenza non rappresenta una mera variazione quantitativa dell'offerta educativa, ma incide direttamente sulle condizioni di possibilità dell'esperienza scolastica stessa.

Il contenzioso instaurato dai genitori del minore ha consentito ai giudici di merito di affrontare il tema della natura giuridica del PEI e dei limiti della discrezionalità amministrativa in materia di inclusione scolastica. Sia il Tribunale sia la Corte d'Appello hanno qualificato la condotta del Comune come discriminazione indiretta, rilevando come una misura apparentemente neutra — la riduzione generalizzata delle ore di assistenza per

ragioni di bilancio — producesse, in concreto, un effetto di svantaggio specifico nei confronti dell'alunno con disabilità, compromettendone la possibilità di fruire del servizio scolastico in condizioni di parità rispetto agli altri studenti⁷⁴. È stato, in particolare, affermato che la valutazione del bisogno educativo individuale non rientra nella sfera di competenza dell'ente erogatore del servizio, ma costituisce espressione di una valutazione tecnico-professionale riservata all'équipe multidisciplinare che redige il PEI.

La Corte di Cassazione, investita della questione, ha confermato integralmente l'impostazione dei giudici di merito, enunciando un principio di diritto destinato ad assumere valore paradigmatico nella giurisprudenza successiva. Secondo la Suprema Corte, «la riduzione delle ore di assistenza rispetto a quelle indicate nel PEI costituisce discriminazione indiretta nei confronti dell'alunno disabile, in quanto misura apparentemente neutra che, in concreto, lo pone in una situazione di svantaggio rispetto agli altri»⁷⁵. Tale affermazione chiarisce in modo definitivo che il PEI non può essere considerato un atto meramente programmatico o organizzativo, bensì uno strumento giuridicamente vincolante, attraverso il quale si concretizza il diritto soggettivo dell'alunno a un'educazione personalizzata e adeguata al proprio profilo di funzionamento.

La Corte attribuisce al PEI la funzione di determinare il contenuto minimo e inderogabile della prestazione educativa dovuta, riconducendolo implicitamente alla categoria dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) in materia di diritti civili e sociali. Ne deriva che qualsiasi intervento amministrativo che si discosti dalle previsioni del PEI, senza una previa e motivata rivalutazione del bisogno educativo, risulta viziato non solo sotto il profilo della legittimità amministrativa, ma anche sotto quello della tutela antidiscriminatoria⁷⁶. In tale prospettiva, le esigenze di contenimento della spesa pubblica non possono mai giustificare la compressione di un diritto fondamentale connesso allo sviluppo della persona, pena la violazione del principio di eguaglianza sostanziale sancito dall'art. 3, comma 2, Cost.

Particolarmente rilevante è l'impostazione adottata dalla Corte in relazione alla prova del danno discriminatorio. La Cassazione chiarisce che, ai fini della configurabilità della discriminazione indiretta, non è necessario dimostrare un danno concreto e attuale in termini di perdita di risultati scolastici o di compromissione irreversibile delle capacità del minore. È sufficiente che la misura contestata collochi l'alunno in una posizione di svantaggio rispetto agli altri, incidendo negativamente sulle sue possibilità di partecipazione e di apprendimento⁷⁷. Tale impostazione risulta pienamente coerente con la concezione biopsicosociale della disabilità, accolta dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e recepita, sul piano scientifico, dal modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Sotto questo profilo, la decisione della Cassazione si caratterizza per una significativa apertura verso le acquisizioni delle scienze psicologiche e neuroscientifiche. Pur non richiamando espressamente tali discipline, il ragionamento della Corte presuppone la consapevolezza che il sostegno educativo non costituisce un mero ausilio esterno, ma una componente strutturale dell'ambiente di apprendimento dell'alunno con autismo. La qualità, la continuità e l'intensità del supporto incidono direttamente sulla possibilità del soggetto di accedere ai contenuti didattici, di interpretare correttamente i contesti sociali e di mantenere un adeguato equilibrio emotivo⁷⁸. In questa prospettiva, la riduzione arbitraria delle ore di assistenza equivale a una modifica peggiorativa dell'ambiente educativo, con effetti potenzialmente pregiudizievoli sullo sviluppo neuropsicologico del minore. L'ordinanza n. 2501/2019 assume, dunque, un rilievo che trascende il caso concreto, collocandosi all'interno di una più ampia traiettoria evolutiva del diritto all'inclusione scolastica. Essa contribuisce a consolidare l'idea che il sostegno educativo rappresenti una prestazione essenziale e non negoziabile, la cui erogazione deve essere modulata esclusivamente in base ai bisogni individuali dell'alunno e non alle contingenze organizzative o finanziarie dell'amministrazione. In tal modo, la Corte rafforza la funzione del diritto antidiscriminatorio come strumento di garanzia effettiva dell'eguaglianza sostanziale, ponendo le basi per una tutela sempre più integrata e interdisciplinare dei diritti delle persone con disturbo dello spettro autistico⁷⁹.

4. L'inclusione come diritto fondamentale e non condizionato alla disponibilità di risorse

La pronuncia della Corte di Cassazione n. 2501/2019 si colloca all'interno di un orientamento giurisprudenziale ormai consolidato che riconosce il diritto all'istruzione degli alunni con disabilità come diritto fondamentale a contenuto sostanziale, la cui effettività non può essere subordinata a valutazioni discrezionali di tipo finanziario o organizzativo. In tale prospettiva, la Corte esclude in modo netto che la carenza di risorse economiche, la riduzione dei trasferimenti statali o la scarsità di personale possano legittimare una compressione del sostegno educativo previsto nel Piano Educativo Individualizzato.

L'inclusione scolastica viene così sottratta alla logica della compatibilità di bilancio e ricondotta nell'alveo dei diritti inviolabili della persona, il cui nucleo essenziale deve essere garantito indipendentemente dalle contingenze economiche dell'amministrazione⁸⁰.

Questo principio trova il suo fondamento più autorevole nella giurisprudenza costituzionale, in particolare nella sentenza della Corte costituzionale n. 80/2010, che rappresenta una vera e propria pietra miliare in materia di diritti sociali e inclusione

scolastica. In tale pronuncia, la Corte afferma che il diritto all'istruzione degli alunni con disabilità è "incomprimibile" e che le misure necessarie a renderlo effettivo non possono essere sacrificate oltre un limite invalicabile, nemmeno in presenza di esigenze di contenimento della spesa pubblica. Secondo il giudice delle leggi, i tagli lineari e indiscriminati alla spesa per il sostegno scolastico si pongono in contrasto con gli artt. 2, 3 e 38 Cost., poiché incidono direttamente sul pieno sviluppo della persona e sulla rimozione degli ostacoli che limitano l'eguaglianza sostanziale⁸¹.

La Cassazione, richiamando implicitamente tale impostazione, si pone dunque in continuità con una concezione costituzionalmente orientata dei diritti educativi, riaffermando la prevalenza della persona rispetto alle logiche di efficientamento amministrativo.

Sul piano teorico, questa impostazione si collega alla categoria dei diritti sociali a prestazione, spesso definiti dalla dottrina come "diritti finanziariamente condizionati". Tali diritti, pur richiedendo un impiego di risorse pubbliche per la loro attuazione, non possono essere considerati negoziabili o recessivi rispetto agli equilibri di bilancio, in quanto costituiscono espressione diretta della dignità umana. Come ampiamente osservato in dottrina, il costo della prestazione non incide sull'esistenza del diritto, ma esclusivamente sulle modalità organizzative attraverso cui lo Stato è tenuto a garantirlo^{82,83}. In questa prospettiva, il vincolo di bilancio non assume valore scriminante, ma impone piuttosto un dovere rafforzato di programmazione, coordinamento interistituzionale e allocazione responsabile delle risorse.

Applicata al contesto scolastico, tale impostazione comporta che lo Stato, le Regioni, gli enti locali e le istituzioni scolastiche siano gravati da un obbligo positivo di predisporre tutte le risorse umane, professionali e materiali necessarie a rendere effettivo il progetto educativo delineato nel PEI. Quest'ultimo non costituisce una mera indicazione pedagogica, bensì uno strumento giuridico complesso e vincolante, attraverso il quale si specifica il contenuto concreto del diritto soggettivo all'inclusione. La normativa nazionale – dalla L. 104/1992 al d.lgs. 66/2017, fino alle più recenti riforme in materia di inclusione – e le fonti sovranazionali, in primis la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, attribuiscono al PEI la funzione di tradurre il bisogno educativo individuale in obblighi giuridicamente esigibili^{84,85}. La questione assume una rilevanza ancora maggiore nel caso degli alunni con disturbo dello spettro autistico, per i quali la dimensione quantitativa del sostegno si intreccia in modo inscindibile con la dimensione qualitativa e relazionale dell'intervento educativo. La letteratura psicologica e neuropsicologica evidenzia come, nei soggetti con autismo, la continuità delle relazioni educative, la stabilità del contesto e la prevedibilità delle routine non rappresentino meri fattori organizzativi, ma veri e propri presupposti funzionali dello sviluppo cognitivo ed emotivo. Il docente di sostegno e le altre figure educative specializzate svolgono una

funzione di mediazione costante tra l'alunno e l'ambiente scolastico, facilitando la comprensione delle richieste sociali, la regolazione delle risposte comportamentali e l'accesso ai contenuti didattici⁸⁶. Il DSM-5 definisce il disturbo dello spettro autistico come una condizione caratterizzata da deficit persistenti nella comunicazione e nell'interazione sociale, associati a pattern di comportamento, interessi o attività ristretti e ripetitivi⁸⁷.

Tali caratteristiche rendono l'individuo particolarmente vulnerabile alle discontinuità ambientali e ai cambiamenti non prevedibili. Numerosi studi dimostrano che la riduzione improvvisa del supporto educativo può determinare un aumento dei livelli di ansia, una compromissione dei meccanismi di autoregolazione emotiva e, nei casi più gravi, fenomeni di regressione nelle competenze comunicative e sociali precedentemente acquisite^{88,89}. Al contrario, la stabilità del sostegno e la coerenza degli interventi favoriscono la costruzione di un senso di sicurezza psicologica, condizione imprescindibile per l'apprendimento e la partecipazione attiva alla vita scolastica⁹⁰.

In questa prospettiva, la riduzione delle ore di sostegno motivata esclusivamente da esigenze di bilancio produce un duplice pregiudizio. Sul piano giuridico, essa si traduce in una violazione del diritto all'istruzione, del principio di eguaglianza sostanziale e del diritto alla pari dignità sociale. Sul piano psicologico, incide negativamente sul funzionamento globale del minore, aumentando il rischio di comportamenti problema, isolamento sociale e difficoltà di integrazione nel gruppo dei pari⁹¹. La giurisprudenza amministrativa e ordinaria ha progressivamente riconosciuto questa interconnessione tra dimensione giuridica e dimensione psicologica, qualificando la riduzione arbitraria del sostegno come forma di discriminazione indiretta vietata dalla L. 67/2006⁹². Tale impostazione risulta pienamente coerente con il modello bio-psico-sociale della disabilità, recepito dall'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, secondo cui la disabilità non è una caratteristica intrinseca della persona, ma il risultato dell'interazione tra condizioni individuali e barriere ambientali. Tra queste barriere rientrano anche le carenze organizzative e finanziarie delle istituzioni, che, se non adeguatamente compensate, limitano la partecipazione e l'apprendimento⁹³. Ne deriva che il mancato approntamento di supporti educativi adeguati non costituisce una semplice inefficienza amministrativa, ma una violazione dell'obbligo costituzionale di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona, ai sensi dell'art. 3, comma 2, Cost. La Corte di Cassazione, facendo applicazione di tali principi, afferma in modo chiaro che l'inclusione scolastica non è un obiettivo "a costo variabile", ma un vincolo costituzionale inderogabile. Ogni scelta gestionale che riduca il sostegno senza una previa e motivata rivalutazione tecnico-professionale dei bisogni dell'alunno si pone in contrasto con il principio di eguaglianza sostanziale e con il superiore interesse del minore, quale criterio guida dell'azione amministrativa e giurisdizionale⁹⁴. Il diritto all'istruzione del minore con disabilità, in questa prospettiva, non tollera soluzioni al ribasso né compromessi dettati da

logiche meramente economiche.

La tutela dell'inclusione scolastica come diritto fondamentale richiede un approccio integrato, capace di coniugare rigore giuridico e consapevolezza psicologica. La giurisprudenza, la normativa nazionale e le fonti sovranazionali convergono nel riconoscere che l'effettività del diritto all'istruzione degli alunni con autismo è indissolubilmente legata alla stabilità dei supporti educativi, alla continuità relazionale e alla coerenza degli interventi pedagogici. Il PEI emerge così come il punto di incontro tra l'obbligo giuridico dello Stato di garantire prestazioni adeguate e il bisogno psicologico del minore di un ambiente strutturato, prevedibile e sicuro, nel quale poter sviluppare le proprie potenzialità cognitive, emotive e sociali.

5. L'interazione tra diritto e psicologia nell'inclusione dell'alunno con autismo

L'interazione tra diritto e psicologia costituisce uno dei nodi teorici e applicativi più complessi dell'inclusione scolastica, poiché impone una costante integrazione tra i principi giuridici che sanciscono la tutela dei diritti fondamentali e le conoscenze scientifiche provenienti dalla psicologia dello sviluppo, dalla neuropsicologia e dalle scienze dell'educazione. L'ordinanza della Corte di Cassazione n. 2501/2019 si colloca pienamente in questo spazio di intersezione, rappresentando un esempio particolarmente avanzato di giurisprudenza sensibile alla dimensione multidimensionale della disabilità, in linea con il paradigma biopsicosociale elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)⁹⁵. In tale paradigma, la disabilità non è più intesa come mera conseguenza di una menomazione individuale, ma come esito dinamico dell'interazione tra il funzionamento della persona e le caratteristiche dell'ambiente, incluse le barriere organizzative, relazionali e istituzionali.

Nel caso dell'autismo, questa impostazione assume un rilievo particolarmente significativo. Le difficoltà comunicative, le alterazioni della reciprocità sociale, la rigidità cognitiva e la vulnerabilità sensoriale non producono automaticamente esclusione; esse diventano fattori disabilitanti quando l'ambiente scolastico non è strutturato in modo da accoglierle e compensarle. È in questo senso che la Cassazione, qualificando come discriminatoria la riduzione delle ore di sostegno non fondata su una rivalutazione tecnica del bisogno, adotta implicitamente la logica dell'ICF: non valuta la condizione clinica in astratto, ma considera gli effetti concreti che una modifica del contesto produce sulla possibilità dell'alunno di partecipare, apprendere e mantenere un adeguato equilibrio emotivo. Una misura apparentemente neutra, come la riduzione dell'assistenza, diventa giuridicamente rilevante non per l'intenzione che la sorregge, ma per il suo impatto sul funzionamento globale della persona.

Questa prospettiva segna un passaggio decisivo anche sul piano concettuale: l'inclusione non è una concessione discrezionale, ma un obbligo di adattamento del contesto, giuridicamente imposto, affinché la persona possa esprimere il proprio potenziale evolutivo. È da tale presupposto che discendono gli obblighi in capo alla scuola e alla pubblica amministrazione, nonché il valore vincolante attribuito al Piano Educativo Individualizzato. Il PEI rappresenta infatti il punto di massima integrazione tra diritto e psicologia: da un lato è un atto normativamente previsto, obbligatorio e giuridicamente sindacabile; dall'altro è un documento tecnico fondato su osservazioni sistematiche, valutazioni neuropsicologiche, analisi funzionali del comportamento e conoscenze consolidate sui processi di sviluppo nello spettro autistico⁹⁶. In esso, la psicologia non svolge una funzione meramente descrittiva, ma assume un ruolo costitutivo del diritto: è sulla base delle evidenze scientifiche che si definisce il contenuto concreto della prestazione dovuta. Da ciò derivano due conseguenze di particolare rilievo sistemico. In primo luogo, il diritto all'istruzione inclusiva si costruisce sulla scienza: le misure educative non possono essere il frutto di scelte discrezionali o di compromessi organizzativi, ma devono rispecchiare ciò che la psicologia dello sviluppo e la neuropsichiatria infantile indicano come necessario per garantire apprendimento e benessere. In secondo luogo, la psicologia acquista valore normativo: le conoscenze sul funzionamento autistico, sulla necessità di strutturazione dell'ambiente, sulla gestione della comunicazione e della regolazione emotiva diventano parametri giuridici, la cui violazione integra una lesione di diritti fondamentali. Quando la Cassazione afferma che la riduzione delle ore di sostegno costituisce discriminazione indiretta, essa traduce in linguaggio giuridico un dato ampiamente consolidato nella letteratura scientifica: per molti alunni con autismo, la continuità del supporto non è un fattore accessorio, ma una condizione strutturale del funzionamento adattivo^{97,98}.

Le neuroscienze dello sviluppo e la psicologia clinica concordano nel descrivere l'autismo come una condizione caratterizzata da difficoltà nella previsione degli eventi, nella gestione dell'incertezza e nella regolazione degli input sensoriali. Elementi quali la stabilità delle routine, la prevedibilità delle relazioni e la presenza costante di figure educative di riferimento consentono al bambino di ridurre il carico cognitivo e di dedicare risorse mentali all'apprendimento e all'interazione sociale^{99,100}.

Al contrario, la frammentazione del sostegno – attraverso riduzioni improvvisate delle ore, cambi frequenti del docente di sostegno o discontinuità organizzative – può determinare un incremento dei livelli di stress, l'emergere di comportamenti problema e fenomeni di regressione nelle competenze comunicative e sociali^{101,102}. In questa prospettiva, la continuità educativa assume una valenza che trascende il piano pedagogico, configurandosi come presupposto psicologico essenziale per l'effettivo godimento dei diritti costituzionali.

L'inclusione scolastica non si esaurisce, tuttavia, nella dimensione cognitiva o comportamentale, ma investe profondamente la sfera emotiva e identitaria. Per un alunno con autismo, la scuola è un ambiente ad alta complessità relazionale e sensoriale, nel quale il rischio di sovraccarico emotivo è costante. La figura dell'insegnante di sostegno svolge spesso una funzione assimilabile a quella di "base sicura", consentendo al bambino di esplorare l'ambiente, tollerare la frustrazione e costruire progressivamente competenze sociali. Attraverso la mediazione affettiva, la strutturazione del contesto e l'anticipazione degli eventi, l'adulto di riferimento favorisce la regolazione emotiva e il senso di appartenenza, elementi fondamentali per lo sviluppo dell'autostima e dell'identità^{103,104}. La riduzione delle ore di sostegno incide dunque non solo sull'accesso ai contenuti didattici, ma sulla qualità dell'esperienza scolastica come esperienza di riconoscimento. È proprio in questo punto che il diritto incontra la psicologia affettiva: la Costituzione non tutela esclusivamente l'apprendimento in senso formale, ma il pieno sviluppo della persona, che comprende la dimensione emotiva, relazionale e identitaria. La valutazione giudiziaria della discriminazione indiretta non può quindi limitarsi a un'analisi astratta delle norme, ma deve tener conto delle evidenze scientifiche che descrivono il funzionamento del bambino e le conseguenze psicologiche delle scelte amministrative. La decisione del giudice diventa, in tal senso, il risultato di un processo valutativo interdisciplinare, nel quale la psicologia fornisce il contenuto sostanziale dell'eguaglianza e il diritto ne garantisce la tutela effettiva^{105,106}.

La pronuncia della Cassazione n. 2501/2019 può essere letta come un modello avanzato di questo dialogo tra saperi. Il giudice non si sostituisce agli esperti psicologici o pedagogici, ma ne riconosce l'autorità epistemica, garantendo che le valutazioni tecniche confluite nel PEI non vengano sacrificate a logiche organizzative o finanziarie. In tal modo, il diritto assume una funzione di protezione psicologica, intervenendo per prevenire forme di stress, esclusione o regressione che, pur non derivando da intenzionalità discriminatorie, producono effetti profondamente lesivi sullo sviluppo del minore. In prospettiva futura, l'interazione tra diritto, psicologia e neuroscienze è destinata a intensificarsi.

Le ricerche sullo sviluppo neurocognitivo mostrano con sempre maggiore chiarezza come l'ambiente educativo incida sulla plasticità cerebrale, sulle competenze adattive e sulla qualità della vita delle persone con autismo. Ignorare tali evidenze significherebbe ridurre l'inclusione a un adempimento formale, svuotandola del suo contenuto umano. L'inclusione scolastica richiede invece una governance interdisciplinare, nella quale giudici, scuole, famiglie e professionisti della salute mentale cooperino per costruire progetti educativi che siano non solo giuridicamente legittimi, ma anche psicologicamente fondati, scientificamente validati e rispettosi della dignità della persona nella sua complessità.

6. L'eguaglianza sostanziale come fondamento costituzionale dell'inclusione scolastica

Il principio di eguaglianza sostanziale, sancito dall'art. 3, comma 2, della Costituzione, rappresenta uno dei cardini più avanzati e innovativi dell'ordinamento costituzionale italiano, poiché attribuisce alla Repubblica un compito positivo e dinamico: non limitarsi a garantire l'uguaglianza formale dei cittadini davanti alla legge, ma intervenire attivamente per rimuovere quegli ostacoli di natura economica, sociale, culturale e organizzativa che, di fatto, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la sua effettiva partecipazione alla vita collettiva. In ambito scolastico, tale principio assume una portata particolarmente incisiva, poiché l'istruzione costituisce lo spazio privilegiato in cui l'eguaglianza può essere realizzata o, al contrario, definitivamente compromessa. L'accesso formale alla scuola non è sufficiente: ciò che la Costituzione impone è l'accesso sostanziale a un percorso educativo che metta ogni studente nelle condizioni reali di apprendere, crescere e sviluppare le proprie potenzialità, tenendo conto delle differenze individuali e delle specifiche condizioni di partenza¹⁰⁷. L'eguaglianza sostanziale, pertanto, non coincide con un trattamento uniforme o indifferenziato, ma si traduce in una logica di giustizia distributiva, che richiede interventi differenziati a fronte di situazioni differenti.

Applicata all'inclusione scolastica, questa logica comporta il superamento definitivo di una concezione meramente integrativa dell'alunno con disabilità, nella quale il soggetto è chiamato ad adattarsi a un contesto pensato per altri.

Al contrario, è l'istituzione scolastica che deve adattarsi, rimodellando strutture, tempi, metodologie e risorse affinché la diversità non si traduca in svantaggio. In questo senso, l'inclusione non rappresenta una deroga al principio di uguaglianza, ma ne costituisce l'attuazione più piena e coerente.

Nel caso dell'alunno con disturbo dello spettro autistico, l'eguaglianza sostanziale assume una valenza ancora più evidente. Le caratteristiche neuropsicologiche dell'autismo – che coinvolgono la comunicazione sociale, la flessibilità cognitiva, la regolazione emotiva e sensoriale – determinano una modalità di funzionamento che non può essere adeguatamente supportata da un modello didattico standardizzato. Trattare “in modo uguale” studenti profondamente diversi significa, in realtà, produrre diseguaglianza. La mancata personalizzazione del percorso di apprendimento costituisce quindi una violazione indiretta dell'art. 3 Cost., poiché lascia intatti quegli ostacoli che impediscono all'alunno di esercitare il diritto allo studio in condizioni di effettività.

6.1. La personalizzazione dell'apprendimento come strumento di eguaglianza e come

diritto soggettivo

In questa cornice costituzionale, la personalizzazione dell'apprendimento non può essere considerata un'opzione pedagogica rimessa alla sensibilità del singolo docente o all'autonomia organizzativa dell'istituzione scolastica, ma si configura come un vero e proprio strumento giuridico di attuazione dell'eguaglianza sostanziale. Personalizzare non significa “fare di più” per l'alunno con autismo, né attribuirgli un trattamento privilegiato, ma predisporre un ambiente educativo “diverso”, calibrato sulle sue modalità di apprendimento e di relazione. La personalizzazione rappresenta, dunque, la condizione minima affinché il percorso scolastico possa dirsi equo, poiché consente di neutralizzare quegli ostacoli che derivano non dalla disabilità in sé, ma dall'inadeguatezza del contesto educativo¹⁰⁸.

La letteratura psicologica e pedagogica ha ampiamente dimostrato che gli studenti nello spettro autistico beneficiano di ambienti didattici strutturati, prevedibili e coerenti, caratterizzati dall'uso di supporti visivi, routine stabili, strategie di anticipazione e metodologie basate su evidenze scientifiche, quali gli approcci comportamentali e naturalistici. Tali interventi non hanno una funzione compensativa astratta, ma incidono direttamente sulla possibilità del bambino di comprendere le consegne, mantenere l'attenzione, gestire l'ansia, partecipare alle attività di gruppo e sviluppare competenze sociali e comunicative. In assenza di personalizzazione, l'esperienza scolastica può trasformarsi in una fonte costante di frustrazione, sovraccarico sensoriale e fallimento, con effetti negativi sullo sviluppo globale della persona¹⁰⁹.

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) costituisce lo strumento attraverso cui la personalizzazione assume forma giuridicamente rilevante. Esso non è un documento meramente programmatico, ma l'esito di un processo valutativo complesso e interdisciplinare, che coinvolge competenze psicologiche, pedagogiche, mediche e familiari. Proprio per questa sua natura, il PEI possiede valore vincolante e rappresenta la traduzione operativa del diritto all'istruzione personalizzata. La giurisprudenza ha chiarito che le misure in esso previste – comprese le ore di sostegno – non possono essere modificate o ridotte sulla base di esigenze organizzative o di bilancio, ma esclusivamente a seguito di una rivalutazione tecnica fondata su elementi oggettivi e scientificamente attendibili. In tal senso, la personalizzazione dell'apprendimento si configura come un diritto soggettivo pieno, azionabile e tutelabile in sede giurisdizionale.

6.2. La riduzione del sostegno come negazione dell'eguaglianza sostanziale e come fattore di rischio evolutivo

La riduzione delle ore di sostegno non costituisce un semplice intervento quantitativo

sulle risorse disponibili, ma determina un mutamento qualitativo profondo nel percorso educativo dell'alunno con autismo. Il docente di sostegno, infatti, non svolge una funzione ancillare rispetto all'insegnamento curricolare, ma agisce come mediatore cognitivo, comunicativo ed emotivo, traducendo i contenuti disciplinari nelle modalità di comprensione dell'alunno e facilitando l'interazione con il contesto classe. La diminuzione del suo intervento incide direttamente sulla capacità dello studente di accedere al curriculum, di partecipare alle attività e di mantenere un adeguato equilibrio emotivo e comportamentale, compromettendo il diritto all'istruzione nella sua dimensione sostanziale. Sul piano psicologico, la riduzione del sostegno assume una rilevanza ancora più critica. Molti bambini con autismo presentano difficoltà significative nella costruzione di relazioni nuove e necessitano di figure di riferimento stabili per sviluppare un senso di sicurezza e di prevedibilità. La continuità della relazione educativa rappresenta un fattore protettivo fondamentale per la regolazione emotiva e per la prevenzione di comportamenti disfunzionali.

La sua interruzione o frammentazione può generare ansia, regressioni nelle competenze acquisite, aumento dei comportamenti problema ed evitamento dell'ambiente scolastico, con effetti potenzialmente duraturi sullo sviluppo¹¹⁰.

La giurisprudenza ha progressivamente riconosciuto questa stretta connessione tra eguaglianza sostanziale, personalizzazione e tutela del benessere psicologico. La riduzione arbitraria del sostegno viene qualificata come una violazione del principio di eguaglianza, poiché reintroduce, sotto forma di neutralità apparente, quegli ostacoli che la Costituzione impone di rimuovere. In tale prospettiva, l'inclusione scolastica non è più affidata alla buona volontà delle singole istituzioni, ma diventa una responsabilità sistemica, che coinvolge l'intero apparato pubblico. La personalizzazione del percorso educativo emerge così come espressione concreta del principio di solidarietà e come manifestazione della funzione promozionale della scuola, intesa non solo come luogo di trasmissione del sapere, ma come spazio di costruzione della persona nella sua unicità.^{111,112,113}

7. Inclusione scolastica e dignità della persona con disabilità: la dignità della persona come fondamento assiologico dell'inclusione scolastica

Il tema dell'inclusione scolastica non può essere adeguatamente compreso se non muovendo dal principio della dignità della persona umana, che costituisce il fondamento assiologico dell'intero ordinamento costituzionale e il presupposto ultimo della tutela dei diritti fondamentali. La Costituzione italiana, ispirata a un impianto personalista e solidaristico, riconosce la dignità come valore intrinseco e incondizionato di ogni essere umano, indipendente da capacità funzionali, produttività sociale o livelli di autonomia. In

particolare, l'art. 2 Cost. assegna alla Repubblica il compito di riconoscere e garantire i diritti inviolabili dell'uomo non in astratto, ma nella dimensione concreta delle formazioni sociali in cui la persona sviluppa la propria identità, tra le quali la scuola occupa un ruolo centrale e insostituibile.

L'inclusione scolastica si colloca, dunque, al crocevia tra diritto all'istruzione, dignità umana e pieno sviluppo della persona, configurandosi non come una politica settoriale, ma come una modalità essenziale di attuazione del progetto costituzionale¹¹⁴. In questa prospettiva, la dignità non rappresenta un concetto meramente etico o simbolico, bensì un principio giuridico operativo, dotato di immediata rilevanza normativa. Essa impone che ogni alunno sia considerato come fine e mai come mezzo, secondo una logica che richiama esplicitamente la tradizione kantiana e che permea tanto il diritto costituzionale quanto il diritto internazionale dei diritti umani. La persona con disabilità, e in particolare l'alunno con disturbo dello spettro autistico, non può essere ridotta a oggetto di assistenza, né trattata come un costo da contenere o una variabile organizzativa.

Al contrario, egli è titolare pieno di diritti soggettivi fondamentali, che trovano nella scuola uno dei principali luoghi di attuazione concreta. In tale quadro, l'inclusione scolastica diventa una forma di riconoscimento giuridico e sociale della persona nella sua unicità, un atto attraverso il quale l'ordinamento afferma che la diversità non costituisce una deviazione dalla norma, ma una delle molteplici espressioni della condizione umana¹¹⁵. Nel caso dell'autismo, il riferimento alla dignità assume una rilevanza ancora più profonda. L'autismo rappresenta una modalità neurodivergente di funzionamento, che incide sui processi comunicativi, relazionali e sensoriali, ma che non intacca il valore intrinseco della persona. La dignità costituzionale impone di superare una visione deficitologica della disabilità, orientata alla correzione o alla normalizzazione, per adottare un approccio fondato sull'accoglienza della differenza e sulla predisposizione di strumenti idonei a consentire alla persona di esprimere il proprio potenziale. In questo senso, l'inclusione scolastica non è una concessione benevola, né un servizio accessorio, ma una forma di giustizia costituzionale, che traduce in pratica il principio personalista su cui si fonda la Repubblica. La scuola diventa così il primo spazio istituzionale in cui la società manifesta concretamente se riconosce o nega la dignità delle persone con disabilità, rendendo l'inclusione un autentico banco di prova della qualità democratica dell'ordinamento¹¹⁶.

7.1. Dignità, riconoscimento e benessere psicologico nell'esperienza scolastica dell'alunno con autismo

La dignità della persona con disabilità non si esaurisce nella proclamazione formale dei diritti, ma si realizza attraverso esperienze quotidiane di riconoscimento, partecipazione e

appartenenza. In ambito scolastico, ciò significa che l'inclusione deve tradursi in pratiche educative capaci di garantire non solo l'accesso fisico alla classe, ma anche una reale partecipazione alla vita scolastica, fondata su relazioni significative, supporti adeguati e un ambiente emotivamente sicuro.

Quando l'amministrazione scolastica riduce le ore di sostegno o omette di predisporre accomodamenti ragionevoli, non compie soltanto una violazione della normativa sull'inclusione, ma incide direttamente sulla dignità dell'alunno, negandogli il riconoscimento come soggetto pienamente appartenente alla comunità educativa. In tal senso, la riduzione del sostegno assume una valenza simbolica particolarmente grave, poiché comunica implicitamente che il valore della persona è subordinato a esigenze di bilancio o di efficienza amministrativa¹¹⁷.

La giurisprudenza, e in particolare la Corte di Cassazione, ha colto con crescente chiarezza questa dimensione simbolica e relazionale dell'inclusione. La qualificazione della riduzione del sostegno come discriminazione indiretta non si limita a rilevare un deficit organizzativo, ma denuncia una lesione della dignità, in quanto l'alunno viene collocato in una posizione di marginalità strutturale rispetto ai coetanei. La persona, da fine dell'azione pubblica, rischia di essere trasformata in oggetto di politiche di contenimento della spesa, in aperto contrasto con i principi costituzionali. La dignità, in questa prospettiva, si configura come un limite invalicabile all'azione amministrativa: nessuna scelta gestionale può legittimamente comprimere i diritti fondamentali quando è in gioco lo sviluppo integrale della persona, soprattutto se vulnerabile¹¹⁸.

Dal punto di vista psicologico, l'inclusione scolastica è strettamente connessa alla costruzione dell'identità, dell'autostima e del senso di appartenenza. Numerosi studi dimostrano che i bambini e gli adolescenti nello spettro autistico traggono beneficio da contesti educativi caratterizzati da stabilità relazionale, prevedibilità e coerenza degli interventi. La presenza continuativa del sostegno educativo consente al bambino di sperimentare il riconoscimento delle proprie modalità comunicative, di sviluppare competenze di autoregolazione emotiva e di costruire un'immagine di sé come soggetto competente e degno di considerazione. Al contrario, ambienti scolastici inadeguati o caratterizzati da riduzioni arbitrarie del supporto possono generare esperienze ripetute di fallimento, esclusione e frustrazione, con effetti profondi e duraturi sulla percezione di sé e sulla motivazione all'apprendimento¹¹⁹. I

n questa prospettiva, la dignità assume una dimensione relazionale e psicologica: il bambino percepisce il proprio valore attraverso lo sguardo dell'altro, attraverso la qualità delle interazioni quotidiane e attraverso il modo in cui le istituzioni rispondono ai suoi bisogni. L'inclusione scolastica diventa allora un diritto al riconoscimento, ossia il diritto

di essere visto, ascoltato e valorizzato nella propria differenza, senza stigmatizzazioni né riduzioni identitarie. La scuola, come luogo primario di socializzazione, svolge un ruolo decisivo nella costruzione dell'identità sociale dell'alunno con autismo e nella sua percezione dello Stato come garante della dignità.

Alla luce di ciò, l'inclusione scolastica non può essere considerata una politica opzionale, ma rappresenta una condizione imprescindibile per la realizzazione del principio personalista e per la concreta attuazione dei valori costituzionali. La dignità della persona con disabilità, in definitiva, non è negoziabile: essa costituisce il criterio ultimo di legittimità dell'azione pubblica e deve trovare nella scuola una delle sue espressioni più autentiche e quotidiane¹²⁰.

8. Prospettive interdisciplinari e conclusioni: diritto, psicologia e umanità dell'inclusione

L'ordinanza della Corte di Cassazione n. 2501/2019 non rappresenta soltanto un precedente significativo nel contenzioso relativo all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, ma costituisce un vero e proprio punto di svolta concettuale nel modo in cui l'ordinamento giuridico italiano recepisce e traduce in norme vincolanti le acquisizioni provenienti dalle scienze psicologiche, pedagogiche e neuroscientifiche. Il valore sistemico della pronuncia risiede nella sua capacità di superare una visione formalistica dell'inclusione, ancora talvolta ancorata a logiche amministrative e quantitative, per affermare un modello sostanziale, relazionale e dinamico del diritto all'istruzione, incentrato sulla persona e sul suo concreto funzionamento nel contesto educativo.

La Corte, attraverso la qualificazione della riduzione del sostegno come discriminazione indiretta, introduce implicitamente nel discorso giuridico una concezione evoluta della disabilità, che non coincide con la mera presenza di una diagnosi clinica, ma si manifesta nell'interazione tra caratteristiche individuali e assetti ambientali. In tal modo, il diritto recepisce un principio cardine della psicologia dello sviluppo e del modello biopsicosociale: la partecipazione non è una qualità intrinseca del soggetto, bensì il risultato di un equilibrio tra bisogni individuali, supporti disponibili e contesto relazionale. Quando tale equilibrio viene compromesso – ad esempio attraverso la riduzione arbitraria delle ore di sostegno – il diritto all'istruzione perde la propria effettività e si trasforma in una garanzia meramente nominale¹²¹. Questa impostazione segna un passaggio di grande rilievo teorico.

La discriminazione non viene più intesa esclusivamente come trattamento differenziato o intenzionalmente svantaggioso, ma come privazione delle condizioni ambientali necessarie affinché la persona possa esercitare i propri diritti su un piano di reale

uguaglianza. La Cassazione riconosce, in modo coerente con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, che l'uguaglianza non si realizza attraverso l'indifferenza alle differenze, ma mediante l'adozione di accomodamenti ragionevoli e sostegni personalizzati, capaci di rendere possibile la partecipazione piena e significativa dell'alunno alla vita scolastica¹²². Dal punto di vista costituzionale, l'art. 3, comma 2, Cost. emerge come la chiave interpretativa dell'intero impianto argomentativo. La norma non si limita a vietare le discriminazioni, ma impone un obbligo positivo di rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona. La scuola diviene, in questa prospettiva, il luogo privilegiato in cui tale obbligo trova concreta attuazione. È nella scuola che si giocano le possibilità di integrazione sociale, di costruzione dell'identità, di accesso ai beni fondamentali della cittadinanza democratica. Garantire l'inclusione scolastica significa, pertanto, garantire l'accesso alla cittadinanza stessa, intesa non come status formale, ma come partecipazione attiva alla vita collettiva¹²³. L'art. 2 Cost., a sua volta, fornisce il fondamento personalista di questa visione.

La Repubblica è chiamata a riconoscere la persona come valore primario e indisponibile, tutelandone la dignità e promuovendone lo sviluppo integrale. In questa cornice, l'inclusione scolastica dell'alunno con autismo non è una politica settoriale né una misura assistenziale, ma una declinazione essenziale del dovere di solidarietà. Il sostegno educativo diventa uno strumento attraverso cui la solidarietà si traduce in azione concreta, quotidiana, strutturale. La sua riduzione per motivi economici non rappresenta soltanto una scelta amministrativa discutibile, ma una frattura nel patto costituzionale tra individuo e Stato¹²⁴.

La prospettiva psicologica rafforza in modo decisivo questa lettura. Le ricerche nel campo delle neuroscienze affettive e della psicologia dello sviluppo dimostrano che l'apprendimento non è un processo puramente cognitivo, ma un'esperienza profondamente relazionale ed emotiva. Nei soggetti con disturbo dello spettro autistico, la qualità dell'ambiente educativo assume un peso ancora maggiore: prevedibilità, continuità delle relazioni, mediazione comunicativa e supporto nella regolazione emotiva costituiscono condizioni imprescindibili per l'accesso all'apprendimento e alla partecipazione sociale. Il docente di sostegno e le altre figure educative non svolgono una funzione accessoria, ma rappresentano veri e propri regolatori ambientali, capaci di ridurre il carico sensoriale, prevenire situazioni di stress e favorire l'emergere delle competenze¹²⁵. La riduzione del sostegno, come ampiamente documentato dalla letteratura scientifica, può produrre effetti profondamente destabilizzanti: aumento dell'ansia, regressione nelle abilità comunicative, incremento dei comportamenti problema, ritiro sociale e perdita di motivazione.

Tali esiti non sono contingenti né marginali, ma incidono direttamente sullo sviluppo della personalità e sull'equilibrio psicologico del minore. È in questo senso che la

decisione della Cassazione assume una valenza che travalica il piano strettamente giuridico: essa riconosce che il benessere psicologico è parte integrante del diritto all'istruzione e che la sua compromissione costituisce una forma di lesione giuridicamente rilevante¹²⁶. Anche la pedagogia speciale contribuisce in modo determinante a questa visione integrata. I modelli educativi inclusivi insistono sul principio dell'adattamento reciproco, secondo cui non è l'alunno a doversi conformare rigidamente all'istituzione scolastica, ma è la scuola a dover riorganizzare spazi, tempi, metodologie e relazioni per accogliere la pluralità dei funzionamenti umani. In questo quadro, il Piano Educativo Individualizzato non è un mero strumento tecnico, ma un progetto dinamico di partecipazione, che definisce il modo in cui l'ambiente scolastico deve trasformarsi per rendere possibile l'apprendimento. La Cassazione, riconoscendone il valore vincolante, eleva il PEI a strumento di garanzia costituzionale, attraverso cui si realizza concretamente l'eguaglianza sostanziale¹²⁷.

In prospettiva interdisciplinare, l'ordinanza n. 2501/2019 afferma un principio destinato a orientare l'evoluzione futura del diritto dell'inclusione: la tutela della persona con autismo non può essere affidata a un unico sapere. Il diritto, senza il contributo della psicologia e della pedagogia, rischia di restare astratto; la psicologia, senza il supporto del diritto, rischia di restare priva di efficacia; la pedagogia, senza vincoli giuridici, rischia di essere sacrificata a logiche organizzative. Solo un dialogo strutturato tra discipline consente di costruire politiche educative realmente inclusive, fondate sulla conoscenza scientifica e garantite da strumenti giuridici effettivi¹²⁸.

In conclusione, la pronuncia della Corte di Cassazione non tutela semplicemente il diritto individuale di un minore, ma riafferma un principio strutturale della democrazia costituzionale: l'umanità è plurale, e le istituzioni sono chiamate a riconoscerla e sostenerla nelle sue molteplici forme. L'inclusione scolastica degli alunni con autismo non è soltanto un obiettivo pedagogico, ma un imperativo giuridico, etico e umano. Garantire il sostegno educativo necessario significa affermare che la persona vale più delle logiche economiche, che la dignità non è negoziabile e che la solidarietà non è un principio retorico, ma un dovere concreto.

Attraverso questa decisione, la Cassazione riafferma il fondamento stesso della Repubblica: la centralità della persona, il primato della dignità e la responsabilità collettiva di costruire contesti in cui ogni individuo possa svilupparsi, partecipare e sentirsi riconosciuto. La scuola, in questo orizzonte, non è soltanto un luogo di istruzione, ma uno spazio di umanizzazione del diritto.

Note e riferimenti bibliografici

1. Cost., artt. 3, 34, 38.
2. L. 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione.
3. L. 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità.
4. L.1° marzo 2006, n. 67, Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni.
5. CDPD, art. 24; art. 2.
6. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), Washington D.C., 2013.
7. S.BARON-COHEN ., The Autistic Mind Explained, Penguin, 2022.
8. U. FRITH., Autism: Explaining the Enigma, Blackwell, 2003.
9. S.J ROGERS., G. DAWSON., Early Start Denver Model for Young Children with Autism, Guilford Press, 2010.
- 10.A. KLIN., W. JONES., R. SCHULTZ., VOLKMAR F., «The neurobiology of autism», in Annual Review of Neuroscience, 2003.
11. E. PELLICANO., «The development of executive function in autism», in Child Development Perspectives, 2007.
12. P.D. ZELAZO., «Executive function and school readiness», in Contemporary Educational Psychology, 2006.
13. B. CRESPI., N. DINSDALE., «Autism and psychosis as diametrical disorders of the social brain», in Behavioral and Brain Sciences, 2013.
14. M.J. ARON., L. MOTTRON., C. RAINVILLE., S. CHOUINARD., «Do high functioning persons with autism present superior spatial abilities?», in Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2004.
15. OMS, ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001.
16. Corte cost., sentenza n. 215 del 1987, sul diritto allo studio degli alunni con disabilità.
17. Corte cost., sentenza n. 80 del 2010, sulla garanzia delle ore di sostegno come livelli essenziali delle prestazioni.
18. Corte cost. , sentenza n. 275 del 2016, sull'incomprimibilità dei diritti fondamentali rispetto ai vincoli di bilancio.
19. Corte cost., sentenza n. 251 del 2008, sui diritti delle persone con disabilità in ambito scolastico.
20. Cass., ordinanza 10 ottobre 2019, n. 2501, in tema di discriminazione indiretta per riduzione delle ore di sostegno.
21. L. COTTINI., Autismo e qualità dell'inclusione scolastica, Carocci, 2018.
22. D. IANES., L'evoluzione dell'inclusione scolastica, Erickson, 2019.
23. F. BARBERA., R. FUSARO., Corso di diritto costituzionale, Bologna, 2021,134.
24. G. BIN., P. PITRUZZELLA., Diritto costituzionale, Torino, 2020, 89.
25. CDPD, art. 24, ratificata con L. 18/2009.

26. Corte cost., sentenza n. 80 del 2010.
27. CDPD, art. 24, ratificata con L. 18/2009.
28. F. BARBERA., R. FUSARO., Corso di diritto costituzionale, Bologna, 2021, 134.
29. Ibid
30. U. FRITH., A. Autism: very short introduction, Oxford, 2020.
31. P. RAMAJOLI., Il diritto all'istruzione tra Costituzione e legislazione ordinaria, in Riv. dir. educ., 2017, 27.
32. A. SAPIENZA., L. ZORZI., Neuroscienze e disturbi dello spettro autistico, Milano, 2019.
33. A. KLIN., W. JONES., R. SCHULTZ., VOLKMAR F., «The neurobiology of autism», Annual Review of Neuroscience, 2003.
34. E. PELLICANO., «The development of executive function in autism», Child Development Perspectives, 2007.
35. P. D. ZELAZO., «Executive function and school readiness», Contemporary Educational Psychology, 2006.
36. S. J. ROGERS., G. DAWSON., Early Start Denver Model for Young Children with Autism, Guilford Press, 2010.
37. F. BARBERA., R. FUSARO., Corso di diritto costituzionale, Bologna, 2021, 134.
38. G. BIN., P. PITRUZZELLA., Diritto costituzionale, Torino, 2020, 89.
39. CDPD, art. 24, ratificata con L. 18/2009.
40. P. D. ZELAZO., «Executive function and school readiness», Contemporary Educational Psychology, 2006.
41. E. PELLICANO., «The development of executive function in autism», Child Development Perspectives, 2007.
42. P. D. ZELAZO., «Executive function and school readiness», Contemporary Educational Psychology, 2006.
43. B. CRESPI., N. DINSDALE., «Autism and psychosis as diametrical disorders of the social brain», Behavioral and Brain Sciences, 2013.
44. M. J. CARON., L. MOTTRON., C. RAINVILLE., S. CHOUINARD., «Do high functioning persons with autism present superior spatial abilities?», Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2004.
45. Corte cost., sentenza n. 80 del 2010.
46. CDPD, art. 24, ratificata con L. 18/2009.
47. F. BARBERA., R. FUSARO., Corso di diritto costituzionale, Bologna, 2021, 134.
48. P. RAMAJOLI., Il diritto all'istruzione tra Costituzione e legislazione ordinaria, in Riv. dir. educ., 2017, 27.
49. A. SAPIENZA., L. ZORZI., Neuroscienze e disturbi dello spettro autistico, Milano, 2019.
50. F. BARBERA., R. FUSARO., Corso di diritto costituzionale, Bologna, 2021, 134.
51. G. BIN., P. PITRUZZELLA., Diritto costituzionale, Torino, 2020, 89.
52. S. BARON-COHEN., The Autistic Mind Explained, Penguin, 2022.
53. U. FRITH., Autism: Explaining the Enigma, Blackwell, 2003
54. CDPD, art. 24; art. 2
55. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth

Edition (DSM-5), Washington D.C., 2013.

56. S. BARON-COHEN ., The Autistic Mind Explained, Penguin, 2022.
57. Corte costi., sentenza n. 83 del 2019.
58. S.J. ROGERS., G. DAWSON., Early Start Denver Model for Young Children with Autism, Guilford Press, 2010.
59. A. KLIN ., W. JONES., R. SCHULTZ., F. VOLKMAR., «The neurobiology of autism», Annual Review of Neuroscience, 2003.
60. CDPD, art. 24, ratificata con L. 18/2009.
61. U. FRITH., Autism: Explaining the Enigma, Blackwell, 2003.
62. A. KLIN ., W. JONES., R. SCHULTZ., F. VOLKMAR., «The neurobiology of autism», Annual Review of Neuroscience, 2003.
63. E. PELLICANO., «The development of executive function in autism», Child Development Perspectives, 2007.
64. P.D. ZELAZO ., «Executive function and school readiness», Contemporary Educational Psychology, 2006.
65. G. BIN., P. PITRUZZELLA., Diritto costituzionale, Torino, 2020, 89.
66. CDPD, art. 24, ratificata con L. 18/2009.
67. U. FRITH., Autism: A very short introduction, Oxford, 2020.
68. A. KLIN., W. JONES., R. SCHULTZ., VOLKMAR F., «The neurobiology of autism», Annual Review of Neuroscience, 2003.
69. E. PELLICANO., «The development of executive function in autism», Child Development Perspectives, 2007.
70. P.D. ZELAZO., «Executive function and school readiness», Contemporary Educational Psychology, 2006
71. S. NOCERA., Il diritto all'inclusione scolastica tra Costituzione e giurisprudenza, Milano, 2019.
72. G. FERRARI., La natura giuridica del Piano Educativo Individualizzato, in Rivista di diritto amministrativo, 2018, p. 421 ss.
73. G. VIVANTI., Autismo: basi neuropsicologiche e implicazioni educative, Bologna, 2021.
74. M. CARRER., La discriminazione indiretta nella tutela delle persone con disabilità, Milano, 2018.
75. Cass., civ., sez. lav., ord. 8 ottobre 2019, n. 2501.
76. M. PAVARINI., Livelli essenziali delle prestazioni e inclusione scolastica, in Quaderni costituzionali, 2020, p. 233 ss.
77. A. BARBERA, Eguaglianza sostanziale e diritti sociali, Bologna, 2017.
78. C. LORD., – M. RUTTER., Autism and Developmental Disorders, New York, 2019.
79. A. CANEVARO., L'inclusione come diritto fondamentale, Trento, 2020.
80. Cass., civ., sez. lav., ord. 8 ottobre 2019, n. 2501.
81. Corte costi., sent. n. 80/2010, in Giurisprudenza costituzionale, 2010.
82. A. BALDASSARRE., Diritti sociali e vincoli di bilancio, in Rivista AIC, 2012.
83. R. BIFULCO, I diritti sociali come diritti finanziariamente condizionati, in Questione Giustizia, 2014.

84. S. NOCERA., Il diritto all'inclusione scolastica, Milano, 2019.
85. ONU, Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, 2006.
86. A. CANEVARO., Pedagogia speciale e inclusione, Trento, 2018.
87. American Psychiatric Association, DSM-5, Washington, 2013.
88. S. ROGERS., – G. DAWSON., Early Start Denver Model, New York, 2010.
89. L. SCHREIBMAN., et al., Naturalistic Developmental Behavioral Interventions, in JADD, 2015.
90. S. GREENSPAN., –S. WIEDER., The Child with Special Needs, New York, 2006.
91. R. KOEGER., – L. KOEGER., Pivotal Response Treatments for Autism, Baltimore, 2006.
92. Cons. Stato, sez. VI, sent. n. 2023/2017.
93. OMS, ICF – International Classification of Functioning, 2001.
94. A. BARBERA., Eguaglianza sostanziale e diritti fondamentali, Bologna, 2017.
95. OMS, ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health, OMS, 2001.
96. T. ATTWOOD., The Complete Guide to Asperger's Syndrome, Jessica Kingsley Publishers, 2006.
97. S. ROGERS., G. DAWSON., Early Start Denver Model for Young Children with Autism, Guilford Press, 2010.
98. S. BARON-COHEN., Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind, MIT Press, 1995.
99. L. SCHREIBMAN, et al., "Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder", Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015.
100. S. GREENSPAN., S. WIEDER., The Child with Special Needs, Da Capo Press, 2006.
101. C. GRAY., The New Social Story Book, Future Horizons, 2015.
102. C. LORD., et al., "Autism spectrum disorder", The Lancet, 2018.
103. W. RINALDI., L'autismo nell'età evolutiva, Il Mulino, 2019.
104. O. BOGDASHINA., Autism and the Edges of the Known World, Jessica Kingsley Publishers, 2010.
105. R. BIFULCO., "Diritti fondamentali e accomodamenti ragionevoli", Questione Giustizia, 2016.
106. F. CORTESE., Inclusione scolastica e diritti fondamentali, Giappichelli, 2018.
107. A. BARBERA., Il principio di eguaglianza nella Costituzione italiana, Giappichelli, 2016.
108. Corte cost., sent. n. 80/2010, in Giurisprudenza Costituzionale, 2010.
109. A. RIVIERE., Autismo: strategie educative e comportamentali, Erickson, 2019.
110. S. ROGERS., G. DAWSON, Early Start Denver Model for Young Children with Autism, Guilford Press, 2010.
111. L. SCHREIBMAN, et al., "Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder", Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015.
112. R. BIFULCO., "Eguaglianza sostanziale e diritti sociali", in Questione Giustizia, 2017.
113. F. CORTESE., Inclusione scolastica e diritti fondamentali, Giappichelli, 2018.

114. S. RODOTA', Il diritto di avere diritti, Laterza, 2012.
115. A. BALDASSARRE., Dignità della persona e Costituzione, Giappichelli, 2014.
116. ONU, Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, 2006.
117. M. NUSSBAUM., Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership, Harvard University Press, 2006.
118. Cass., ord. 8 ottobre 2019, n. 2501.
119. U. FRITH., Autismo. Spiegazione di un enigma, Il Mulino, 2018.
120. T. ATTWOOD., The Complete Guide to Asperger's Syndrome, Jessica Kingsley, 2006.
121. M. NUSSBAUM., Le frontiere della giustizia, Il Mulino, 2007.
122. ONU, Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, 2006.
123. A. BARBERA., Eguaglianza e diritti sociali nella Costituzione, Il Mulino, 2019.
124. S. RODOTA', Solidarietà. Un'utopia necessaria, Laterza, 2014.
125. J. SHONKOFF., The Science of Early Childhood Development, Harvard University Press, 2016.
126. C. LORD., et al., "Autism spectrum disorder", The Lancet, 2018.
127. D. IANES., Pedagogia speciale e inclusione, Erickson, 2020.
128. A. CANEVARO., L'inclusione come valore, Erickson, 2013.

* Il simbolo {https/URL} sostituisce i link visualizzabili sulla pagina:
<https://rivista.camminodiritto.it/articolo.asp?id=11488>