

A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)

L'INCLUSIONE NON SI FERMA. CAMMINA SEMPRE

VOLUME IN RICORDO DI
ANDREA CANEVARO



AREA 11
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

**L'INCLUSIONE NON SI FERMA.
CAMMINA SEMPRE**



AREA II

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

COMITATO SCIENTIFICO

Coordinatore:

Dario Ianes (Libera Università di Bolzano)

Antonio Calvani (Università di Firenze)

Cesare Cornoldi (Università di Padova)

Cristina De Vecchi (University of Northampton – UK)

Stefano Vicari (Rep. Neuropsichiatria infantile Bambino Gesù di Roma)

PROGETTAZIONE/EDITING

MEDIALAB | PIETRO SEGRETO

IMPAGINAZIONE

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

COPERTINA

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA

© MARJE

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

www.erickson.it

info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-4136-8

Prima edizione a stampa 2024

Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).



Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

*A cura della Società Italiana di
Pedagogia Speciale (SIPeS)*

**L'INCLUSIONE
NON SI FERMA.
CAMMINA SEMPRE**

VOLUME IN RICORDO DI
ANDREA CANEVARO



SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA SPECIALE

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) è stata fondata nel giugno del 2008 a Bologna. La SIPeS è costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle Università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della Pedagogia Speciale. In qualità di Soci corrispondenti fanno parte della Società i dottori di ricerca, i cultori di ricerca pedagogica e didattica speciale, i docenti a contratto, i professionisti nel campo dell'educazione, gli educatori, gli insegnanti, i formatori e altri studiosi e figure professionali i cui interessi si integrino con gli scopi inerenti alla promozione e diffusione della ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale, coerentemente con un processo di valorizzazione delle buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi d'integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali.

I Colleghi ringraziano il prof. Antioco Luigi Zurru, per l'ampio e meticoloso impegno profuso nel coordinamento dei lavori che hanno portato alla stesura del volume.

INDICE

Prefazione	9
Introduzione	11

PARTE PRIMA

LE LOGICHE DEL PENSIERO

Capitolo 1	17
Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della Pedagogia Speciale: etica, educazione e progettualità	
Capitolo 2	41
La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità	
Capitolo 3	55
Pedagogia Speciale ieri, oggi e domani	
Capitolo 4	71
Scuola inclusiva e mondo più giusto: la ricerca come problematizzazione dell'esistenza	
Capitolo 5	77
La Pedagogia Speciale come scienza della cura ecosistemica: possibili traiettorie progettuali	
Capitolo 6	93
Storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità	
Capitolo 7	133
Inclusiva e speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica	

PARTE SECONDA

I SENTIERI E LE STAGIONI

Capitolo 8	153
Interlocutori scientifici della Pedagogia Speciale nel secondo Novecento	
Capitolo 9	169
Il rapporto tra Pedagogia e Medicina: dalla diagnosi alla progettazione educativo-esistenziale	
Capitolo 10	191
Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa	

Capitolo 11	205
Le tecnologie nella vita della persona con disabilità	
Capitolo 12	223
La prima infanzia tra riconoscimenti e relazioni di prossimità: i bambini e le bambine nello sguardo di Andrea Canevaro	
Capitolo 13	237
Adolescenza e disabilità	
Capitolo 14	255
Traiettorie esistenziali e aduttività nell'esperienza della persona con disabilità	
PARTE TERZA	
LE PIETRE CHE AFFIORANO	
Capitolo 15	273
La relazione di aiuto e l'importanza della dimensione affettivo-relazionale	
Capitolo 16	285
La Cooperazione Educativa Internazionale	
Capitolo 17	299
La collaborazione tra professionalità educative	
Capitolo 18	313
Il rischio della «categorizzazione». Riflessioni su autismo, neurodivergenza e interventi educativi	
Capitolo 19	329
Fragilità, processi educativi e pratiche di cura	
Capitolo 20	343
Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità	
Capitolo 21	355
Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)	
Capitolo 22	367
La sordità tra storia, diritti e pratiche educative: un viaggio per comprendere l'essenza di una nuova prospettiva culturale	
Capitolo 23	381
Il Braille. Uno strumento di emancipazione culturale e di inclusione: questioni e suggestioni	
Bibliografia essenziale	387
Gli autori	397

*Probabilmente prima o poi
l'umanità sconfiggerà
la cecità, la sordità
o la debolezza mentale.
Ma le sconfiggerà molto prima
sul piano sociale e pedagogico
che sul piano medico e biologico.
Lev Semenovic Vygotskij*

L'inclusione non la si può fermare...

PREFAZIONE

Catia Giaconi

L'azione di riportare al centro l'identità della Comunità della Pedagogia Speciale è resa magistralmente dagli autori di questo testo che, ripartendo dal pensiero di Andrea Canevaro, riportano alla luce principi fondativi e nuove linee di sviluppo di un ormai solido e riconosciuto statuto epistemologico della Pedagogia e della Didattica Speciale.

Tra i pregi di questo testo, seguendo le orme dello stile di Canevaro, vi è l'aver dedicato tempo al dialogo e aver realizzato uno spazio dove la storia della Pedagogia Speciale si dinamizza in un futuro prossimo e sfidante nella lettura dei diversi tempi e contesti. Così proprio come avrebbe voluto il Maestro Andrea Canevaro, uomo di cultura, studioso di elevata onestà intellettuale e, non di meno, persona sensibilmente attenta alle giovani generazioni di ricercatori e alla costruzione di una cultura inclusiva.

Il volume rappresenta proprio questo: un ancoraggio alle radici per comprendere il presente e lanciare lo sguardo in avanti senza perdere quella cultura della Pedagogia Speciale per l'inclusione a cui non possiamo rinunciare sia nella ricerca e nella conferma della nostra identità scientifica, sia nella costruzione di relazioni autentiche con le diverse comunità scientifiche.

È un dovere etico, è un diritto per le persone con disabilità e con difficoltà, è un atto di corresponsabilità, ancor più oggi nel contesto socio-culturale ed economico che stiamo vivendo, che la Società Italiana di Pedagogia Speciale ha sentito e incarnato sin dalla sua originaria costituzione fino agli sviluppi attuali.

La linea che attraversa le diverse questioni della Pedagogia Speciale a partire dai protagonisti — persone con disabilità, famiglie lungo il ciclo della vita — fino ad arrivare alla formazione professionale, è ben delineata nel testo che ripercorre i temi di una ricca biografia scientifica di Andrea Canevaro e

rilancia nuove traiettorie di indagine emergenti. Tutto questo viene realizzato senza perdere il cuore pulsante della centralità della persona, con le sue potenzialità e i suoi limiti, nel progetto di vita, nei processi di autodeterminazione e nel legittimo diritto di perseguire una Qualità di Vita.

La dimensione teorico-scientifica si intreccia con l'operosità, propria del Maestro Canevaro, dando vita a un nuovo scenario di questioni aperte da affrontare insieme come Comunità Scientifica, in un suggestivo e nuovo intreccio di linee identitarie e di nuove terre inesplorate transdisciplinari.

Tutto questo senza dimenticare la più grande lezione: continuare con coraggio a esplorare, a scoprire e a proiettarsi verso il futuro, costruendo insieme una visione credibile e creativa per realizzare questa tanto attesa società inclusiva.

INTRODUZIONE

Luigi d'Alonzo, Marisa Pavone e Dario Ianes

Con stima professionale verso l'autorevole profilo di studioso, con riconoscenza e affetto verso il maestro e amico, i ricercatori della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) dedicano questo volume ad Andrea Canevaro, suo ispiratore.

Andrea è stato un gigante della pedagogia italiana, in particolare della Pedagogia Speciale, che ha saputo promuovere e diffondere non solo nel nostro Paese ma anche all'estero, dove è conosciuto e ascoltato. Punto di riferimento per tutti coloro che si occupano di persone con disabilità e con fragilità, ha indicato strade e opportunità inclusive e se l'Italia è diventata in questo settore un Paese all'avanguardia, lo deve anche a lui, alla sua saggezza e alla sua grande cultura pedagogico-speciale per l'inclusione. Tutti noi che ci occupiamo di questa disciplina e camminiamo in questo mondo dobbiamo dire grazie ad Andrea, perché solo i giganti sono in grado di prendersi sulle spalle i problemi degli altri e risolverli; solo i giganti sono in grado di prendersi cura degli altri e lui lo ha fatto, con telefonate, incontri, colloqui, con le sue prospettive scientifiche ricche di riflessioni profonde e mai banali.

Canevaro è stato un ricercatore incessante, che in tutta la sua produzione ha declinato la Pedagogia Speciale come sapere a guida dei processi di inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità e con difficoltà: una rivoluzione culturale che ha reso il nostro Paese punto di riferimento nel mondo. La comunità scientifica nazionale e internazionale, il mondo accademico, le autorità, i gruppi e le associazioni di famiglie e del terzo settore ne hanno celebrato la levatura di studioso instancabile, nei mesi dopo la sua scomparsa. In continuità con la Presentazione al volume, ci piace anche ricordare che Andrea rimane nella memoria di una moltitudine di persone sconosciute, a partire dai «più piccoli»

e indifesi, con cui ha interagito fraternamente, che ha valorizzato e di cui «si è preso cura», per far sentire la loro voce e sollecitare il riconoscimento dei loro diritti, in una società più democratica e in un mondo più giusto.

Il passato non muore mai. Non è nemmeno passato, ha detto William Faulkner, scrittore e poeta statunitense, Premio Nobel per la letteratura nel 1949. Canevaro è stato e continua ad essere, nella nostra evocazione, testimone autorevole di una scienza che non si accontenta dell'elaborazione teorica, portavoce di un sapere che trova energie e idee sempre nuove nel dialogo tra azione e riflessione. Questo perché ci ha insegnato che lo sviluppo del pensiero pedagogico-speciale deve avere come traguardo l'attuazione di una vita degna e il riconoscimento di pari opportunità per tutte le persone, comprese quelle con esistenze speciali. Il suo orizzonte costante è stato il riconoscimento concreto dei diritti degli «ultimi» — fra questi in primo piano le persone con disabilità — e non una benemerita elargizione assistenziale nei loro confronti. D'altra parte, la sfida dell'inclusione dei soggetti con bisogni speciali, nei contesti scolastico, sociale, lavorativo, propone al pensiero e all'azione frontiere sempre più avanzate, nella direzione di approfondire la ricerca esplorativa, per rendere possibile ciò che in una certa fase storica sembra impossibile.

Secondo la sua visione, in una prospettiva diacronica in cui la persona, con le sue potenzialità e i suoi limiti è sempre al centro del progetto, il percorso di sviluppo non può che sollecitare, presso i ricercatori e gli operatori, l'assunzione di uno sguardo «divergente», che presta attenzione sia alla specifica situazione esistenziale, dunque all'orizzonte prossimo, radicato nel passato, sia al futuro che vorremmo determinare. Le scienze dell'Uomo e per l'Uomo devono mantenere aperto un ponte tra passato, presente e futuro, fra quello che si vede nel presente, quello che non si vede — che è nel passato — e quello che è possibile aspettarsi, prevedere per il futuro.

Alla base delle sue piste di indagine, vi è un principio/processo cardine fondamentale, una pietra d'angolo non negoziabile: lungo la sua storia evolutiva — dalla nascita all'età anziana — il soggetto va supportato come co-protagonista attivo nel proprio cammino verso l'emancipazione. L'azione di cure o di cura va sintonizzata con la storia personale che è globale, non frammentaria o frammentabile; va integrata all'interno di un progetto evolutivo, che assume direzione di senso, se alla competenza tecnica l'operatore accompagna sia disponibilità alla relazione interpersonale con il soggetto e con la sua famiglia, sia una postura di condivisione delle risposte che via via si svelano.

Andrea è sempre stato «un passo avanti» a tutti, capace di scoprire e indicare itinerari di ricerca, sentieri oltre confine, «pietre che affiorano» e che possono aprire incessantemente ulteriori prospettive di collaborazione interistituzionale e interpersonale. Osando sintetizzare il suo profilo in un flash — che

certo non rende giustizia all'ampiezza della sua mente esplorativa — ci piace ricordare che è stato il promotore assiduo di un dialogo scientifico, complesso e costruttivo, per la difesa e l'emancipazione degli umili, con la tensione infaticabile a perseguire «logiche del sentiero», per il superamento delle «logiche dei confini» chiusi, nell'interfaccia fra molteplici contesti/interlocutori: sistemi, istituzioni, saperi, professionisti, famiglie, persone. In campo disciplinare, questo comporta una netta presa di posizione, a favore dell'apertura di un confronto dialogico e propositivo permanente tra i saperi teorico-pratici chiamati in causa, più o meno direttamente, rispetto alla finalità educativa: umanistici, medico-riabilitativi, tecnologici e tutti gli altri possibili. Di riflesso, nel rivolgersi agli operatori dei servizi di sostegno al progetto evolutivo per le persone con difficoltà, il Maestro richiede disponibilità continua alla contaminazione, alle connessioni interprofessionali per condividere risposte lungo il cammino, escludendo dipendenze e gerarchie.

Alla base di questi dialoghi continui, di questa incessante trans-professionalità e trans-disciplinarietà, c'è in Canevaro un motore infaticabile di curiosità genuina, epistemologica, verso temi apparentemente distanti. Ma distanti da dove? Andrea Canevaro non si è mai sentito distante, né ha mai fatto sentire distante qualcuno, rispetto a un ipotetico core business della Pedagogia Speciale, un nucleo identitario di appartenenza. È stato l'uomo dei sentieri — tortuosi, ancora da tracciare, faticosi, certo — e infatti lo ricorderemo per un'altra sua caratteristica: non si fermava mai, è stato l'incarnazione continua di un suo grande concetto teorico, l'operosità. Gli appartiene anche un'altra peculiarità molto personale: ha sempre valorizzato qualcuno/qualcosa, tirava fuori il buono anche da situazioni problematiche. In tutti questi anni, tantissime persone, nei ruoli più disparati, si sono sentite ascoltate, comprese, incoraggiate, hanno potuto esprimere la loro energia.

Come si è detto, Andrea Canevaro è stato ricercatore dell'apertura di dialogo senza preclusioni, fra le scienze, fra gli esperti, fra gli operatori e fra questi e i soggetti di cura con le loro famiglie. Lo è stato anche nel rivolgersi ai Paesi in sviluppo — ricordiamo il suo impegno nell'ambito della cooperazione internazionale —, nonché ai Colleghi più esperti e alle nuove generazioni di studiosi. Sempre al servizio dell'umano fragile, nella convinzione che se si riesce a superare la sfida della piena formazione e dell'inclusione delle persone più deboli, si va nella direzione di una società più giusta e solidale, in cui la vita di tutti diventa migliore.

Nell'intento di creare un ponte tra il suo autorevole profilo e la continuità della conoscenza in ambito pedagogico speciale — come ci piace pensare che avrebbe desiderato — si è sviluppata l'idea del libro dedicato, tra Colleghi e amici della SIPeS, in collaborazione con il Centro Studi e Edizioni Erickson, suo

riferimento editoriale elettivo. Un omaggio al merito, a beneficio dei tanti che lo hanno conosciuto e che hanno condiviso con lui molteplici piste di ricerca, con il desiderio di approfondirle nel futuro prossimo, così come delle giovani generazioni, che traggono dai suoi libri un modello di vita, di pensiero, e linfa generativa per nuove elaborazioni.

A partire dalle ricerche tematiche che il Maestro ha sviluppato nel suo intenso e profondo excursus scientifico, il progetto dell'opera intende tracciare un quadro dello stato dell'arte nazionale e internazionale dell'indagine in Pedagogia Speciale, da truardare in senso prospettico, dando risalto ai contenuti che, per la nostra Società scientifica, sono rilevanti e irrinunciabili per la costruzione di una cultura dell'inclusione. Il disegno del volume si delinea in una raccolta di saggi, elaborati da gruppi di ricerca e da singoli ricercatori, afferenti a ventisette università italiane.

L'opera è articolata in tre parti: *Le logiche del pensiero, I sentieri e le stagioni, Le pietre che affiorano*. Non è difficile, in questa declinazione, scorgere alcune concettualizzazioni care ad Andrea. Il pensiero ha le sue logiche, che risulta necessario esplicitare, ponendo in evidenza i presupposti tematici e le strutture epistemiche alle quali si affida. Questo esercizio si rende indispensabile per comprendere i sentieri, spesso tortuosi e ancora in fieri, come del resto lo sono le trame esistenziali che si dipanano lungo le stagioni dell'esistenza. I possibili sviluppi e le autentiche realizzazioni, in una prospettiva di emancipazione, hanno bisogno di mediatori e percorsi di cura, pensabili come pietre affioranti, atte ad agevolare l'attraversamento dei torrenti esistenziali, secondo le linee molteplici che ciascuno è chiamato a individuare, per arricchire di senso la narrazione, per sostenersi.

PARTE PRIMA
LE LOGICHE DEL PENSIERO

CAPITOLO I

Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della Pedagogia Speciale: etica, educazione e progettualità¹

Elena Malaguti, Università di Bologna

Nella prospettiva dell'inclusione e dell'appartenenza, ciascun essere umano desidera essere stimato. Da chi? Da tanti, a cominciare da chi è al centro delle tematiche che lo impegnano. Nel caso della pratica della Pedagogia Speciale, dalle persone con disabilità. Ma questa stima dovrebbe essere reciproca e allargata, raggiungendo anche chi, nella comunità scientifica, può così accorgersi che le persone con disabilità esistono e sono nella comunità umana (Andrea Canevaro, 2020, pp. 11-12).

L'Eredità culturale e l'impegno all'università di Bologna: progettualità per la crescita di una comunità educante

Ricordare Andrea Canevaro all'interno di un volume promosso dalla Società Scientifica di Pedagogia Speciale (SIPeS) permette di elaborare il dispiacere per la sua scomparsa e la gratitudine che gli dobbiamo, in una prospettiva personale e professionale, senza soluzione di continuità.

Scrivere in onore di Andrea Canevaro (Genova, 19 settembre 1939 – Ravenna, 26 maggio 2022) già professore emerito dell'università di Bologna, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin» e ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, non è semplice. Non lo è, vista la densità

¹ L'intervista a Claudio Imprudente è stata realizzata da Elena Malaguti, allieva di Andrea Canevaro, con la collaborazione di Maria Antonietta Augenti. Il primo paragrafo, il terzo paragrafo e le conclusioni sono scritti da Elena Malaguti. Il secondo paragrafo è scritto da Elena Malaguti con il contributo di Maria Antonietta Augenti.

del suo pensiero, la pluralità di tematiche pedagogiche e didattiche a cui si è dedicato, l'ingente produzione che ha prodotto saggi, articoli e volumi di carattere scientifico su scala nazionale e internazionale. Non lo è anche perché la sua scomparsa è recente e la rielaborazione del suo pensiero, almeno per chi lo ha avuto come professore di riferimento e ha lavorato con lui in modo assiduo per trent'anni, necessita di un tempo molto più lungo e articolato.

Il suo lavoro era strettamente collegato alle persone e ai contesti. L'impegno personale e professionale profuso a favore della promozione di una cultura prima dell'integrazione poi dell'inclusione, insieme a persone con disabilità, genitori, famiglie, educatori, insegnanti, è una costante che ha attraversato il suo agire e la base da cui sono scaturiti molti dei suoi volumi. Ha intensamente collaborato con alcune riviste di divulgazione scientifica in campo educativo, come «Infanzia»² e «Cooperazione Educativa»³ o promosse da associazioni di genitori e cooperative sociali. Ha fondato il primo servizio rivolto a studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento all'interno dell'università di Bologna, che ha dato avvio alla costituzione di questi servizi in tutte le università italiane.

Preferiva farsi chiamare Andrea, comunicando, attraverso questa modalità, il suo stile e quello che richiedeva a chi era a lui vicino, proponendo una pedagogia che si impegna a raggiungere tutti — compresi gli ultimi e i contesti. Ha gettato in questo modo, non da solo e mai da solo, sempre in squadra, le radici e le basi solide dei processi di integrazione e dato un notevole impulso a quelli di inclusione contemporanea.

In una lettera scritta dal cardinale Matteo Maria Zuppi in occasione della festa della Repubblica,⁴ il 2 giugno del 2022, si ricorda Madeleine Delbrêl una donna molto impegnata nel sociale. A proposito delle persone come lei, si diceva che sono *il filo che tiene insieme il vestito* e che la capacità del sarto è proprio quella di non farlo vedere, ma il filo è necessario perché i pezzi di stoffa si reggano insieme. Andrea Canevaro è stato il sarto e il filo per molti e il suo lavoro è stato prezioso per le istituzioni e per tutti coloro che hanno condiviso un pezzo di strada, più o meno vicina e lunga, con lui. Sempre al fianco, di chi lavorava con lui, non dava ordini, condivideva idee, scritti, percorsi, progetti e proposte, con uno sguardo lontano, capace di cogliere quello che nessuno

² «Infanzia», https://rivistainfanzia.spaggiari.eu/pvw/app/IPWDIN02/pvw_sito.ph (consultato il 22 maggio 2024).

³ «Cooperazione Educativa», <https://www.erickson.it/it/cooperazione-educativa> (consultato il 22 maggio 2024).

⁴ Patucchi M. (2022), *La lettera di Zuppi per la festa della Repubblica: «Inaccettabile che si muoia ancora di lavoro»*, https://www.repubblica.it/politica/2022/06/02/news/zuppi_2_giugno_lettera_avvenire_lavoro_-352238844/ (consultato il 22 maggio 2024).

poteva immaginare o riconoscersi, ancora, attraverso un confronto dialettico, sincero e molto sfidante. È stato una guida sicura e leale, sapiente, generoso, ma anche molto rigoroso. Lo è stato per tutti coloro che con lui hanno studiato o che lui ha seguito, magari solo come correlatore di tesi o di dottorato o nei corsi per insegnanti o educatori. Con eleganza, educazione e gentilezza a volte però decideva di prendere le distanze ma senza mettere mai nessuno all'angolo, cercando di lasciare sempre un buon ricordo, magari preziosi spunti di ricerca ma liberandolo, forse congedandolo, affinché camminasse seguendo le personali tracce e non le sue, se non in modo leggero. Piero Bertolini lo ha chiamato a Bologna per scrivere anche con lui la storia di molte bambine e bambini soli, ai margini, esclusi, a quel tempo reclusi, istituzionalizzati, considerati *pietre di scarto* perché ineducabili. Con Charles Gardou, Jacques Stiker, Paulo Freire, Mario Lodi, Margherita Zoebeli, Alfred Bruner, Augusto Palmonari, Vittorio Capecchi, Enzo Morgagni, Mario Gattullo, Franco Frabboni, Arrigo Chierigatti, Giovanni Catti, Gianni Balduzzi e i molti altri che potremmo citare, ha scritto la pedagogia del secolo scorso e parte di quella attuale vivendo nella storia, con i territori, nei contesti, con operosità.

Subito dopo il 1945, c'era in molti maestri e maestre una grande speranza: si credeva che le cose sarebbero potute autenticamente cambiare. La generazione di Bruno Ciari, Mario Lodi, Don Milani, Margherita Zoebeli, Alberto Manzi, Andrea Canevaro e i molti che si potrebbero citare, più o meno noti, ha consentito, a partire da quella successiva (ovvero a coloro che sono nati alla fine degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso), di poter sperimentare modelli didattici e educativi fondati su principi democratici che hanno posto le basi dei processi di inclusione contemporanei. Una scuola, quella di quei tempi, e in particolare una rappresentanza significativa di docenti che si riconosceva in alcuni movimenti, come ad esempio quello di Cooperazione Educativa, nato sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet (MCE, 1951),⁵ o di coloro che assumevano il motto di Don Milani «I Care», che di base si era assunta il compito educativo di ricostruire il Paese che usciva dal secondo conflitto mondiale e l'impegno di ridurre imponenti tassi di analfabetismo, ingiustizie sociali e culturali e di formare le future generazioni svolgendo anche il ruolo di «ascensore sociale».

Saremo capaci, di cogliere le sfide attuali, di scoprire e indicare itinerari di ricerca, sentieri oltre il confine, «pietre che affiorano» che possano aprire incessantemente «ulteriori» prospettive di collaborazione interistituzionale e

⁵ Per ulteriori approfondimenti si suggerisce di visitare il sito «Il Movimento di Cooperazione Educativa dal 1951 per una scuola democratica», <http://www.mce-fimem.it/> (consultato il 22 maggio 2024).

interpersonale, nell'ottica del rispetto per la fragilità umana, della globalità delle sfaccettature che compongono la sua identità, che si attualizza in molteplici volti, situazioni e proposte educative?

Allenare lo sguardo

L'educazione non corrisponde a un processo standardizzato e fisso (Canevaro, 2020, p. 12).

Da quando è arrivato il covid-19, i mezzi di comunicazione di massa, social, televisioni, carta stampata, ecc., fanno continuamente ed esclusivamente riferimento a una scuola articolata su due caselle: in una c'è chi insegna; nell'altra chi impara. Ma dovremmo poter dire che la frase/presupposto «Incontro qualcuno che non capisco» potrebbe avere due continuazioni contrapposte: «devo conoscerlo meglio»; «devo eliminarlo dal mio contesto». La prima continuazione esige, implicitamente, un tempo di riflessione: è diacronica. La seconda, al contrario, è reattiva e sincronica. La riflessione svolge una funzione analoga al maggese. Ed esige un tempo per studiare, o pensare, le possibilità di organizzarsi (Canevaro, 2022, p. 2).

Il termine «maggese» corrisponde a un terreno agrario tenuto a riposo, o anche opportunamente lavorato, affinché riacquisti la sua fertilità.

I temi dell'identità e quello delle differenze sono centrali nei lavori di Andrea Canevaro. Per essere precisi, hanno costituito e costituiscono ancora oggi uno degli aspetti principali non solo delle narrazioni, individuali e collettive, di coloro che sono disabili ma anche dell'impianto teorico metodologico e dei dispositivi pedagogici e didattici della disciplina stessa e di coloro che la praticano (ricercatori, educatori, insegnanti, riabilitatori, ecc.). In Europa — volendo citarne solo alcuni Itard, Séguin, Bourneville, Decroly, Geheeb, Vygotskij, Deligny, Mannoni, Sullivan, Korczak, Brauner, Oury, Luruija, Matuit, Gardou, Stiker —, e anche in Italia — Montessori, De Sanctis, Montesano, Zavalloni, Montobbio, Montuschi, Canevaro, Galanti, Pavone, de Anna, Goussot, Cottini, d'Alonzo, Giaconi, Bocci, Lascioli, Mura, Gaspari, Malaguti, Marchisio, Zurru, Zappaterra, Dettori, Sannipoli —, questi temi sono stati oggetto di studio di molti pedagogisti speciali e educatori che, fin dalle sue origini, hanno centrato il focus (l'oggetto epistemologico) sul processo evolutivo di sviluppo degli apprendimenti e di un'educabilità *possibile per tutti* che ha costituito uno degli elementi fondanti di questa corrente della pedagogia.

Andrea Canevaro, a proposito di identità e differenze, proponeva l'immagine delle due caselle: la prima, sincronica, si riferisce a un'identità rigida, forte, omogenea, che si arrocca su posizioni fisse. È molto sicura di sé, rivendica confini inflessibili, producendo, nella maggior parte dei casi, logiche di separazione e di conflitto; la seconda richiama al concetto di identità plurime. Si riconosce all'interno di una complessità identitaria e coevolutiva (Canevaro, 2006). Quest'ultima casella è diacronica e prende in considerazione le strutture e gli elementi linguistici nella loro evoluzione attraverso il tempo; apre sentieri, si riconosce *nell'alterità*, — non abilista e non discriminatoria rispetto a chi diverge da un'astratta e sterile norma — concede evoluzioni e progettualità possibili anche in circostanze molto complesse; è antidoto della cultura dei muri, promuove la convivenza tra persone e gruppi sociali.

L'attualità del pensiero di Andrea Canevaro invita a rileggere alcune delle sue principali opere, e a riflettere su alcune dimensioni che hanno aperto diversi orizzonti e hanno dato un contributo fondamentale alla Pedagogia Speciale.

Gli individui sono tutti diversi tra loro. E non è solo una questione di genere, femminile o maschile. Né una questione di colori, di pelle e di capelli, di iride degli occhi [...]. Dovremmo sapere che non esistono le razze umane: apparteniamo tutti alla medesima specie, con diversità individuali. Siamo 7,2 miliardi di diversità. Potremmo dire 7,2 miliardi di fragilità differenti. Nasciamo fragili [...]. L'immaginario collettivo è abitato dall'idea che le fragilità siano caratteristiche di una popolazione particolare o «a parte», mentre la popolazione normale, o presunta tale, non le conosce e non dovrebbe conoscerle, a eccezione di quelle degli altri. E quindi ritiene di conoscerle dall'esterno (Canevaro, 2015a, p. 5).

Lui riteneva che l'identità fosse uno degli aspetti più interessanti da considerare quando si opera a contatto con persone con disabilità: «[...] troppo spesso quando ci si rapporta con persone con disabilità, si rischia di semplificare troppo la loro identità, senza considerarne la complessità: è il riconoscimento della propria originalità, dove l'individuo non può essere identificato con il deficit (Canevaro, 1986, p. 12)».

Questa modalità di accogliere con rispetto è presente in molti racconti delle persone che hanno incontrato o lavorato con Andrea, e rivelano la sua capacità di attenzione e di riconoscimento cercando sempre la coerenza fra quello che veniva proposto a livello teorico e il comportamento messo in atto.

Claudio Imprudente formatore, scrittore, giornalista, fra i soci fondatori dell'Associazione Centro Documentazione Handicap, ma soprattutto caro amico di Andrea, la mattina del 14 marzo del 2023, regalando un'intervista per questa occasione, ricorda:

Lui ci ha dato una mano a creare un centro di documentazione, ci ha donato i primi libri per poter partire, un centinaio, per far partire questo centro, il primo in Italia. Andrea assieme ai pedagogisti ha iniziato a fondare il progetto della rete dei centri di documentazione in Emilia Romagna. Ma soprattutto, ha fatto esperienza, si è sporcato le mani stando con noi. Il suo atteggiamento e comportamento è stato fondamentale per quel periodo. Veniva a discutere, su diverse tematiche. Avevamo degli incontri mensili come dei tavoli di lavoro. Partecipavamo soprattutto noi disabili. E da questi confronti è nata l'idea del centro di documentazione. Spesso gli atteggiamenti che si assumono con le persone con disabilità sono fortemente influenzati da stereotipi e pregiudizi che riguardano il loro deficit, da paure e molto spesso da disinformazione.

Claudio racconta di quando da piccolo andava al mare: «Quando ero piccolo in spiaggia, mia mamma mi portava dove c'era un gruppetto di bimbi e mi lasciava lì. Scappavano tutti, e alla fine mi ritrovavo a giocare con il bagnino di turno. C'era la paura del contagio, come se la disabilità si potesse trasmettere».

Il sentiero che ha tracciato Andrea, con il suo lavoro, ha permesso di comprendere come nella storia dell'integrazione italiana, sia stato fondamentale non identificare le persone con il loro deficit uscendo dallo stereotipo che le riduceva solo a una condizione disabilitante producendo categorie rigide.

L'identità, invece, è una continua possibilità di intreccio e contaminazione, con ciò che sta intorno sia in senso fisico che in uno più ampio e culturale e la prospettiva, dunque, è quella di una «coevoluzione» permanente: apprendere, crescere, conoscere... sono processi che si svolgono sempre insieme agli altri, che si fondano sul «saper fare insieme», sul «saper cooperare», affinché ognuno possa coltivare la propria identità come un'identità «da vivere» (Canevaro, 1999, p. 82).

Nel corso della sua produzione scientifica e lavorativa ha sempre insistito su tale presupposto, a voler sottolineare l'importanza di operare per la riduzione dello stereotipo e pregiudizio quale atto che fonda la formulazione di qualsiasi progetto educativo.

Solo in una prospettiva di questo tipo, si può promuovere una percezione non stereotipata della persona con Bisogni Educativi Speciali: si tratta di restituire identità al soggetto in quanto tale, sottolineando che la disabilità non è la sua caratteristica distintiva, ma un elemento della sua vita, che si affianca a tanti altri, come lo studio, il lavoro, lo sport, la possibilità di innamorarsi (Canevaro, 2022, p. 184).

Lo sguardo di Andrea sulle persone con disabilità ha permesso di tracciare nuovi sentieri rispetto alla rappresentazione sociale e culturale delle persone con disabilità. Claudio Imprudente ricorda:

Andrea ha contribuito all'evoluzione dell'immagine delle persone con disabilità in due modi: ci ascoltava molto ma soprattutto ci chiamava per nome. Io ero Claudio e non Claudio disabile. Questo cambiava il contesto. Forse neanche Andrea lo aveva capito, ma gli veniva naturale. Le cose di Andrea erano naturali.

Il concetto di integrazione come proposto da Andrea Canevaro, richiedeva di focalizzare l'attenzione non solo sul singolo e sulle mancanze ma sul suo funzionamento globale, sulle sue capacità anche residue e sulla trasformazione del contesto.

Questo approccio all'integrazione, promosso insieme ad altri colleghi e rappresentanti di istituzioni pubbliche e private, si è diffuso e ha caratterizzato la scuola italiana rappresentando un modello innovativo a livello internazionale, di cui Andrea ne è stato protagonista e testimone attivo. Un'esperienza, questa, che ha segnato la storia pedagogica italiana attraverso la definizione di leggi specifiche, il superamento delle scuole differenziali e classi speciali, l'introduzione degli insegnanti di sostegno.

In questo quadro, in Emilia Romagna all'inizio degli anni Ottanta, insieme ad alcune associazioni di genitori e Comuni, ha contribuito alla costituzione dei Centri di Documentazione sull'Handicap e collaborato alla predisposizione dei primi accordi quadro fra scuola, sanità, università e servizi del territorio volti alla costituzione di una rete sinergica per la messa a punto del Piano Educativo Individualizzato (PEI) secondo la prospettiva del Progetto di Vita.

Claudio, ricorda:

Andavo alle scuole elementari Beltrame, nei giardini sopra al Rizzoli. Era uno stabile distaccato, dove stavano facendo dei lavori. Erano gli operai, infatti, che ci portavano in bagno. Si stava bene, eravamo in sei bambini con disabilità e una maestra che stava con noi otto ore. Già però alle scuole medie fu diverso, fu la mia mamma a portarmi quando ancora la legge sull'inserimento nelle classi ordinarie non era attuata. Fu la maestra però a suddividere me e i miei compagni in diverse scuole. Ognuno andò in una scuola diversa. Io capilai però insieme al mio amico Alberto, eravamo gli unici a frequentare la stessa classe. Alle superiori andò bene, ma in quell'anno morì mio padre e non mi presentai agli esami di riparazione, rinunciando così a terminare gli studi. Anni dopo, assieme ad Alberto e ad altri compagni, nacque il CDH con l'aiuto di Andrea, per trovare un posto nel mondo anche per noi.

Dobbiamo ad Andrea Canevaro, anche l'attribuzione di un nuovo significato dell'espressione «relazione d'aiuto» che ha permesso, in seguito, di valorizzare la figura professionale degli educatori, delle educatrici — sociali e culturali — e dei caregiver.

Nelle relazioni di aiuto occorre alimentare o recuperare una dimensione di professionalità. Significa evitare il dilettantismo, che si identifica con interventi approssimativi, condotti con faciloneria, senza capire esattamente in che contesto, e con quale identità si ha a che fare, e senza dare prova di un'assunzione di prospettiva; chi compie un'azione dilettantistica che vive dello spazio e del tempo breve di una giornata di bontà, di una giornata di eroismo. Ed è dilettantistico, a volte, appoggiare un'iniziativa benefica, senza porsi l'impegno di capire la prospettiva strutturale in cui si colloca quella stessa iniziativa. Professionalità, in questo senso, non significa tanto svolgere una professione ma guardare una realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda, vivendo l'aiuto non come un dovere che si assolve nel tempo libero, nei giorni festivi ma come impegno che percorre tutta un'esistenza. E questo impegno va anche al di là, perché ha bisogno di capire, quando è possibile, come sviluppare una certa azione nel futuro. Professionalità non coincide con il termine professionismo (Canevaro, 1999, p. 72).

Buona parte del suo impegno e del suo lavoro si è sempre mosso per far riconoscere il profilo professionale degli educatori e riconoscere il valore di questa professione. Lo si può evincere da molti articoli, conferenze, riflessioni come ad esempio quando scrive: «Qualsiasi lavoro che fondi le sue ragioni d'essere sulle relazioni d'aiuto, deve trasformarsi in una vera professione, basata in primo luogo sulla conoscenza e la metodologia adeguata che ne deriva» (Canevaro e Mandato 2004, p. 200).

Questa frase ci aiuta a portare alla luce come la costruzione di una relazione di aiuto sia un processo a piccoli «passi». Il potersi liberare da un atteggiamento di totale dipendenza da qualcosa o da qualcuno per cominciare a pensare nei termini di una dipendenza evolutiva, ma che consenta l'auto-aiuto senza approdare a una falsa dipendenza. Claudio Imprudente ricorda a questo proposito:

[...] la mia mamma quando è morto il mio babbo non ha venduto la macchina anche se lei non guidava. L'ha conservata per quando sarei diventato maggiorenne. Io infatti ero il primo della comitiva ad avere la macchina, e quando gli obiettori venivano a casa mia, potevano guidarla. Questo era un escamotage per avere della gente intorno, visto che non frequentavo più la scuola. Inoltre, mia madre era una professoressa, quindi doveva continuare a lavorare e per questo

aveva mobilitato i nostri vicini di casa. Tutti coloro che abitavano nel palazzo si davano il cambio per stare con me. Questo è successo anche le prime volte in cui ho partecipato a delle manifestazioni: ci andavo con amici o persone disponibili, mia mamma non è mai voluta venire, stava nel retroscena.

Questo modo di concepire la relazione di aiuto, fatta di complementarità, attraverso l'incontro con l'altro, educatore professionista e la rete di relazioni informali e amicali, ha cambiato la prospettiva nelle professioni d'aiuto, permettendo ai soggetti in difficoltà di uscire da quella condizione di vittima che tende spesso a trasformarsi in vittimismo. Ha permesso infatti di risignificare queste professioni attraverso la metafora *dell'incontro con l'altro*, di conoscere le sue caratteristiche, il contesto in cui vivere e di superare la logica del tecnicismo e assistenzialismo, ma di ribaltare la divisione dei ruoli («chi aiuta» e «chi è aiutato») basandosi su una dinamica di continuo rovesciamento degli stessi, che permetta a chi è aiutato di poter a sua volta aiutare (Canevaro e Mandato, 2004).

Complessità e accoglienza: contesti e resilienze

«Qui non abbiamo a che fare con pietre ma con esseri umani», scrive Andrea Canevaro, nella presentazione al libro di Stanislas Tomkiewicz, *L'adolescenza rubata* (Como e Red, 2000).

In una relazione di aiuto di tipo professionale la possibilità è questa: indicare non ciò che è *nella* sofferenza ma ciò che è *oltre* la sofferenza. Bisogna avere una vista che riesce a oltrepassare il visibile. Non si tratta di una virtù innata. Certo, per diventare un buon professionista nelle relazioni di aiuto bisogna anche avere una personalità adatta, o almeno non avere elementi che contrastino la sua predisposizione; ma soprattutto ci vuole un grande esercizio. L'esercizio che si fa nella professione e ancor più quello che spinge a ritornare sulle esperienze della propria vita alla luce di una precisa necessità professionale.

Stanislas Tomkiewicz, che ha trascorso la sua adolescenza fra i muri rossi del ghetto di Varsavia e il filo spinato di Bergen-Belsen, psichiatra di origine polacca, naturalizzato francese, con *Adolescenza Rubata*, aiuta a comprendere come il bambino maltrattato e ferito, riesce a rispondere alla violenza che l'ha travolto, trovando in sé e attorno a sé la forza di costruirsi una personalità sana. Tomkiewicz è conosciuto internazionalmente per i suoi studi sui bambini autistici, plurihandicappati, sull'emarginazione giovanile e sui bambini in guerra. Appartiene a quella corrente *umanistica* di studiosi che nel corso dei loro studi hanno cercato di collegare al rigore della pratica scientifica le esperienze, le

storie i contesti dei bambini e delle comunità di cui si sono presi cura (Canevaro, 2000, p. 8).

Tomkiewicz, in un suo scritto, del 2001, inserito all'interno di un percorso sul tema dei bambini che sopravvivono alla guerra curato da Andrea Canevaro e Elena Malaguti su richiesta del Ministero degli Affari Esteri, afferma che:

Pierre Straus, sarebbe felice di sapere che il Premio che porta il suo nome ha riunito i lavori di «équipe» che lavorano con i bambini vittime della guerra. In effetti, ancora medico interno degli Ospedali di Parigi, era andato in Spagna durante la guerra civile per prendere in cura dei bambini. In seguito ha fatto *ante litteram* il lavoro dei Médecins du Monde, quando nel 1944-45 si è occupato dei bambini vittime della guerra; è a quella data che risale la nostra amicizia: mi ha raccontato le sue peregrinazioni su un battello che conduceva in Australia qualche centinaio di bambini superstiti di Buchenwald. Non gli renderò omaggio qui, cosa che non so fare, ma tengo a dire che era uno dei rari uomini per i quali provavo amore e amicizia. [...] È la prima volta che parlo di questo soggetto, che rappresenta per me un certo pericolo psicologico. In effetti faccio parte di quei «bambini della guerra» che hanno dovuto e che devono affrontare lo stress, la resistenza contro questo stress, i postumi di questo stress multiforme e il modo di regolare la loro vita con questi postumi. Ho vissuto tutto ciò nel mio spirito e nella mia carne, e mi è estremamente difficile parlarne. «La mia guerra» non è la stessa delle guerre d'oggi. La mia infanzia non è come quelle d'oggi. Non è facile evitare i tranelli del soggettivismo. Ma non voglio neanche soccombere alla tentazione inversa: rinchiudermi nella oggettività e nella scientificità di certe pubblicazioni che, a forza d'essere scientifiche nel loro studio delle ripercussioni della guerra sui bambini, finiscono per dimenticare la guerra e i bambini. Come collegare le pratiche di aiuto con la possibilità di riconoscere il diritto di essere attivi nella soluzione dei propri problemi? (Tomkiewicz, 2001, p. 39)

Andrea Canevaro, era un intellettuale molto rigoroso e si riconosceva in una corrente umanistica di studiosi e operatori che, a livello nazionale e internazionale, a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale, hanno lavorato con bambini sopravvissuti alle guerre, disabili, persone in condizioni di povertà culturale ed economica, con problemi di salute mentale, e per contrastare processi di istituzionalizzazione, di violenza, di marginalizzazione. Uno dei presupposti che sottendono il lavoro di questi studiosi è che, il processo evolutivo si possa realizzare solo in relazione agli altri, nei contesti di vita tenendo conto dei personali e originali sviluppi e delle traiettorie esistenziali.

Il tema dell'identità viene declinato, da Andrea Canevaro, in relazione ai contesti e alle relazioni di prossimità, anche di aiuto, che al loro interno possono instaurarsi.

Non è mai proposto solo in relazione al singolo soggetto e non corrisponde, quindi a un modello individuale o biomedico o solo a processi emancipativi individuali (Malaguti, 2017). Il percorso di accompagnamento alla crescita di una persona, anche con disabilità complessa o vittima di violenza, non si traduce in un sostegno individualizzato che riguarda solo il singolo o la sua famiglia ma comprende anche una responsabilità sociale; la crescita viene messa in relazione alla predisposizione di contesti che evolvono insieme (coevoluzione) e permettono a chi è disabile di poter trovare una dimensione, anche adulta, che non lo rinchioda solo in una condizione di vittima o di assistito, riconoscendogli, in questo modo, il diritto di essere attivo/a nella soluzione dei problemi. È, quindi, attraverso la predisposizione di progetti e il modo in cui i contesti (le persone che li frequentano, che se ne sentono responsabili) si organizzano, che si avviano, o meno, processi di apprendimento di qualità. A tal fine, Andrea ha operato per costruire reciprocità nelle relazioni di aiuto che instaurava con le persone contribuendo a ridurre stereotipi e pregiudizi, a contrastare logiche violente, istituzionalizzanti e che producevano esclusioni dai contesti generali. Seguendo questo filo, o questo sentiero, gli ultimi anni del suo lavoro li ha dedicati a promuovere il concetto di *operosità produttiva* intendendo una modalità di *essere* e di *fare* nelle relazioni che doveva coinvolgere tutti, nella comunità umana, per portare buoni frutti ai processi di inclusione e per contribuire a costruire il Progetto di Vita.

Quest'ultimo non può, secondo il suo punto di vista, prescindere dal coinvolgimento degli attori (anche istituzionali): la persona, la sua famiglia, i compagni, gli amici, i clinici, i riabilitatori, l'organizzazione della scuola, i servizi coinvolti, il mondo del lavoro e la società. Si deve a lui la promozione e la diffusione dell'idea del welfare di prossimità. La cui proposta, scrive, ha bisogno, per essere ben compresa, che si rifletta su due altri aspetti: il rapporto tra pubblico e privato e l'equità (Canevaro, 2015b, p. 6).

Secondo Andrea Canevaro, l'intervento educativo affinché diventi cooperativo necessita della possibilità di considerare i contesti non come luoghi in cui costruire pacchetti precostituiti, moduli standard e definiti o come un trasferimento di risorse da chi ha a chi non ha ma come luoghi reali di scambio, confronto e coevoluzione reciproca. Il luogo simbolico che si crea nella relazione fra educatore e bambino o fra adulti e educatori, fra compagni, può favorire la creazione di un legame di fiducia e il ripristino del senso di appartenenza a un contesto definito. Da questo punto di vista, Maffenini e Sanicola (1999) già venticinque anni fa, sostenevano che un obiettivo importante che

un educatore può perseguire non è tanto quello di risolvere i problemi ma di avviare una lettura dei comportamenti della persona per facilitare la comprensione e la risposta pedagogica al desiderio, sempre presente, del sentirsi guardato, dell'essere visto.

Si tratta di stabilire con l'altro un canale che colmi la distanza e diminuisca l'angoscia. È in questo sguardo che l'*oggetto* di studio e di intervento diventa *soggetto*: lo stupore di essere riconosciuti e voluti da un Altro fonda e rende possibile ogni articolazione della vita, che passando in uno spazio e in un tempo si esprime e si articola creativamente costruendo il proprio sé e il mondo (Maffenini e Sanicola, 1999, p. 53).

Secondo Andrea Canevaro, da un punto di vista pedagogico e didattico, chi ha responsabilità educativa di un bambino o di una bambina con disabilità dovrebbe porre attenzione all'incidenza che l'apprendimento ha sulla crescita e sullo sviluppo. Quest'ultimo dipende da precise acquisizioni provenienti dall'ambiente. Esse costituiscono, dunque, l'apprendimento.

La preoccupazione degli insegnanti e degli educatori è molto comprensibile, perché nei confronti di chi ha difficoltà di apprendimento e di comunicazione secondo canoni abituali, sembra aumentare la responsabilità proprio di educatori e educatrici. Risposte utili, e maggiormente rassicuranti, sembrano derivare dalla prospettiva aperta da Vygotskij. Il concetto di *zona prossimale di sviluppo* proposto da Vygotskij permette di vedere una nuova definizione del rapporto fra sviluppo e apprendimento e educazione. La *zona prossimale di sviluppo* è definita come la differenza tra il livello di risoluzione dei problemi sotto la direzione e con l'aiuto di adulti o di coetanei più competenti, e il livello raggiunto da soli (Canevaro, 1996, p. 133).

Seguendo le indicazioni della legge n. 104/92 (art. 13, comma 6 e ripreso nel DLgs 297/94, art. 315, comma 5 che prevede che il docente di sostegno sia contitolare della classe e dunque partecipe a pieno titolo delle attività formative predisposte per l'intero gruppo), Andrea Canevaro ha sempre lavorato con i direttori scolastici, con il gruppo di insegnanti (fra cui quello di sostegno) della scuola, o del consiglio di classe e con i compagni. Mai la sua produzione scientifica e il suo lavoro hanno proposto un modello individualizzato o diadico. L'intervento educativo da un punto di vista metodologico-didattico, come da lui proposto, fonda il processo evolutivo e l'apprendimento su teorie socio-costruttiviste e situate, e l'approccio della pedagogia istituzionale in prospettiva evolutiva. «L'unità di sopravvivenza (sia nell'etica sia nell'evoluzione)»

— scrive Bateson — «non è l'organismo o la specie, ma il più ampio sistema o "potere" in cui la creatura vive: se la creatura distrugge il suo ambiente, distrugge se stessa» (Bateson, 1977, p. 367).

Già nel 1999, scriveva Andrea Canevaro:

Il nostro organismo ha bisogno di uno strumento regolatore del rapporto con l'ambiente. E questo strumento può essere in rapporto al contesto immediato, ossia a quello che Bronfenbrenner chiama microsistema: oppure rapportarsi a un contesto più complesso nel tempo e nello spazio — mesosistema e esosistema (Bronfenbrenner, 1986, p. 37) — in cui eventi che condizionano un individuo non sono necessariamente quelli con cui entra in contatto. Questi strumenti regolatori del rapporto individuo/ambiente costituiscono la comunicazione e il linguaggio. Vi è una parentela e una continuità tra strumenti comunicativi e strumenti linguistici ma non vi è identità. Vi è una differenza fra linguaggi non verbali e comunicazione non verbale, il *sauvage de l'Aveyron* ebbe buone capacità comunicative «agite» e scarsi risultati nell'assunzione di un linguaggio codificato, non verbale. Questa distinzione è interessante per chi opera nel settore dell'educazione speciale ed è utile considerare la continuità fra comunicazione e linguaggio, sempre assunti come strumenti di regolazione nel rapporto con l'ambiente, o meglio con i differenti modi di considerare l'ambiente. La predisposizione di ambienti atti ad accogliere i Bisogni Educativi Speciali di persone disabili e l'assunzione di metodologie e tecniche specifiche favorisce la possibilità di accedere all'esperienza di vita (ad esempio quella educativo-scolastica); permette anche a coloro che non hanno Bisogni Educativi Speciali di trasformare la comunicazione, il linguaggio, le azioni e i presupposti di riferimento assumendo in se stessi la possibilità di considerare la presenza della vulnerabilità non solo come estranea. Comunicare è essere in relazione e la comunicazione implica necessariamente anche da parte di chi non vive personalmente la disabilità una rivisitazione dei paradigmi di riferimento (Canevaro, 1999, p. 197).

L'attenzione ai contesti è posta sempre, da Andrea Canevaro, rispetto alle relazioni che al suo interno si attivano con l'attenzione a far comprendere che l'incontro con la diversità diviene occasione di crescita anche per coloro che non sono disabili. Essere autonomi e attivi richiede un lavoro di ripensamento del proprio agire e questo può accadere solo in relazione e attraverso il riconoscimento di appartenenze comuni. «La disabilità, come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro» (Canevaro, 2006, p. 194).

La prospettiva proposta dagli studi di Andrea Canevaro è, oggi, ampiamente confermata dagli studi delle neuroscienze e trova riscontro in un approccio socio-ecologico, metacognitivo-critico riflessivo e relazionale ai processi di inclusione (Malaguti, 2020). Lui ha contribuito con il suo lavoro, autorevole e sempre innovativo, quando non visionario, alla maturazione culturale e scientifica di diverse generazioni di educatori, insegnanti, pedagogisti e studiosi del mondo dell'educazione.

Era solito fare riferimento, per spiegare il suo pensiero o proporre ricerche, a metafore collegate all'agricoltura. Nella prefazione al volume *Educarsi in tempi di crisi*, si legge:

Nell'agricoltore c'è l'abitudine a guardare la zolla di terra e il cielo: vanno fatte necessariamente entrambe le cose, nella terra si vede quello che va fatto adesso e nel cielo quello che si dovrà fare domani. Questi passaggi sono fondamentali perché ci dicono che la mente dell'essere umano, a differenza di altri cervelli, ha bisogno di un contesto situato per costruirsi una struttura mentale che permetta di lavorare con l'ambiente senza offenderlo, senza farlo diventare un oggetto di consumo: questa è la coscienza ambientale. Sottraiamo queste due parole a una visione semplicemente moralistica o disciplinare. Ha dei riscontri nelle neuroscienze, ad esempio nella cosiddetta firma della coscienza: la possibilità che la coscienza non sia semplicemente un sentimento ma che lasci anche delle tracce nella nostra struttura neurale. Il rispetto dell'ambiente non è altro che costruire un rapporto con esso che ci permetta di leggerci le cose che bisogna fare. In altre parole, è dar retta alle cose, capire che bisogna ascoltarle per comprendere quello che possono darci, e non mortificarsi chiedendo loro cose che non ci possono dare, tentando di deformarle a partire dai nostri sbagli. Un atteggiamento, questo, che porta tra l'altro a una serie di derive calamitose: cattivo uso del territorio, illegalità e non solo. Non si tratta solo di etica ma della nostra struttura mentale resiliente, che diventa sempre più capace di intercettare gli elementi del paesaggio che ci aiutano a costruire la realtà futura. Nel dar retta alle cose abitiamo quindi il presente ma con un progetto in cui consideriamo ciò che ci circonda. Entriamo così in quello che, come persone che rimbalzano, dovrebbe essere il nostro futuro, cioè l'economia della conoscenza, diversa da quella dello scambio. Se ognuno di noi ha un uovo e lo scambia col vicino alla fine ognuno di noi avrà un uovo. Se uno ha un'idea e la scambia col vicino, alla fine avremo molte idee in più. L'economia della conoscenza è questa seconda, mentre quella dell'uovo è l'economia della materia, dei consumi. L'ambiente è economia della conoscenza, che ha bisogno di rispetto per conoscerlo, attivarlo e non consumarlo (Canevaro, 2020, pp. 10-11).

Tale riflessione permette di puntualizzare un aspetto contemporaneo al quale si rivolge la Pedagogia Speciale: lo studio dell'uomo e dei sistemi complementari all'interno dei quali vive e si situa, promuovendo il miglioramento della qualità di vita, la partecipazione attiva in campo educativo, sociale e professionale nell'arco dell'intera esistenza. L'esperienza, ovvero tutto quello che è potenzialmente disponibile alla nostra consapevolezza, è il fondamento su cui si basa la personalità. Attraverso questa esperienza globale, si sviluppa il Sé che fornisce all'organismo una struttura di riferimento per le sue azioni e stabilisce quello che può diventare cosciente e accettabile. Nel bambino piccolo, gli eventi che accadono contribuiscono alla creazione di una mappa emotiva e percettiva del mondo. Il cervello (i meccanismi neuronali che generano flussi di energia e informazioni che attraversano il corpo grazie al sistema nervoso) e le sue interconnessioni strutturali con l'ambiente si modificano durante il corso di tutta la nostra esistenza. La capacità di modificare la propria struttura in risposta all'esperienza prende il nome di neuroplasticità (Siegel, 2014). Il cervello funziona come una totalità in cui tutte le sue parti sono interconnesse come una ragnatela di processi. Un cambiamento strutturale può comportare la creazione o il rafforzamento di connessioni già esistenti tra neuroni oppure la crescita di nuovi neuroni producendo effettivi mutamenti. Quando un circuito neurale si attiva ripetutamente, può tradursi in uno schema predefinito, ossia in una risposta che in seguito verrà innescata con maggiore probabilità. In termini semplificati, se un bambino sperimenta una situazione in cui si sente amato, al sicuro e protetto, di solito in lui predomina l'istinto a esplorare, cooperare quando gioca, essere curioso e interessato alle proposte dell'ambiente, a immaginare; se, invece, percepisce un costante senso di pericolo e di disamore, di iper-protezione, di trascuratezza, di insicurezza, se le proposte sono poco stimolanti, sperimenterà emozioni di noia, di paura, di terrore, predominerà un istinto alla difesa, al ritiro, domineranno emozioni quali senso di abbandono, di esclusione, lasciando poco spazio all'esplorazione del mondo, all'immaginazione e alla creazione di relazioni interpersonali adattive (Van der Kolk, 2015).

Gli eventi del mondo, la cultura, l'organizzazione di una società, i processi educativi, le persone (più o meno vicine e prossime) che interagiscono con i bambini producono effetti.

Quando a un bambino o bambina è permesso di esprimersi, di immaginare, di fantasticare, in accordo con i propri sentimenti e bisogni autentici, è probabile che riesca a sviluppare una personalità matura e autonoma. Se invece a un bambino, ferito nell'anima, come ad esempio coloro che sperimentano rotture di legami dovuti alla guerra o a violenze familiari, non si offre la possibilità di esperire ambienti educativi stimolanti, sicuri, che lo aiutino a rielaborare la sua esperienza, a dare un senso a quello che sta vivendo e capaci di offrire

occasioni per aprire *spazi altri* in cui sperimentare la creatività, la fantasia, l'immaginazione è probabile che perda completamente la fiducia negli adulti e sviluppi un senso di disistima molto profondo.

L'esperirsi si articola intorno a una serie di bisogni e desideri messi in relazione con quelli degli altri. Quando si instaurano relazioni dialettiche e capaci di rispettare le diverse istanze di crescita si sperimenta un vissuto di benessere che permette di sviluppare fiducia nel mondo e stima verso se stessi. In caso contrario le esperienze di frustrazione, di impossibilità di essere se stessi, di disagio, la percezione di vivere in un mondo ostile, di violenze subite nel rapporto con gli adulti (genitori, insegnanti, nonni, adulti significativi) che, al contrario, avrebbero dovuto collaborare e accompagnare, lasceranno segni che determineranno disadattamenti e insoddisfazioni.

La possibilità di rendere sostenibile l'esperienza di dolore o di fatica non è il risultato di una virtù, qualità, caratteristica, tratto individuale e naturale, ma è piuttosto attribuibile alla costruzione di contesti solidali, all'elaborazione condivisa dei significati, alla presenza di persone consapevoli e competenti, nel corso dei diversi tentativi di spiegazione dell'evento o di ricordare e fare memoria (Malaguti, 2022).

La vicinanza e la prossimità, la consapevolezza dell'impatto che quell'evento crea nella vita di quella persona o del suo sistema di riferimento, i sostegni affettivi o i rimproveri, l'aiuto sociale, economico, o l'incuranza e l'abbandono attribuiscono a una medesima ferita o evento un significato e una conseguente traiettoria esistenziale differente. Questo dipende anche dal modo in cui le culture strutturano i loro racconti e attivano processi di intervento, di aiuto, permettendo a uno stesso accadimento di trasformarlo in un'occasione di crescita.

Chi ha conosciuto o studiato le opere di Andrea Canevaro sa che era attento alle parole, che approfondiva, che divenivano *parole-chiave*, attraverso le quali costruire il pensiero. Una di queste era «resilienza», che fin da subito suggerì di usare con cautela per evitare che diventasse di moda o fosse interpretata come «la forza dell'io». Se l'evoluzione di una persona resiliente apre a nuovi scenari possibili, un itinerario *desiliente* conduce sempre e comunque verso un cammino inesplorato e improbabile: modifica ugualmente il percorso, cambia i contesti e i campi di azione producendo però alienazione sul piano individuale e sociale. Un processo di *desilienza* (individuale o comunitaria) lede tutte le prospettive di sviluppo e di emancipazione. La persona non percepisce i legami sociali, se ne distacca, e la sua identità si connota anche per un sentimento di non appartenenza e disinnamoramento totale provando emozioni di distanza e solitudine dalla comunità umana, perdendo la speranza e assumendo la convinzione di non potersi più integrare in un contesto sociale che viene percepito come estraneo.

La società, per analogia, può manifestare resistenza a processi e a competenze di riorganizzazione per sopravvivere, sopportare e rispondere alle pressioni a cui è sottoposta, anche non curandosi delle migliaia di persone che potrebbe perdere continuando verso un progresso privo di cornici di riferimento. L'autoreferenzialità moltiplica le situazioni disgregate. La resilienza ha bisogno di spazio, anche e soprattutto mentale. Uno spazio ampio cambia le proporzioni permettendo di vedere quello che nello spazio ristretto era enorme, invece come grande. Combinare fra loro diversi contesti non significa assegnare a ciascuno la stessa grandezza degli altri, lo stesso dosaggio. Inoltre, è indispensabile attivare, migliorare, innovare i sistemi di supporto (sanitari, sociali, economici, scolastici, culturali, giuridici). È utile trovare punti di riferimento e persone competenti affinché, attraverso modalità anche operative di supporto, i territori possano ritrovare un senso e un significato non solo rispetto all'esperienza vissuta ma alle differenti forme e strategie per continuare a vivere e riorganizzare il proprio percorso. La Pedagogia Speciale riconoscendo la dimensione della fragilità, del particolare profilo di funzionamento che caratterizza ciascun essere umano, esplora i contesti, indaga i fattori che generano condizioni di marginalità e di esclusione, esamina i rischi, gli elementi che ostacolano o possono favorire processi di partecipazione, scopre gli intrecci, le relazioni e le interconnessioni che si instaurano, i vincoli o le opportunità, anche per le persone con disabilità. La lettura attenta — e la conoscenza profonda del modo in cui i differenti profili di funzionamento si manifestano — non costituisce l'intento primario dei percorsi euristici che caratterizzano la Pedagogia Speciale poiché essa persegue l'obiettivo di accompagnare processi di emancipazione e di crescita attraverso la ricerca delle potenzialità, delle risorse (a volte ancora latenti) delle persone, dei contesti e delle relazioni, anche informali e di amicizia, che si instaurano (Malaguti, 2020).

In campo educativo, la resilienza si promuove attraverso gesti intenzionali che si pongano l'obiettivo di stimolare processi comunicativi, interazioni umane, educative, nei contesti quotidiani (fra educatori, insegnanti, genitori, cittadini, cittadine, anche con disabilità) in termini di possibilità di cambiamento, di rigenerazione dei sistemi e delle pratiche. Il costrutto di resilienza, inteso secondo un approccio socio-ecologico e umano ai processi evolutivi, si collega alla corrente umanistica nella quale si riconosceva Andrea Canevaro. Da questo punto di vista, lo studio e la pratica della Pedagogia Speciale permettono *di intraprendere un viaggio* che, attraverso il riconoscimento della realtà, assume la sfida di superare i confini, di porsi sempre quale mediatrice che costruisce ponti, che abbatte muri — dell'ignoranza, della rigidità, dell'inflessibilità, dei pregiudizi, delle esclusioni, delle ingiustizie ecc. — e che vede nel cambiamento un'opportunità per una comune e individuale crescita evolutiva.

Nell'introduzione del libro *Le logiche del confine e del sentiero*, dedicato a Tania Eccher (editor che ha curato la pubblicazione per le Edizioni Erickson), si legge:

Possiamo credere che vi sia un mondo organizzato unicamente sui confini che dividono. E i confini esistono e si sono moltiplicati con la nascita di nuove entità statali. Ma ci sono anche confini che non riguardano gli Stati. Riguardano chi sa e chi non sa, chi cura e chi è curato, chi è abile e chi è disabile. [...] Nella nostra storia sono esistiti educatori, studiosi, che sono stati considerati contrabbandieri. Non è questo il termine usato per definirli; di volta in volta sono stati eretici, personaggi straordinari, e quindi non abituali, stregoni o maghi, santi fanatici carismatici... Li chiameremo per sintesi «contrabbandieri», segnalando soprattutto il fatto che queste persone tracciano sentieri fra i territori che conoscono il confine unicamente come divisione e barriera, come ostacolo e non come distinzione percorribile. Alle volte le loro vicende sono semiconosciute, come quella del santo levriero e del culto che lo ha onorato.⁶ Altre volte sono stati personaggi che hanno innovato le pratiche educative e riabilitative rischiando di essere emarginati e riuscendo ad essere celebrati (fra di loro ad esempio Itard e Séguin) (Canevaro, 2006, p. 12).

Andrea Canevaro, secondo il quale compito dell'educatore era quello di aprire sentieri, utilizzare approcci metodologici molteplici (definiti da lui la *cassetta degli attrezzi* dell'educatore) e strumenti adatti a ognuno per dare luce alla sua unicità, poneva molta cura nella rielaborazione del pensiero di alcuni autori che considerava antenati o precursori. Era solito farli leggere ai suoi e alle sue allieve e, in qualche modo, svolgevano il ruolo di staffetta o di passaggio del testimone per far comprendere meglio l'orizzonte di senso verso il quale muovere l'azione progettuale.

A proposito delle parole, in un articolo dal titolo *Le parole sono importanti, come le carezze*. Lorenzo e Adriano Milani Comparetti si legge:

Don Lorenzo Milani doveva capire e soffrire la condizione di chi aveva ricevuto parole che non avrebbero avuto legittimazioni dai padroni delle parole. Figli di contadini e di operai, arrivando a Barbiana, rivelavano la povertà di linguaggio. Non una povertà «naturale», ma generata dall'iniquità che fa nascere la timidezza, la goffaggine, del Gianni di Lettera a una professoressa. Che ha

⁶ Per approfondimenti: *Guiniforte, il santo levriero. Fra devozione popolare e superstizione*, <https://www.archeoares.it/blog/guiniforte-il-santo-levriero-fra-devozione-popolare-e-superstizione/> (consultato il 24 maggio 2024).

ricevuto parole che poi, nella scuola, non sarebbero state apprezzate. Potrà sembrare una stramba divagazione, ma vorremo ricordare che Nelson Mandela, dopo qualche decennio di prigionia, avrebbe voluto «ringraziare innanzitutto gli abitanti di Paarl [il luogo della sua prigionia], che mi avevano trattato con molta gentilezza per tutto il periodo di detenzione, ma i membri del comitato bocciarono categoricamente l'idea, sostenendo che sarebbe suonato strano se nella grande piazza di Città del Capo avessi rivolto le mie prime parole ai facoltosi bianchi del sobborgo di Paarl anziché alla popolazione cittadina» (Canevaro, 2018 p. 2).

Lo stesso Mandela, scriveva inoltre Andrea Canevaro, sempre nell'articolo sopra menzionato:

L'istruzione è il motore dello sviluppo personale. È attraverso l'istruzione che la figlia di un contadino può diventare medico, che il figlio di un minatore può diventare dirigente della miniera, che il figlio di un bracciante può diventare presidente di una grande nazione. È quello che facciamo di ciò che abbiamo, non ciò che ci viene dato, che distingue una persona da un'altra. [...] Conclusi aprendo le braccia a tutti i sudafricani di buona volontà, dicendo che chiunque — uomo o donna — avesse rifiutato l'apartheid avrebbe trovato accoglienza nel nostro movimento per un Sudafrica non razzista, unito e democratico, basato sul suffragio universale in liste elettorali comuni. Questo era il fine dell'Anc [il movimento politico a cui Mandela aderiva], lo scopo che mi ero sempre prefisso nei lunghi anni di prigionia, e per il quale avrei lavorato negli anni che mi restavano da vivere. Era il sogno che avevo accarezzato quando ero entrato in carcere all'età di quarantaquattro anni; ma ora ero vecchio, ne avevo settantuno, e non potevo permettermi di perdere altro tempo (Mandela 2010, p. 66 in Canevaro, 2018, p. 2).

La Pedagogia Speciale non costituisce una disciplina omogenea e dai confini ben marcati, e la sua stessa definizione è fonte di criticità spingendosi oltre il focus dell'educazione delle persone con disabilità, intesa come istruzione e insegnamento speciale, lungo le piste dello studio delle disabilità, delle diversità, della marginalità sociale, delle tecnologie dell'educazione, delle politiche inclusive (Crispiani, 2016).

Un filo lega, dunque, lo studio di alcuni autori (appartenenti alla corrente umanistica del secolo scorso) con la Pedagogia Speciale e la sua pratica che si declinava, per Andrea Canevaro, attraverso l'avvio di collaborazioni con i territori, con le istituzioni, le associazioni, le famiglie e le persone, che non riguardava una visione accademica e ancorata a una Pedagogia Speciale ristretta solo alle persone disabili o agli ambienti universitari. Il fondamento dei suoi

studi, pur procedendo in questo senso (e da questo punto di vista ha posto sempre molta attenzione e cautela a non creare confusioni) di base riguardavano i processi di umanizzazione fondati su principi costituzionali e democratici. Di interesse scientifico divengono, dunque, tali intrecci, al fine di contribuire a una definizione del profilo epistemologico della Pedagogia Speciale e al suo corpus teorico metodologico, in una prospettiva rinnovata e innovativa che dovrà anche tener conto dell'evoluzione sociale, culturale e scientifica di questi ultimi anni. Amico di Mario Lodi, Andrea Canevaro (2010) è stato un maestro, un intellettuale-artigiano, utilizzava l'arte, la natura, la poesia, il gioco, quali strumenti di base per riflettere sulla natura delle relazioni in campo educativo, per creare una cultura non violenta e formare futuri cittadini, ponendo al centro del suo lavoro una metodologia cooperativa e attiva che ha praticato anche con progetti di cooperazione internazionale.

Conclusioni

Leggere gli scritti di Andrea Canevaro oggi più che mai ci porta a interrogarci sul senso delle sue affermazioni.

Le attuali generazioni vivono in un secolo differente da quello in cui ha lavorato Andrea Canevaro. Esse sperimentano un presente in cui le guerre (con gradienti differenti) dell'Europa in corso e le guerre nel mondo rischiano di minare il loro futuro e quello della civiltà. Si potrebbero indagare con profondità, anche, le ragioni per cui si intendono promuovere i processi di inclusione educativa, sociale e il conseguente impegno per rimuovere gli ostacoli che provocano ingiustizie, disuguaglianze, povertà, esclusioni, cambiamenti climatici tali da comportare il rischio dell'estinzione dell'uomo sul Pianeta Terra. Andrea Canevaro ha dialogato con insegnanti, bambini e bambine, giovani di democrazia, di uguaglianza, di povertà, di differenze sociali, di libertà, di pace, di giustizia, di lavoro, di scuola e famiglia, di arte e scienza: di diritti e di doveri, reinterpretando il ruolo della scuola quale agente di formazione dei futuri cittadini, con azioni pratiche. «La curiosità attiva la conoscenza, apre sentieri, decostruisce stereotipi e permette l'incontro di storie», era solito affermare. Claudio Imprudente nel settembre del 2022 in occasione di un dibattito pubblico organizzato a Bologna ha affermato: «era come l'oceano, raccontare il suo pensiero e impegno in campo educativo a coloro che non lo hanno conosciuto (o non hanno avuto il piacere di lavorare con lui, in modo diretto e continuativo), è operazione molto ardua».

Andrea Canevaro ha lavorato per promuovere una scuola fondata su principi democratici e che oggi definiremmo inclusivi, il cui lavoro ha contribuito ad aiutare a comprendere come tenere insieme tutte le diversità.

Quando, oggi, si propone la cornice concettuale dell'inclusione si sta dicendo che tutti, compresi bambini e giovani con disabilità, con disturbi del neurosviluppo, con condizioni di vulnerabilità (sociale, economica, culturale) hanno diritto a un'educazione di qualità e di poter avere pari opportunità di apprendimento. I contesti educativi dovrebbero corrispondere a contesti organizzati all'interno dei quali le differenze e le diversità non vengano solo riconosciute, ma sono comprese, accettate e rispettate. L'educazione ha lo scopo di valorizzare queste unicità e, secondo la prospettiva dell'educazione inclusiva, di prendere in considerazione tutti gli alunni, sottolineando l'equità della natura dei loro bisogni, interessi, motivazioni all'apprendimento per avviare processi di insegnamento di qualità (Malaguti, 2023). Una Pedagogia Speciale che abbia come finalità l'inclusione di tutti e di ciascuno è una pedagogia che si fonda sul riconoscimento delle differenze e sull'equità come valore ed elemento ontologico costitutivo dell'essere umano. Da questo punto di vista invita a un cambiamento del sistema sociale, educativo e scolastico esistente, a un'innovazione seria, al fine di permettere la partecipazione piena e attiva di tutte le persone, anche di coloro che sono disabili (Canevaro e Malaguti, 2014; Malaguti, 2023).

Certamente il suo lavoro è stato precursore dei tempi. Si pensi, ad esempio, solo alla nota del MIUR n. 2215 del 26 novembre del 2019 in cui si ribadisce la piena contitolarità dell'insegnante specializzato.

Considerando, però, le molte criticità che il concetto di inclusione pone oggi nel dibattito pubblico, probabilmente i suoi studi non sono stati pienamente compresi, o dovrebbero essere messi a sistema anche attraverso risorse dedicate che coinvolgano una complessiva riforma del sistema scolastico non solo rispetto ai giovani con disabilità.

Ci sarà un tempo e un luogo opportuno per rileggere anche da un punto di vista scientifico il suo pensiero, discutere alcuni presupposti e andare oltre. Il richiamo alle dichiarazioni internazionali, ai principi costituzionali, agli obiettivi, solo ad esempio dello sviluppo sostenibile, dell'approccio internazionale dello *Universal Design for Learning*, l'approvazione della Legge 227/21 «Delega al governo in materia di disabilità» possono, forse, orientare al fine di assumere una postura professionale e personale, capace di considerare gli esseri umani come persone con i propri bisogni educativi, con desideri, interessi, preferenze che, se trovano contesti che sottendono principi, politiche, culture e pratiche condivise, potrebbero facilitare la progettazione di contesti educativi e di apprendimento di qualità nella prospettiva del Progetto di Vita. Per farlo, occorre anche collegare elementi che tra loro possono apparire distanti: il protagonismo, la promozione dell'emancipazione, dell'autodeterminazione e l'organizzazione dei contesti secondo una prospettiva di accessibilità universale. Occuparsi di educazione e pedagogia, seguendo il punto di vista della Pedagogia Speciale,

che storicamente fonda le sue radici, dunque, almeno secondo il punto di vista di Andrea Canevaro, su principi costituzionali, significa avviare processi di inclusione educativa e sociale proponendo una pedagogia («forse una speciale pedagogia») che di base sia capace di rivolgersi alle persone nel rispetto delle peculiarità e diversità, dove tutte le metodologie e gli strumenti specifici sono essenziali se si opera di base, però, per una scuola e comunità educativa accessibile, anche *da, per e con* le persone con disabilità e fragilità pianificando, dunque, lo sviluppo del sistema educativo anche grazie al loro contributo.

Mentre la vita umana è arricchita dalla diversità di valori e atteggiamenti derivanti da diverse prospettive culturali e caratteristiche della personalità, ci sono alcuni valori umani fondamentali (il rispetto per la vita e la sua diversità, il rispetto per l'ambiente, per citarne due) sui quali non si possono fare compromessi.

Le prospettive delineate da Andrea Canevaro auspichiamo possano creare ulteriori collegamenti, continuare a produrre impegno, passione, investimento di risorse, per cogliere, tutti insieme, le sfide a cui oggi siamo chiamati a rispondere come *comunità educante*.

Si conceda, sul finire, di concludere con le parole che negli ultimi mesi della sua vita mi ha ripetuto più volte: «andiamo avanti, perché insieme si può»!

Bibliografia

- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2000), *Prefazione*. In S. Tomkiewicz, *L'adolescenza rubata. Divenire sé stessi al di là della violenza*, Como, Re edizioni.
- Canevaro A. (2006a), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2006b), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2010), *Il maestro Mario Lodi intervistato da Andrea Canevaro*, https://www.youtube.com/watch?v=DD_n9-EKMTE&t=15s (consultato il 22 maggio 2024).
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015a), *La partecipazione e il welfare, la partecipazione alla società*. In C. Venturelli e F. Messia (a cura di), *Il welfare di prossimità: partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*, Trento, Erickson, pp. 1-5.

- Canevaro A. (2015b), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2018), *Le parole sono importanti, come le carezze. Lorenzo e Adriano* *Milani Comparetti*, «Appunti sulle politiche sociali», n. 2, <https://www.grusol.it/apriInformazioniN.asp?id=6643> (consultato il 22 maggio 2024).
- Canevaro A. (2020), *Prefazione. Chi legge questo libro*. In E. Malaguti (2020), *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale e intersezioni*, Fano, Aras Edizioni, pp. 9-13.
- Canevaro A. (2022), *Che scuola immaginiamo*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 2, pp. 1-5.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione e educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Canevaro A. e Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*, Roma, Monolite editrice.
- Canevaro A., Bazaretti C. e Rigon G. (1999), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A., Cibin M.C., Botta M. e Calderoni S. (2022), *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0*, Wakefield, MA.
- Crispiani P. (a cura di) (2016), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS edizioni.
- Maffenini W. e Sanicola L. (a cura di) (1999), *Bambini nel mondo: questioni da grandi*, Milano, FrancoAngeli.
- Malaguti E. (2018), *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Roma, Carocci.
- Malaguti E. (2022), *Contesti educativi competenti Bambini invisibili e violati, fra vulnerabilità e resilienza*. In I. Bertacchi, S. Mammini e M.G. Anatra (a cura di), *Violenza assistita e percorsi d'aiuto per l'infanzia Proposte di attività attraverso un approccio narrative*, Trento, Erickson, pp. 37-46.
- Malaguti E. (2023), *Mario Lodi e l'impegno per l'educazione alla pace, oggi, in un mondo globale*. In M. D'Ascenzo, C. De Santis e S. Loiero (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, Tab Edizioni, pp. 95-110.
- Malaguti E. (2023), *Quasi Adatti? Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza: Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, n. 1, pp. 5-32.
- Mandela N. (2010), *Lungo cammino verso la libertà*, Milano, Feltrinelli.
- Pavone M., Ianes D. e Canevaro A. (2022), *Che scuola immaginiamo?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 2, pp. 1-5.

- Siegel D.J. (2014), *Mappe per la mente*, Milano, Raffaello Cortina.
- Tomkiewicz S. (2001), *Il bambino e la guerra*. In A. Canevaro, E. Malaguti, A. Miozzo e C. Venier (a cura di), *Bambini che sopravvivono alla guerra — percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia*, Trento, Erickson, pp. 39-57.
- Van der Kolk B. (2015), *Il corpo accusa il colpo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Vygotskij L.S. (2007), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, 10^a ed., Roma-Bari, Laterza.
- Zuppi M.M. (2022), *Inaccettabile che si muoia ancora di lavoro* https://www.repubblica.it/politica/2022/06/02/news/zuppi_2_giugno_lettera_avvenire_lavoro_-352238844/ (consultato il 22 maggio 2024).

CAPITOLO 2

La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità

Catia Giaconi, Università di Macerata

Arianna Taddei, Università di Macerata

Noemi Del Bianco, Università di Macerata

Ilaria D'Angelo, Università di Macerata

Introduzione

In ambito educativo e sociale la partecipazione attiva delle persone con disabilità affonda le sue radici in una pluralità di paradigmi, elaborati sia in ambito internazionale che nazionale, necessari alla declinazione operativa del complesso costruito di inclusione.

A livello internazionale, la Dichiarazione di Salamanca del 1994 (Unesco, 1994) rappresenta uno dei principali documenti in grado di sottolineare un approccio educativo inclusivo, ovvero rivolto a tutti gli studenti. La Dichiarazione avvia, pertanto, un processo di accoglienza di qualsiasi condizione di diversità e svantaggio, entro gli spazi scolastici.

La Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute – ICF (WHO, 2001) segna il passaggio a un nuovo paradigma bio-psico-sociale di interpretazione del funzionamento umano, valorizzando l'integrazione di più sfere relative alla vita della persona, a partire dalla relazione con il contesto di riferimento. Questo consente di ribaltare la visione del «limite» (Canevaro, 2006), da ontologicamente proprio della persona con disabilità a elemento ostacolante presente nel contesto di vita della persona.

Ulteriore e significativo elemento di evoluzione nel dibattito internazionale è rappresentato dall'*Index for Inclusion* (2002), che sostiene con forza la proposta di sostituire i concetti legati alla definizione di «Bisogni Educativi Speciali» (Rapporto Warnock, 1978) con quelli di «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione». Lavorare sui contesti significa, pertanto, intervenire per farli diventare «competenti» (cioè, capaci di offrire risposte a partire dai segnali di trasformazione della realtà educativa e della vita personale e scolastica de-

gli studenti che ne sono parte) e «facilitanti» nel saper accogliere e includere tutte le tipologie di diversità. Come sostiene Dovigo, «se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola» (2015, p. 13).

In linea con tali indirizzi internazionali, anche il contesto italiano negli ultimi decenni ha introdotto una serie di provvedimenti orientati a garantire a tutti il diritto allo studio e al successo formativo attraverso forme flessibili e personalizzate di lavoro scolastico. La sensibilità pedagogica inclusiva, che da sempre contraddistingue il contesto scolastico italiano,¹ tanto da aver anticipato il contesto internazionale nell'integrazione di studenti con disabilità a scuola, ha di recente emanato nuove disposizioni normative in favore dell'inclusione scolastica. Tra queste, a titolo esemplificativo, menzioniamo il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66² e le disposizioni integrative e correttive allo stesso,

¹ Tra i principali riferimenti citiamo la Legge n. 517 del 1977 la quale afferma come sia l'insegnante specializzato a dover provvedere alla promozione-costruzione del processo d'integrazione scolastica di tutti e di ciascuno, curando sia l'aspetto della socializzazione che l'impostazione di una funzione didattica curricolare. Da tale slancio normativo, la Legge 104 del 1992, legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, fa propria la logica della programmazione concertata, garantendo il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di autonomia e libertà in ogni ambiente: scuola, famiglia, lavoro e società. Inoltre, nella Legge 8 novembre 2000, n. 328, nello specifico nell'art. 14 troviamo la dicitura «Progetti individuali per le persone disabili». La Legge n. 53 del 28 marzo 2003, propone di «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana» (art. 1) nel contesto scolastico. Le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (2009) enfatizzano, invece, come il Progetto di Vita sia parte integrante del PEI e riguardi la crescita personale e sociale necessaria a vivere in contesti di esperienza comuni. Con la promulgazione della Legge 8 ottobre 2010, n. 170, viene ad essere privilegiata una didattica che sappia essere sempre più individualizzata e personalizzata, anche con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico. La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, ricorda che «il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni. In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata a una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante» (p. 1). Attraverso la Legge 13 luglio 2015, n. 107 si pone, invece, l'accento sulla stretta collaborazione che deve esserci tra il contesto della scuola e quello della famiglia.

² Le principali innovazioni che vengono introdotte nel DLgs n. 66/2017, recante «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1,

ovvero il Decreto Legislativo 12 settembre 2019, n. 96,³ oltre alle Linee Guida concernenti la definizione delle modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno e il modello di PEI del 2020.⁴ Infine, il Decreto Legislativo n. 153, del 1° agosto 2023 recante le disposizioni correttive al Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182.⁵ Tenendo conto della cornice normativa descritta, per ri-generare la scuola dal basso è quanto mai necessario continuare a porsi la domanda «Lontani da dove?» (Canevaro e Ianes, 2017) per riflettere se sia davvero questa l'inclusione che volevamo raggiungere alle origini della storia pionieristica dell'inclusione scolastica italiana.

commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107», art. 2, comma 2, riguardano nello specifico la realizzazione di processi di inclusione scolastica, che deve essere «[...] attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale [...]».

³ Attraverso il Decreto Legislativo 96, «Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66», vengono enfatizzati i processi inclusivi del lavoro congiunto tra l'intera comunità scolastica e quella sociale. Nello specifico, emerge il diritto all'autodeterminazione, concretizzabile nell'ottica del coinvolgimento diretto dello studente con disabilità nel progetto di inclusione, e l'accomodamento ragionevole, principio guida per l'utilizzo delle risorse in sostegno dei singoli PEI. Anche la prospettiva della definizione e della condivisione del progetto individuale viene chiarita nel DLgs 96/2019, in cui il Piano Educativo Individualizzato è ora definito univocamente come parte integrante del progetto individuale, sancendo definitivamente quest'ultimo come fondamentale per il Progetto di Vita della persona con disabilità verso l'incremento della sua stessa Qualità della Vita.

⁴ Tra le principali innovazioni che vengono introdotte nelle «Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del DLgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche» del 2020, citiamo il modello nazionale di PEI, che articolato in quattro versioni dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, ha l'obiettivo di permettere alle istituzioni scolastiche di applicare i principi cardine dell'inclusione alla progettazione educativo-didattica. In riferimento alla prospettiva bio-psico-sociale propria dell'ICF (OMS, 2001) grazie all'osservazione del contesto scolastico saranno indicati nel PEI gli obiettivi didattici e educativi, gli strumenti, le strategie e le modalità per realizzare un ambiente inclusivo.

⁵ Le principali innovazioni del Decreto Ministeriale 153/2023, «Adozione del modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66», sono relative al rinnovo del principio di corresponsabilità educativa attraverso la disposizione di misure che riguardano l'obbligatorietà della convocazione del GLO. Il Gruppo di Lavoro deve riunirsi almeno 3 volte l'anno (entro il 31 ottobre per l'approvazione e sottoscrizione del PEI; tra novembre e aprile per la revisione del PEI; ed entro il 30 giugno per la verifica finale) in ore non coincidenti con le ore di lezione. Vengono inoltre adottati i nuovi allegati C e C1, in cui è presente la sostituzione dell'espressione «debito di funzionamento» con «supporti al funzionamento». Sostituzione che rispecchia l'adesione al linguaggio e al paradigma ICF, già operato all'interno del Modello di Nuovo PEI con il DI 182/2020.

Alla luce di tali riferimenti, il presente contributo si pone l'obiettivo di attenzionare l'inclusione — come suggerisce Canevaro (2006) — quale snodo attuativo per valorizzare i vari ambiti di vita della persona, da quello scolastico a quello extrascolastico, dal contesto parentale a tutta la comunità di riferimento. Come auspicato dai riferimenti normativi precedentemente illustrati, si tratta di partire dalla scuola, in quanto ambiente sociale complesso e articolato che costituisce la condizione privilegiata per la creazione dei Progetti di Vita, in grado di avviare alla possibilità di abitare i futuri spazi e tempi dell'adulthood. Un Progetto di Vita che non si limiti quindi ai confini scolastici, ma guardi al futuro della persona confrontandosi con i suoi bisogni, mettendo in gioco la rete di sostegni sociali, le metodologie e gli interventi affinché possa essere garantito un orizzonte di senso e di qualità. Secondo tale prospettiva, concordiamo con Canevaro (2006) che la scuola assume una funzione privilegiata, che va oltre la dicotomia insegnamento-apprendimento. Essa, infatti, viene chiamata a esercitare un ruolo sociale che supera i «confini» scolastici, per mettersi in dialogo con il territorio e giungere alla costruzione di alleanze con la comunità locale in quella preziosa dimensione della relazione scuola-territorio. Per tali ragioni, approfondiremo nel dettaglio l'importante raccordo del Piano Educativo Individualizzato e del Progetto Individuale nella prospettiva di un Progetto di Vita sostenuto dal dialogo interdisciplinare dei contesti formali e informali, di quelli scolastici ed extrascolastici.

La lente della Pedagogia Speciale per una lettura inclusiva

Focalizzare l'attenzione sul processo inclusivo nel contesto italiano spinge la nostra riflessione a circoscrivere lo sguardo circa la ricostruzione di alcuni degli aspetti cardine che hanno caratterizzato tale fenomeno, prendendo come riferimento la lente interpretativa della Pedagogia Speciale.

Sul piano culturale, la logica dominante da cui prendere le distanze è ancora l'adesione a un approccio diagnostico e medicalizzante che rischia di prendere il sopravvento e di etichettare le differenze individuali, alla ricerca di una «certificazione del bisogno». L'inclusione come processo culturale richiede un cambiamento di sistema inteso come azione politica che volga lo sguardo ad azioni mirate sia in riferimento ai bisogni primari, ma anche alle libertà, ai diritti fondamentali correlati e a tutte le dimensioni proprie di una vita umana dignitosa. Nel perseguire la prospettiva inclusiva, la Pedagogia Speciale continua a considerare suo compito fondamentale giungere a un approccio inclusivo diffuso. Come ricorda Canevaro nella sua opera dall'emblematico titolo *Scuola inclusiva e mondo più giusto*: «Inclusione è avere una prospettiva ecosistemi-

ca ampia [...] occorre la *capacità di contaminarsi*, di “degenerare” ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi» (2013, p. 17). All’interno di questo orizzonte, Canevaro apre a una riflessione quanto mai necessaria oggi sul ruolo e le forme di sostegno all’interno della scuola, partendo da una domanda fondamentale: un sostegno può essere uno e unico per tutta la vita? Ma soprattutto è importante chiedersi quanto possa essere utile un sostegno continuo che rischia di «indurre a dipendenza e a rinuncia di ogni tentativo di crescita dell’autonomia. Senza evoluzione, un sostegno rischia di essere come una protesi che non venga più cambiata, nonostante la crescita del soggetto. E una protesi che non cambia diventa uno strumento di tortura» (2015, p. 68).

Diventa strategico, quindi, per chi opera in una prospettiva inclusiva adottare il paradigma della pluralità e della trasformazione evolutiva per orientare le pratiche educative e lo sguardo sul mondo: «Unità nella diversità: è complicata perché noi abbiamo l’idea che il buon modo di procedere dello sviluppo sia portare all’unità, non nella diversità ma nella riduzione a un unico modello, a un’unica religione a un unico dominio. Anche a un’unica pace. Ma è la pluralità che garantisce lo sviluppo. La pluralità degli sviluppi» (Canevaro, 2008, p. 47).

Inoltre, anche la dimensione organizzativa deve essere ripensata e progettata in ottica inclusiva. In questa direzione, come sostiene Poizat (2006) bisogna transitare da un pensiero «territorio» a pensiero «mondo», sia a livello temporale che spaziale. Il pensiero-territorio corrisponde all’agire localmente senza aperture prospettiche e senza pensare alla finalizzazione rispetto al percorso di vita del minore. Il pensiero-mondo è aperto, agisce nella situazione senza dimenticare l’altrove e il dopo: mantiene il contatto con gli altri soggetti coinvolti e pone le premesse per il futuro. È un approccio che dialoga con i futuri possibili cercando di porre oggi le condizioni per il domani.

Conseguentemente, la dimensione scolastica necessita di un cambio di prospettiva al fine di poter offrire pari opportunità formative a tutti gli studenti. Sono pertanto oggetto di ripensamento gli obiettivi didattici, i metodi, i materiali e le valutazioni affinché possano organizzarsi su criteri di flessibilità e accessibilità, per giungere a un effettivo processo di personalizzazione degli apprendimenti. In tal senso, tra le trame della Pedagogia Speciale, condividiamo con Ianes e Canevaro che «la didattica inclusiva è [...] la didattica della differenziazione “strutturale”, del design istituzionale che ha già dentro di sé quella universalità che lo rende accessibile a tutte le varie modalità di apprendimento» (2015, p. 8) Accogliere nella programmazione didattica tutte le «infinite varianti della complessità umana» (Ianes e Canevaro, 2015, p. 7) risulta essere un compito operativamente poco vantaggioso se non accolto da un rinnovato *habitus* professionale.

La dimensione della formazione del personale docente è, infatti, l'ulteriore nodo che la Pedagogia Speciale prende in considerazione nelle proprie trame epistemologiche. La formazione professionale non diviene una scelta opinabile, ma è un cruciale canale di attuazione inclusiva. L'eterogeneità e la valorizzazione delle differenze negli alunni mettono alla prova la scuola e i suoi insegnanti, rappresentando una sfida «faticosa di civiltà, di cultura e di politica della convivenza umana» (Canevaro, 2015, p. 7). Per tali ragioni, ad essere necessario è un forte impegno soprattutto nella formazione iniziale e continua degli insegnanti (Mura, 2014). Inoltre, il livello della professionalità di tutto il corpo docente per la realizzazione di pratiche inclusive permette di giungere a un miglioramento della qualità dell'organizzazione complessiva dell'insegnamento e dell'istituzione scolastica.

Docenti preparati e pronti ad accogliere le differenze contribuiscono anche alla configurazione di trame e connessioni con «attori» che si trovano oltre le mura scolastiche, *in primis* le famiglie. La dimensione della relazione fra professionisti e familiari, ampiamente indagata dalla Pedagogia Speciale (Cottini, 2004; Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Pavone, 2012), è, infatti, l'irrinunciabile garanzia di riuscita dei percorsi di vita che si avviano durante il periodo scolastico, per approdare, una volta terminata la scuola, verso le prospettive dell'adulthood. Come vedremo nel paragrafo a seguire, il dialogo tra la scuola e il mondo esterno contribuisce alla possibilità di consolidare alleanze significative, in cui tutti i protagonisti coinvolti possano trovare spazi e tempi adeguati alla realizzazione di processi di crescita congiunti.

Gettare lo sguardo verso l'adulthood

Come già messo in luce nel presente contributo, per la Pedagogia Speciale «gettare lo sguardo in avanti» vuol dire addentrarsi nel complesso ambito dell'inclusione, permeando una progettazione educativa e didattica che possa essere aperta ai diversi e differenti percorsi di personalizzazione (Giacconi et al., 2019).

Attenzionando nel dettaglio la progettazione educativa e didattica entro il contesto scolastico, dall'iter che abbiamo ricostruito nel primo paragrafo è possibile cogliere come all'interno della progettazione dei curricula vengano realizzate azioni mirate per la tutela di Percorsi Educativi Individualizzati, anche nell'ottica della realizzazione di Progetti di Vita orientati a una Qualità di Vita (Giacconi, 2015b; Giacconi et al., 2019).

In questa direzione, è fondamentale attivare percorsi di co-progettazione che abbiano come focus centrale le transizioni e l'adulthood (Giacconi, 2015b;

Del Bianco, 2019; D'Angelo 2020). A tale scopo, riteniamo utile attraversare tre dimensioni concettuali.

La prima dimensione riguarda la potenziale relazione tra il PEI e il Progetto di Vita. È bene ricordare come il Piano Educativo Individualizzato per gli studenti e le studentesse con disabilità è parte sostanziale del Progetto di Vita. Esso consente ai diversi attori della co-progettazione (dalla famiglia agli insegnanti, dall'unità di valutazione multidisciplinare agli specialisti privati, al ragazzo e alla ragazza con disabilità, ecc.) di condividere prospettive, aspettative e intenti in ottemperanza del principio di corresponsabilità educativa. Il PEI dovrà attraversare e, allo stesso tempo, oltrepassare le mura scolastiche e raggiungere spazi e tempi del territorio, coinvolgendo la rete di relazioni formali e informali del contesto di vita della persona con disabilità (Galanti, Giacconi e Zappaterra, 2021). Centrale è l'attitudine pedagogica che Canevaro e Ianes chiamano «strabismo educativo» (Canevaro e Ianes, 2002), in cui un occhio tiene conto del percorso scolastico di integrazione dell'alunno nel contesto specifico, mentre l'altro considera una dimensione di vita più ampia, «più estesa dal punto di vista esistenziale, che comprenda l'adulità, la partecipazione sociale, i ruoli comunitari, il lavoro e la cittadinanza» (Canevaro e Ianes, 2002, p. 4).

La seconda dimensione attiene il raccordo tra PEI e Progetto Individuale, infatti, «la scuola serve a raggiungere nella vita adulta il massimo del proprio potenziale in termini di autonomia, vita indipendente, autorealizzazione e partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa, autodeterminazione e libertà [...]. Un insegnante di sostegno inclusivo guarda avanti, molto avanti in quello che potrà essere il percorso di vita degli alunni/e: risponde al richiamo che essi gli rivolgono: "Pensaci adulti!"» (Canevaro e Ianes, 2019, p. 175).

La sezione di raccordo prevista nel modello di PEI nazionale (DLgs 66/2017) con il Progetto Individuale (PI)⁶ costituisce, infatti, un primo passo di esercizio dello «strabismo educativo» (Canevaro e Ianes, 2002) declinabile all'interno della rete. Nella stesura del PI, il lavoro di rete si fa operativo. Esso richiede di mettere a sistema tanto i servizi e gli interventi istituzionali già attivi, quanto quelli che possono essere potenziali, ovvero previsti per il prossimo futuro e si verificano anche tutte le risorse informali che possono contribuire al Progetto di Vita della persona. È opportuno ribadire come, oltre a un linguag-

⁶ Ha ispirato l'organizzazione e l'operatività delle politiche sociali e socio sanitarie in Italia degli ultimi venti anni. L'art. 14 «Progetti individuali per le persone disabili», regola la pianificazione socio sanitaria individualizzata a favore delle persone con disabilità individuate dall'art. 3 della legge 5 febbraio 1992, n.104. Il piano ha l'obiettivo di realizzare la piena integrazione della persona nell'ambito della vita familiare, sociale nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica e professionale e del lavoro, https://springerhealthcare.it/mr/wp-content/uploads/2020/09/10.MR_3_2020_Articoli_Originali4.pdf (consultato il 24 maggio 2024).

gio condiviso, la rete abbia bisogno di costrutti di indirizzo nella definizione delle priorità di intervento. In questo senso, ricordiamo come sia necessario un allineamento tra le competenze dei piani istituzionali coinvolti, le aspettative e le risorse disponibili. In questo modo, prende forma una progettazione attenta all'adulità sempre possibile (Canevaro, 1999; 2006) e orientata ai modelli della Qualità della Vita (Schalock e Verdugo Alonso, 2012; Giaconi, 2015b).

Infine, la terza dimensione concettuale richiede di scendere all'interno di quello che viene definito come «Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento» (PCTO).⁷ Il PCTO è un'esperienza formativa di notevole importanza per il Progetto di Vita, in cui centrale diventa l'attenzione ai contesti di vita. Sperimentarsi in contesti reali, incrementare le occasioni di esperienze sociali, sviluppare competenze per le autonomie personali e lavorative, costituiscono elementi cruciali nella costruzione di percorsi di autodeterminazione e *self-advocacy* durante la delicata fase di transizione verso l'età adulta. L'integrazione tra il lavoro di orientamento scolastico e la costruzione del Progetto di Vita richiedono, ovviamente, anche nel PCTO, di collaborare con i soggetti istituzionali esterni alla scuola (ASL, centri per l'impiego, servizi per l'inserimento professionale, associazioni, cooperative, ecc.). Anche in questo caso, a garanzia di un efficace percorso di PCTO è indispensabile la condivisione dei linguaggi e dei costrutti di progettazione propri della Pedagogia Speciale (Mura, 2011; Zappaterra, 2012; Giaconi, 2015b; Caldin e Scollo, 2018; Del Bianco, 2019; Giaconi et al., 2020; Cottini, 2021). In virtù del valore identitario e sociale che il lavoro riveste, la possibilità di sperimentarsi in molteplici ruoli permette, infatti, di proiettarsi verso una dimensione progettuale futura che si costruisce già a partire dalla scuola nella direzione dell'ingresso al mondo del lavoro (Giaconi, 2015a; Giaconi, Caldin e Scollo, 2018).

Per lasciare delle tracce

Nel perseguire l'ipotesi di una società inclusiva, la dimensione esistenziale della persona con disabilità spinge lo sguardo pedagogico verso l'insieme dei processi che si animano a partire dal sistema-scuola, per espandersi oltre il periodo scolastico, in virtù della costruzione di un Progetto di Vita che approdi verso le trame dell'adulità.

Come precisa la letteratura di riferimento (Cottini, Rosati e Bovi, 2008; Canevaro, 2020; Galanti, Giaconi e Zappaterra, 2021), l'inclusione è il tentativo

⁷ Legge 30 Dicembre 2018, n. 145, «Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021».

di saldare fra loro i vari processi formativi e scolastici, quelli sociali e delle politiche relative ai servizi, nella direzione di una visione dello studente come persona sociale. L'alunno con disabilità interroga non solo gli insegnanti, bensì tutta la comunità educante a riflettere su mirate azioni di co-progettazione in grado di tener presente le fasi di transizione e la vita adulta (Zappaterra, 2019; Galanti, Giaconi e Zappaterra, 2021). Consapevoli delle potenziali criticità nell'attivare processi di co-progettazione in rete, sono di grande efficacia le parole di Canevaro:

[...] l'educarsi comporta un esercizio di lettura della realtà fenomenica in cui io, come soggetto, mi trovo. E mi devo assumere il compito e la responsabilità di collegare questa lettura-interpretazione alla mia intenzionalità. Devo fare i conti senza scuse con i limiti della realtà in cui mi trovo. Non posso adottare una rassegnazione inerte alla situazione, forse fatta di precarietà, di procedure insensate, di controlli formali svuotati di senso. L'ossessione procedurale, a volte seguita dall'accompagnamento di lamentele e ribellioni varie, sembra inibire la volontà e la capacità di comprensione, sia della realtà fenomenica che di quella intenzionale. Questo non giustifica la rinuncia a sviluppare la mia intenzionalità proprio a partire dalla lettura e interpretazione della realtà, anche istituzionale. Devo raggiungere l'altro dove si trova, e, insieme, evolvere nella realtà anche istituzionale in cui siamo immersi (Canevaro, 2020a, p. 164).

In questa direzione, appare necessario, per quanti vogliano affrontare questa importante professione, saper sostare, con consapevolezza, nelle complesse trame che accompagnano la crescita della persona con disabilità. In altre parole, occorre offrire la possibilità di «andare a tempo» (Giaconi, 2015a), «scendendo il percorso con soste che permettano di riposare, assimilare, e apprezzare i risultati in corso d'opera per evitare che l'attesa prolungata del risultato complessivo si prolunghi al punto da diventare esasperante» (Canevaro, 2020a, p. 160).

Per tali ragioni, un ruolo cruciale è rivestito dai percorsi formativi nella direzione di una professionalità inclusiva capace di progettare e di investire impegno e competenza nell'organizzazione di una complessa rete di sostegni e di supporti allo scopo di favorire il miglioramento della Qualità della Vita (Giaconi, 2015b; Gaspari, 2020).

Le considerazioni messe in luce in questo contributo delineano l'urgenza di intraprendere una riflessione pedagogica sul costruito della co-progettazione e del lavoro sinergico in rete, al fine di accompagnare «l'impegno operoso» (Canevaro, 2006) della costruzione di profili professionali in grado di abitare la complessità del paradigma inclusivo. Come ci ricorda puntualmente Canevaro, l'inclusione è in perenne viaggio (2006; 2020a; 2020b): «[...] possiamo impa-

rare a conoscere i sentieri solo camminando. E questo significa praticare, nelle competenze professionali, capire le dogane, i limiti» (Canevaro, 2006, p. 11).

Bibliografia

- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L. (2002), *Index for inclusion*, «Developing Learning and Participation in Schools», vol. 2, pp. 1-102.
- Caldin R. e Scollo S. (2018), *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, «Studium Educationis — Rivista quadrimestrale per le professioni educative», n. 3, pp. 49-59.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Torino, Pearson Italia Spa.
- Canevaro A. (2000), *Le parole che fanno la differenza*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del «dominio»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2020a), *Il paradigma inclusivo*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 4, pp. 158-168.
- Canevaro A. (2020b), *A double membership: minors and adults with disabilities from migratory routes*, «Educazione Interculturale», vol. 18, n. 2, pp. 3-13.
- Canevaro A. e Goussot A. (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2017), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (a cura di) (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, University Press.
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (1978), *The Warnock Report*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2021), *Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato*

della didattica speciale, «Italian Journal of special education for inclusion», vol. 9, n. 1, pp. 74-79.

- Cottini L., Rosati L. e Bovi O. (a cura di) (2008), *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi.
- D'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori.
- D'Angelo I. (2020), *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse*, «Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse», pp. 1-127.
- Decreto Legge 31 Dicembre 2020, n. 182, «Modifiche urgenti all'articolo 1, comma 8, della legge 30 dicembre 2020, n. 178».
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»
- Decreto Ministeriale 1° agosto 2023, n. 153, «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66».
- Del Bianco N. (2019), *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. In *Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 1-131.
- Diamond J. (2019), *Crisi. Come rinascono le nazioni*, Torino, Einaudi.
- Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c). della legge 13 luglio 2015, n. 107».
- Dovigo F. (2015), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth e M. Ainscow (a cura di), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Trento, Erickson, pp. 7-42.
- Galanti M.A., Giaconi C. e Zappaterra T. (2021), *Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 9, n. 1, pp. 7-14.
- Gaspari P. (2020), *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la «Legge Iori»*, Roma, Anicia.
- Giaconi C. (2015a), *Inclusione lavorativa: le sfide della disabilità adulta*. In M. Cornacchia (a cura di), *Andare a tempo. Ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 75-92.
- Giaconi C. (2015b), *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N. e Rodrigues B. (2019), *Gettare lo sguardo in avanti. La co-progettazione nella pedagogia speciale*, Beaubassin, Edizioni Accademiche Italiane.
- Giaconi C., Socci C., Fidanza B., Del Bianco N., d'Angelo I. e Capellini S.A. (2020), *Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi*

di *Qualità di Vita*, «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», vol. 10, n. 2, pp. 274-291.

Ianes D. (2008), *L'Index per l'Inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*. In F. Dovigo e D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.

Ianes D., Associazione TreeLLLE, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.

Legge 4 agosto 1977, n. 517, «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico».

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».

Legge 8 novembre 2000, n. 328, «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali».

Legge 28 marzo 2003, n. 53, «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale».

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».

Legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti».

Legge 22 Giugno 2016, n. 112, «Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare»

Legge 30 Dicembre 2018, n. 145, «Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021».

Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (consultato il 24 maggio 2024).

Mura A. (2014), *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 175-190.

Mura A. (a cura di) (2011), *Pedagogia speciale Oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano, FrancoAngeli.

ONU (2006), *Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone con disabilità*, <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (consultato il 24 maggio 2024).

- Pavone M. (2012), *Inserimento, Integrazione, Inclusione*. In R. Caldin e L. d'Alonzo (a cura di) (2012), *Questioni, Sfide e Prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori Editore.
- Poizat D. (2006), *Les indicateurs de qualité en éducation inclusive: une perspective internationale d'amélioration de la qualité des services*, Conferenza internazionale «Éducation/formation: la recherche de qualité», 18-20 aprile 2006.
- Schalock R.L. e Verdugo Alonso M.A. (2012), *A leadership guide for today's disabilities organizations*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
- UNESCO e UNICEF (2015), *Fixing the broken promise of Education for All. Findings from the Global Initiative on out of school children*, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fixing-broken-promise-efa-findings-global-initiative-oosc-education-2015-en_2.pdf (consultato il 24 maggio 2024).
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (consultato il 24 maggio 2024).
- UNICEF (2012), *The Rights of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*, Geneva, UNICEF.
- World Health Organization – WHO (2001), *International classification of functioning, disability and health*, Geneva, Switzerland.
- World Health Organization e World Bank (2011), *World Report on Disability*, Geneva.
- Zappaterra T. (2012), *Disabilità e lavoro: costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza*, Firenze, University Press.
- Zappaterra T. (2019), *Didattica speciale*. In L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Morcelliana, pp. 115-121.

CAPITOLO 3

Pedagogia Speciale ieri, oggi e domani¹

Luigi d'Alonzo, Università Cattolica del Sacro Cuore

Elena Zanfroni, Università Cattolica del Sacro Cuore

Silvia Maggiolini, Università Cattolica del Sacro Cuore

Ilaria Folci, Università Cattolica del Sacro Cuore

Amare immensamente la Pedagogia Speciale

Chi ha conosciuto Andrea Canevaro certamente condivide questa mia affermazione: amò immensamente il suo lavoro, amò smisuratamente le persone con disabilità, amò infinitamente la Pedagogia Speciale. Egli camminava nel mondo, con attenzioni rivolte a tutti coloro che incrociava, alle situazioni che era chiamato a risolvere, ai colleghi con cui collaborava. L'incontro con gli altri, per Andrea Canevaro, era un evento sempre importante e il suo interesse verso la persona permetteva a chiunque lo avvicinasse, di percepire un'autentica attenzione: il suo sguardo diretto e interessato faceva comprendere come il colloquio richiesto, il quesito posto, il confronto in atto rappresentasse in quel momento qualcosa di rilevante, di valore, di unico. D'altronde non si può diventare un grande pedagogo, ma, soprattutto, non si può assumere un ruolo così decisivo nell'evoluzione di una scienza come la Pedagogia Speciale senza essere prima di tutto una persona che esprime naturalmente la passione per l'uomo, l'interesse verso l'altro, il trasporto verso i propri simili. La partecipazione ai destini di uomini e di donne lo portarono a occuparsi di coloro che avevano più bisogno di aiuto e più necessità di essere compresi, come minori e adulti con disabilità. Andrea è stato un gigante della pedagogia, in particolare della Pedagogia Speciale italiana che ha saputo promuovere e diffondere non solo nel nostro Paese, ma anche all'estero, dove era conosciuto e ascoltato. Punto di

¹ L'intero contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Luigi d'Alonzo ha scritto il primo paragrafo, Elena Zanfroni ha scritto il secondo, Silvia Maggiolini ha scritto il terzo, Ilaria Folci ha scritto il quarto.

riferimento per coloro che si occupano di persone con disabilità e con problemi, ha saputo indicare strade e opportunità inclusive e se l'Italia è diventata in questo settore un Paese all'avanguardia lo deve anche a lui, alla sua saggezza, alla sua grande capacità relazionale e alla sua grande cultura pedagogica speciale per l'inclusione. Tutti noi che ci occupiamo di questa scienza dobbiamo essere grati ad Andrea, riconoscendo che solo i grandi sono in grado di caricarsi sulle loro spalle i problemi degli altri e risolverli, solo i giganti sono in grado di prendersi cura con tenerezza dei dolori dell'umanità più fragile e lui lo ha fatto, con telefonate, con incontri, con le sue introduzioni ai colloqui, con le sue pubblicazioni scientifiche ricche di riflessioni profonde, mai scontate.

Il cammino della Pedagogia Speciale nell'arco della storia moderna e contemporanea ha portato l'uomo a comprendere che occorre costruire un mondo più giusto, volto a rispettare e a dare dignità a tutti, con quelle aperture che possono rendere «un uomo più uomo», nelle attenzioni doverose verso coloro che hanno più bisogno di aiuto e comprensione e tali da promuovere maturazione e crescita personale e sociale. Come sottolineava Michel De Certeau (1993), l'alterità è una sorte di sorgente inesauribile di miglioramento perché l'altro ti costringe a rinnovarti, a metterti in discussione, a renderti più vivo in quanto il confronto, lo sguardo, il pensiero, le parole differenti impediscono la chiusura e il ripiegamento su se stessi, fonte di malessere e di ostilità, talvolta di disprezzo verso il diverso. L'incontro con le altre persone provoca una crescita personale e sociale perché impone di prendersi a cuore i destini altrui, in quanto il viso e gli occhi dell'altro riflettono come in uno specchio la propria immagine e come potrebbe essere o diventare. Il confronto con il distinto da me impone la consapevolezza che tutto quanto si è e si manifesta al mondo non è merito proprio, ma frutto di circostanze e di contesti di vita ambientali e sociali che hanno favorito o ostacolato il proprio essere nel mondo. Nessun uomo risulta credibile nel sostenere che il futuro sia nelle sue mani, «nessun uomo è un'isola», ma soprattutto nessuna persona può essere certa di prevedere ciò che le accadrà nell'immediato. L'altro impone a chiunque di avvertire la propria precarietà generata da una consapevolezza che l'incontro propone: io sono ciò che presento di mio agli altri, ma potrei anche essere divenuto qualcos'altro e ciò solo in minima parte dipende dalla mia persona. L'incontro e il confronto con l'alterità, quindi, inducono a comprendere che se mi impegno a capire colui che è di fronte e sta interagendo con la mia persona, contribuisco alla costruzione di un mondo più rispettoso e più capace di favorire il cammino di ogni uomo in questa nostra società. L'altro mi impone di prendere coscienza che la ricchezza dei miei talenti, il valore della mia cultura, la serenità della mia vita sociale mi sono stati elargiti gratuitamente in questa terra. Quasi senza meriti.

La strada della Pedagogia Speciale, unitamente allo studio e alla riflessione sull'educazione rivolta alle persone con deficit o in situazioni di vita difficile, in condizioni di fragilità, di evidente precarietà, incrocia fortemente questa dinamica relazionale. La Pedagogia Speciale pensa all'educazione e continuamente elabora una sua teoria sull'educazione, non può farne a meno, anche se il suo oggetto è «la risposta ai bisogni là dove si trovano» (Canevaro, 1999, p. 3), bisogni particolari, bisogni complessi, bisogni speciali. La Pedagogia Speciale deve, infatti, occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, escluso, segregato. Essa nasce da un incontro vero, concreto, effettivo con l'altro che, senza alcuna responsabilità, si trova a vivere situazioni personali e sociali spesso intollerabili. Emblematico è ciò che scrive Ada d'Adamo, madre di una ragazza con disabilità complessa:

Nella sala d'attesa di fronte al dolore degli altri le piaghe si rinnovano. Il mio tormento è il loro, un moltiplicarsi all'ennesima potenza... Alcune figure mi restano conficcate nella memoria. Una ragazza in sedia a rotelle si morde in continuazione la mano destra mentre la madre cerca di trattenerla una, dieci, cento volte. Una ragazza ulula, a intervalli regolari. Come un lupo. Come deve essere avere in casa un lupo che ulula ogni giorno? Una bambina sordo-cieca fa le pernacchie. So che la sua è una strategia per sentirsi, eppure non lo sopporto, è più forte di me. Come si può tollerare tutto il giorno quel suono così fastidioso alle orecchie? Cosa farei se capitasse a me? (d'Adamo, 2023, p. 16).

Fondamentale è, quindi, in Pedagogia Speciale accorgersi dei problemi altrui, avvertirli immediatamente, intravederli quanto prima e agire proponendo soluzioni volte a soddisfare i bisogni delle persone *là dove si trovano*. Ritengo di aver compreso questa strada, che Andrea Canevaro indica come essenziale, solo con il passare degli anni e con le mille esperienze che il mestiere di pedagogo prima e di docente universitario poi mi ha imposto. Questa sottolineatura «là dove si trovano» non è un'indicazione banale, ma assume tutta la forza di un'esortazione a operare lì, nel contesto di vita della persona, nel suo ambiente familiare, scolastico, sociale, perché è proprio in quell'ambiente che i bisogni devono e possono essere soddisfatti e risolti. La questione diventa, infatti, essenziale, perché la Pedagogia Speciale si deve far carico del problema, non solo con prospettive che invitano a risoluzioni lontane dal contesto, come, ad esempio, l'istituzione di centri riabilitativi efficienti, di scuole specifiche di qualità, la formazione di specialisti di riferimento che possano essere d'aiuto; essa ha il compito, se si vuole agire con competenza per il bene della persona con disabilità, di offrire prospettive educative, indirizzi didattici, metodologie efficaci proprio dove il soggetto vive, nella sua esperienza di vita familiare, nella

scuola in cui è stato inserito, nell'ambiente sociale dove si trova a convivere. È nella vita quotidiana, nelle piccole cose consuete che la Pedagogia Speciale è chiamata a dare risposte ed è nella prospettiva del presente e dell'esistenza ordinaria che i risultati dello sforzo pedagogico di qualità si devono notare. Mi piace terminare questa riflessione riprendendo un breve stralcio di Canevaro, tratto da una lettera che — Presidente onorario della Società Italiana di Pedagogia Speciale — ha inviato ai soci all'inizio del 2009, invitando a proseguire, migliorandolo e ampliandolo, il cammino che, come pedagogisti speciali, si è intrapreso.

[...] Non chiudiamoci nel momento attuale della nostra storia. Quale che sia il giudizio di ciascuno sull'attualità, non è mai un buon modo di rispondere al dovere della conoscenza. La conoscenza cui facciamo riferimento deve portare beneficio a chi è oggetto di conoscenza. La conoscenza della povertà deve portare beneficio alla povertà. Non è solo un imperativo etico. È anche una doverosa scelta metodologica. La conoscenza non può essere quella che ci fa padroni di altri. Questa è pula: vola via con un sospiro. La conoscenza nasce dal cercare di capire i poveri del mondo — i senza casa, i senza patria, i senza lavoro, i senza salute, i senza forze, i senza voce, i senza diritti... — e nel restituire quello che cerchiamo di capire ai poveri del mondo. Non è un'espressione retorica. Le conoscenze sono nate dalla curiosità per chi vive una diversità, forse emarginante e che fa ostacolo; nel cercare di capire; e nel mettere i risultati a disposizione di chi vive la diversità. Che, in cambio, può insegnarci la speranza. Non chiudiamoci nei confini geografici del nostro Paese, che significa anche: non facciamo dipendere il nostro lavoro scientifico dalle decisioni di governo della scuola italiana. Non riduciamoci a commentatori, consenzienti o critici non importa. Guardiamo oltre frontiera. E possibilmente non solo verso i Paesi «forti», che certamente hanno molto da insegnarci. Anche verso i Paesi «deboli», che potrebbero sorprenderci e scuoterci dall'essere un po' troppo legati alle nostre abitudini culturali. Le sfide cui andiamo incontro coinvolgono certamente il processo interculturale. Noi abbiamo da dire e da ascoltare. Credo che il nostro contributo di pedagogisti speciali per problemi che si stanno molto allargando sia possibile, e ci impegna però a trovare una nuova coerenza della nostra disciplina, che non tradisca il proprio profilo, e però neanche si chiuda in uno specialismo che non ci appartiene. Pedagogia Speciale vuol dire dialogo, e dialogo dei più difficili.

Apertura, speranza, lungimiranza, ascolto, dialogo, coerenza: pietre miliari nel cammino della Pedagogia Speciale, eredità di un uomo che credeva in ciò che faceva e che è stato una vera benedizione per molte persone.

Essere costruttori di ponti: la famiglia

Riflettere oggi su temi quali la genitorialità, i ruoli e le funzioni materne e paterne, le trasformazioni dell'istituto familiare significa addentrarsi in un ambito multidimensionale e caratterizzato da un'elevata complessità, esito del costante confronto con nuovi modelli di riferimento, delineatisi nel tempo, dai quali scaturiscono conseguenti dibattiti educativi, che da sempre interrogano le generazioni.

Il fulcro della vita dell'uomo è rappresentato, indubbiamente e in modo incontrovertibile, dagli affetti familiari; ciascuno è figlio della propria storia di vita, del proprio credo e delle convinzioni personali, delle esperienze, ovvero di tutti quegli elementi che, al momento della costituzione della coppia, confluiscono e inevitabilmente si fondono, creando un'ulteriore identità, nuova e sfidante, che forgia l'esistenza di ognuno dei suoi componenti. Questo passaggio diventa ancora più critico nel momento in cui la stessa diade genitoriale è chiamata a vivere eventi inaspettati che ne possono minacciare la stabilità.

Gli studi e il pensiero di Andrea Canevaro hanno sempre volto uno sguardo attento e puntuale all'importanza che la famiglia riveste, in generale, nella crescita di un figlio, soprattutto quando è presente una condizione di disabilità. Sin dagli anni Settanta del secolo scorso, rifacendosi al pensiero di diversi autori contemporanei e non, tra cui ricordiamo Jean-Marie Bouchard (1978), Ivan Illich (2008), Célestin Freinet (1963), colui che è annoverato tra i padri della Pedagogia Speciale in Italia ha ripercorso le principali fasi della storia integrativa e inclusiva, correlandole anche al differente ruolo assunto dalla famiglia. La prima fase corrisponde al periodo in cui si sono identificate due possibili scelte alternative per il futuro di una persona con disabilità: la permanenza tra le mura domestiche oppure il ricovero presso Enti, che però non promuovevano alcuna attività riabilitativa e/o educativa. La persona vulnerabile poteva essere così allontanata dal proprio nucleo di appartenenza e, al tempo stesso, i genitori privati della possibilità di vivere una relazione significativa con il proprio figlio. Prendendo spunto dalle esperienze maturate dalle famiglie con figli con disabilità sensoriali, nel momento storico considerato hanno assunto importanza le prime forme associative di persone con altre tipologie di disabilità, che sono state in grado di creare opportunità e aprire nuovi spazi di confronto, volti a incoraggiare il radicamento di una logica più umanizzante con cui immaginare l'esistenza di una persona in condizione di fragilità. La seconda fase può essere ricondotta al periodo — compreso tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso — in cui l'attenzione è stata rivolta, in modo prevalente, allo sviluppo parallelo, da un lato, di un sistema integrativo scolastico pubblico e, dall'altro, di uno sanitario. È in questa fase che, secondo Canevaro,

«si realizza la separazione fra l'intervento propriamente tecnico e la vita sociale della persona vulnerabile. Da una parte, si verifica il fenomeno della delega agli specialisti da parte delle famiglie e dell'ambiente comunitario; dall'altra vi è l'interruzione di ogni collaborazione da parte degli specialisti nei confronti delle famiglie» (Canevaro, 1980, p. 10). La terza fase vede poi un superamento della contrapposizione tra impegno delle stesse famiglie e impegno delle istituzioni educative pubbliche. Si inizia ad andare verso il consolidamento dei concetti di responsabilità sociale e impegno civile. «I servizi assumono una caratterizzazione comunitaria e territoriale, integrati all'ambiente delle persone e tali da animare la partecipazione operativa delle risorse personali» (Canevaro, 1980, p. 10). Le famiglie, insieme al già consolidato ruolo delle istituzioni, diventano parte attiva nella promozione dei diritti della persona con disabilità: «Noi, nella nostra storia recente, abbiamo avviato un processo umanizzante che si realizza attraverso il riconoscimento dell'originalità (diversità) di ciascuno e la sua valorizzazione. Il valore dell'unicità di ogni individuo ha come conseguenza che, pur non essendo uguali, siamo tutti titolari di uguali diritti. Il nostro compito è quello di entrare in contatto con le persone speciali e aiutare a rivellarle all'umanità» (Genta, 2013).

Lo Studioso afferma che, nell'analisi presa in esame, il passaggio da una fase a un'altra non avviene con una cesura categorica tra lo stadio che precede e quello che segue ma, al contrario, è sfumato e presenta un intreccio condizionante tra caratteristiche permanenti, ovvero comuni a tutti i periodi presi in considerazione, e attributi originali e sconosciuti. Pertanto, uno degli insegnamenti di cui il Maestro ci ha fatto dono risiede proprio nel riconoscimento che, al di là di qualsiasi idea o ideologia sull'istituto familiare, l'educazione e l'accompagnamento dei genitori, in particolar modo a fronte di una condizione di fragilità, richiedono un impegno incessante sia della ricerca, sia della riflessione pedagogica. È evidente, infatti, come alcune derive o bisogni familiari, pur contestualizzati negli scenari temporali in cui si verificano, siano una costante da cui non si possa prescindere. Il clima di incertezza e di vulnerabilità che connota la nascita e l'educazione di un bambino è stato, è e sarà sempre parte costitutiva di un sapere e non un elemento accessorio della ricerca pedagogica sulla famiglia. Un ulteriore lascito che si può ritrovare nel pensiero di Canevaro sottolinea l'importanza di considerare che vi possono essere regressioni culturali e sociali — come del resto possiamo notare anche ai nostri giorni — perché «non vi è nessuna garanzia meccanica che la storia proceda in una sola direzione» (Canevaro, 1980, p. 9). Ogni percorso di vita, al di là di una peculiare condizione di vulnerabilità, da cui, peraltro, può essere connotata l'esistenza di ciascun uomo e di ciascuna donna, assume di conseguenza molteplici sfaccettature, non innate ma derivanti dalle esperienze vissute

nei periodi precedenti. Alla luce di queste considerazioni, si comprende come sia fondamentale offrire il prima possibile un supporto e un accompagnamento alla famiglia che incontra nel suo percorso di crescita la disabilità di un proprio componente e, al tempo stesso, curare in senso educativo il momento della comunicazione della diagnosi. «La notizia di una situazione può essere, in un primo momento, anche dolorosa, ma diventa un motivo sostanziale per costruire un proprio Progetto di Vita» (Canevaro, 2015, p. 14). Il venire a conoscenza della disabilità di un figlio può essere, dunque, uno di quei momenti inattesi che alla coppia di genitori sopraggiunge in modo più o meno improvviso e che può far scaturire differenti reazioni, a seconda delle variabili che caratterizzano il contesto intra ed extrafamiliare in cui una persona vive. Proprio da queste reazioni dipendono, nel rispetto delle caratteristiche del funzionamento di ciascuno, i fondamenti di un Progetto di Vita, volto alla maturazione e al consolidamento dell'autosufficienza, dell'autonomia e dell'autodeterminazione di ciascun soggetto coinvolto. Canevaro, a tale proposito, riprendeva spesso, condividendolo pienamente, un pensiero di Sergio Neri che affermava «una buona diagnosi non deve essere troppo levigata» (Neri in Genta, 2013) e lo commentava sostenendo che «prendere alla lettera una diagnosi vuol dire farsi dettare un destino. Prendere sul serio una diagnosi significa impegnarsi nella costruzione di un ponte fra quella verità diagnostica e la verità della realtà specifica. Che in seguito chiameremo contesto. Ci interessano i costruttori di ponti. Un ponte permette di passare da un territorio all'altro» (Canevaro, 2015, p. 44). A suo avviso, infatti, l'ordine apparente, determinato da una valutazione clinica, può certamente essere, da un lato, rassicurante per i genitori, per gli operatori che, a diverso titolo, devono relazionarsi con la persona più fragile, perché attribuisce un nome, definisce una serie di caratteristiche che sono state osservate, offre una giustificazione, ma, al tempo stesso, dall'altro, può essere vincolante, al punto di generare preconcetti, pregiudizi e luoghi comuni sui possibili traguardi di crescita della persona con disabilità, e condizionare la strutturazione di un progetto autenticamente «ritagliato su misura» proprio per quella persona.

Al riguardo sono illuminanti le parole con cui lo studioso definisce la diagnosi descrivendola come «imponente al punto di mettere soggezione. Si avvale di strumenti che possono intimorire gli operatori della prognosi. Questi occupano un territorio che appare misero e disordinato, incerto e quasi sempre abitato da gente che procede a tentoni» (Canevaro, 2015, p. 44); alla luce di questo pensiero appare dunque indispensabile comprendere come poter sostenere e valorizzare il ruolo della famiglia, al di là del piano, da sempre riconosciuto, di risorsa per l'assistenza e la cura del figlio con disabilità. Aiutare i genitori e, laddove presenti, gli altri membri della famiglia (fratelli, sorelle, nonni), a individuare

possibili strategie e spazi reali o virtuali in cui possano sentirsi accompagnati, condividendo non solo i timori e le incognite sul futuro del figlio più fragile, ma anche i successi e i traguardi raggiunti, rileggendo la propria esperienza; ciò al fine di favorire, da un lato, la crescita della persona con disabilità e al contempo dell'intero sistema familiare, dall'altro, la maturazione e il miglioramento sociale nei confronti dell'accettazione della diversità. Richiamando ancora il pensiero di Canevaro, possiamo ribadire come tutte le figure educative, e in primo luogo i genitori, debbano saper essere costruttori di ponti: ogni ponte è diverso dall'altro, ha le sue proprie caratteristiche, determinate da progettisti differenti e anche dalla natura del terreno su cui viene eretto, è costituito da materiali di natura eterogenea; allo stesso modo, ogni persona dovrebbe essere posta nelle condizioni di saper sviluppare in ciascun bambino i presupposti per la realizzazione di quel Progetto di Vita singolare e personale in cui è racchiuso il senso dell'esistenza di ogni essere umano, nessuno escluso.

Nel cuore dell'educazione: lo sguardo sull'infanzia

«Dovremmo sapere chi sono i bambini e chi sono le bambine, perché abbiamo la presunzione di averli studiati. Riteniamo che avere studiato un argomento significhi conoscere quell'argomento. Paradossalmente, può accadere il contrario» (Canevaro, 1996, p. 1). Accade spesso quando si sceglie di riprendere letture e testi che hanno segnato la propria esistenza o il personale percorso formativo di rimanere affascinati dalla scoperta di nuovi e più ampi significati, ritrovandosi così, come scriveva il giornalista e critico letterario Manganelli, «a camminare su strade che credevamo di conoscere». Ciò è vero, in modo particolare, quando si incontra il pensiero di studiosi e intellettuali che, con la profondità analitica propria delle grandi menti, hanno saputo interrogare il presente, tracciando orizzonti di senso verso i quali incamminare la costruzione di scenari e contesti comunitari pienamente rispondenti ai valori di equità, giustizia e sostenibilità, sottesi a responsabilità etiche e politiche, oltre il piano di una pura logica idealista. Necessaria e illuminante, in tal senso, diviene dunque la possibilità di recuperare nelle riflessioni pioneristiche di Andrea Canevaro attorno al tema dell'infanzia e delle fragilità evolutive connesse a condizioni manifeste o ancora latenti di disabilità, le matrici di un pensiero pedagogico alla base di una rinnovata e accresciuta attenzione per l'età prescolare, che ha marcatamente contraddistinto gli ultimi decenni sul piano scientifico, culturale e sociale, sino ad assumere carattere di interesse prioritario nelle agende nazionali e internazionali. In tale peculiare fase di vita, infatti, si possono cogliere, come insegna il Maestro della Pedagogia Speciale, opportunità trasformative

uniche e generative di identità plurali: uno dei costrutti chiave, quest'ultimo, che attraversa il suo pensiero e i suoi scritti, e nel quale oggi viene facile ritrovare il *primum movens* di una progettualità inclusiva in grado non solo di riconoscere, ma anche di arricchire e arricchirsi proprio facendo leva sui tratti di complessità, universalità e diversità intrinseci a ogni sistema educativo, sin dai suoi primi stadi.

Precorrendo, dunque, di gran lunga un tempo e una cultura che ancora oggi rischia di incontrare forme più o meno implicite di resistenza, Canevaro ha saputo così dare voce e corpo a ciò che di fatto non può che essere l'idea fondante di ogni sguardo di cura e di crescita verso l'altro: educare è continuare a fare spazio, fin da subito, alle infinite modalità di espressione di ciascuno, e come tali, ignote e sempre da scoprire; è riuscire a superare presunte certezze, rompere schemi, «provocare una lacerazione nell'ordine delle cose» (Canevaro, 2007, p. 27), con la rivoluzione gentile di chi ricerca strade possibili oltre i tracciati già noti (Canevaro, 2006). In ultima istanza, di fatto, consentire il divenire di ciascun bambino e ciascuna bambina, accompagnandone il singolare cammino di maturazione, implica l'intenzione di chi si assume questo compito di vincere alcune forze attrattive, prima fra tutte la tendenza a circoscrivere il raggio di comprensione e di azione di una data realtà, come l'infanzia e i tratti connessi a limitazioni funzionali o strutturali di un minore, entro i perimetri arbitrari dettati da una classificazione o da prospettive di lettura a cui attribuire sicurezze interpretative. Da qui, il costante invito del Maestro a superare i contorni imposti dalle visioni stereotipate legate a una specificità comportamentale, a una modalità relazionale, emotiva o comunicativa agita da un bambino, specialmente nella sua più tenera età, per riuscire invece a liberarsi di quelle gabbie cognitive che ostacolano la possibilità, essenziale in educazione, di accogliere l'inaspettato. In altri termini, parafrasando un'espressione cara e ben nota, una diagnosi è e resta solo un punto di partenza. Non può essere diversamente, soprattutto quando tali considerazioni si innestano sul terreno temporale proprio di una fase della vita, l'infanzia, per sua natura permeata da un'intrinseca apertura verso ogni futuro pensabile. L'importanza, dunque, di esercitare quello sguardo bifocale, rivolto sia al punto esatto in cui ci si trova, sia all'orizzonte o alla meta da raggiungere, costituisce oggi chiaramente una sorta di imperativo etico, prima che professionale, al quale rispondere quando il versante della vulnerabilità, in qualche misura insito in ogni realtà in divenire, rischia di oscurare e inibire quello delle opportunità.

Il riconoscimento di questa e di altre antinomie che abitano la complessità dei contesti e dei processi educativi connessi alla condizione di disabilità di un minore, soprattutto nei suoi primi anni di vita (solo per citarne alcune: presente-futuro, speciale-comune, attesa-crescita, unità-differenza, limiti-possibilità)

testimonia la straordinaria attualità di riflessioni profonde e prospettiche capaci di cogliere proprio nella contraddizione la misura di un reale oltremodo irriducibile e non governabile da forme di pensiero polarizzato. Passare da una logica duale a una plurale, più volte richiamata da Andrea Canevaro, significa custodire la capacità di guardare in-oltre, anche in questo caso abbracciando le dicotomie dell'ora e del dopo, del dentro e del fuori, della consuetudine e dello straordinario, non come ambivalenze inconciliabili, ma quali modalità possibili di stare in una determinata situazione o di viverci accanto. Solo così, si può arginare una deriva culturale e educativa, quanto mai deleteria per chi, come il bambino, si affaccia alle prime esperienze della vita, e che antepone, riprendendo il titolo di un testo di Benasayag (2019), la capacità di funzionare al diritto di esistere. La ricerca di come ciò possa essere realizzato si traduce in una tensione e in un'attenzione costanti, assi portanti di un sapere che, come nell'eredità di pensiero lasciata dal Maestro, non può che vivere di contaminazioni senza le quali tutto imploderebbe: «troppe volte non ci rendiamo conto che l'esclusione è la derivazione pratica di un marchio culturale fondato sulla presunzione di essere parte di una cultura incontaminata» (Canevaro, in Gardou, 2006, p. 4). E il mondo dell'infanzia, in particolare, perché possa essere avvicinato nei suoi cammini tortuosi a cui alcune condizioni possono condurre, rende necessario un «sentire» profondo e delicato, in un intreccio di conoscenze, competenze, posture e sguardi in grado di dar forma a quel «dono leggero», silenzioso e non ingombrante, che l'ascolto dell'altro richiede, specie se più piccolo e più vulnerabile. Evoluzione o, meglio ancora, co-evoluzione, in cui si costituisce questo rapporto di accompagnamento capace di incoraggiare, non derivano però solo «dalle migliori intenzioni, magari sostenute da supporti scientifici e tecnici», ma occorre un contesto competente che è «paziente, perché sa aspettare; e impaziente perché esige quando c'è da esigere» (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 104). In questa affermazione è racchiuso tutto ciò che si è imparato, nel tempo, a riconoscere come disarmante evidenza in riferimento a una cultura dell'infanzia e come presupposto di un'idea di educazione dalla quale non sia possibile prescindere: l'importanza di pensare e progettare servizi e strutture per l'accoglienza di minori in età prescolare non come ambienti (dal latino *ambire*, andare attorno) ma, appunto, come contesti partecipati e partecipativi (*con-texere*, tessere insieme) (Canevaro, 2012) in grado di fare spazio proprio a quei *gesti interrotti*, garantendo così eque opportunità di accesso e di successo per ogni singolo bambino e bambina.

In uno dei tanti incontri dialogati in cui grandi verità vanno al passo con storie di vita, Andrea Canevaro, riflettendo di luoghi comuni e di sguardi, ha consegnato questa narrazione: «Ci vorrebbe, ragionando per assurdo, uno zio materno. Nella cultura subsahariana è colui che ci rivela ciò che non riusciamo

a vedere, che entra in scena a farci vedere il bello. Perché alla fine, quello che succede non corrisponde mai esattamente a quello che avremmo pensato». Con la gratitudine di cui si sostanzia il ricordo, viene oggi quasi spontaneo ritrovare nella sua persona e nella bellezza di ciò che ha donato questa stessa figura familiare. Resta la certezza, infine, parafrasandone una nota espressione, che, come l'inclusione, anche gli insegnamenti dei Maestri viaggiano sempre² (Redazione DIDA, 2022). È impossibile tenerli fermi.

Andare «per ridde selvagge»: lo sguardo su marginalità e devianza

È indubbio riconoscere, nell'opera scientifica di Andrea Canevaro, un interesse costante per i temi della marginalità e della devianza. Nonostante la maggior parte della sua copiosa produzione sia indirizzata ad approfondire le istanze legate alla disabilità nelle sue plurime sfaccettature, le riflessioni contenute nei suoi volumi, proprio per il largo respiro di cui sono portatrici, suscitano echi potenti anche nei professionisti che, a vario titolo, si occupano di persone ai margini o devianti, nutrendo non solo azioni, ma, prima di tutto, posture, pensieri e prospettive.

In uno dei suoi primi e originali lavori *I bambini che si perdono nel bosco* (Canevaro, 1976) si evincono considerazioni interessanti proprio sulle condizioni di fragilità, di disagio e di sofferenza che la marginalità e la devianza portano con sé. L'espedito utilizzato in quel testo — la fiaba, ossia il ricorso alle tradizioni popolari che hanno alimentato l'immaginario collettivo per secoli (e, forse, continuano a farlo) — consente di veicolare, in chi ascolta o legge, significati simbolici che travalichino i confini del definito verso letture e interpretazioni nuove e sempre attuali e che promuovano una forte matrice maieutica e formativa.³ In particolare, c'è un elemento in quel testo che, come spesso avviene nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, è utilizzato simbolicamente come luogo *limes* (limite), come spazio in cui l'esistenza del protagonista è messa a dura prova: il bosco. In questo ambiente il bambino/il ragazzo intraprende un viaggio, spesso obbligato, verso l'ignoto, oltrepassando il *limen* domestico (la soglia), perdendosi nell'intricato labirinto di sentieri e

² Le note parole sono state pronunciate in più occasioni da Andrea Canevaro. Per ulteriori approfondimenti si veda Redazione (2022), *L'inclusione viaggia sempre* in «DIDA», (n. 16, p. 4).

³ Il ricorso al mito, alla favola o al racconto popolare viene spesso utilizzato da Andrea Canevaro per offrire punti di vista e prospettive di riflessione mai scontati o banali, ma che evocano risposnde con il mondo infantile di chi legge. Si confronti, a titolo esemplificativo, i bambini Mida de *Il bambino che non sarà padrone. Il bambino con handicap e l'educazione di tutti: dalla pedagogia della competizione a quella della cooperazione* (Canevaro, 1975).

negli ostacoli che compongono la geografia di quel luogo. È facile intuire come quei «bambini che si perdono nel bosco», che in tempi più recenti Canevaro ha definito anche «naufraghi» (Canevaro, 2017, p. 18), possano incarnare le caratteristiche di tutti quei ragazzi che si smarriscono nelle derive tipiche delle condizioni di marginalità e di devianza: in Cecco Rivolta, in Pollicino, nel brutto anatroccolo, in Biancaneve e in Pinocchio (i personaggi citati nell'opera) riecheggiano peculiarità che si ritrovano facilmente in questi giovani. Cecco Rivolta è, come anche l'appellativo affibbiatogli anticipa, il riottoso, il guastafeste (Canevaro, 1976, p. 2), colui che agli occhi di tutti ha indossato l'etichetta di deviante e di pericoloso, perdendo — o mai trovando — la propria identità. Pollicino è il bambino che «non ha segni per ritrovarsi» (Canevaro, 1976) e si perde in una foresta. Solitamente accade che le tracce di vita e le appartenenze socio-culturali, nell'infanzia e nell'adolescenza, si fondano con le esplorazioni e le scoperte e trovino terreno fecondo per la maturazione di una propria e delineata identità personale. In lui queste impronte sono labili e si sbiadiscono in fretta, così come la mollica di pane lasciata sulla strada per tornare a casa, che viene velocemente mangiata dalle formiche o si disperde a causa del vento. Analoga la situazione del brutto anatroccolo che, proprio per le sue caratteristiche personali, si sente diverso dal resto del gruppo dei suoi simili, poco adeguato, poco competente, poco uniformato e, quindi, escluso dalla vita dello stagno. Biancaneve sfugge alla furia invidiosa della Matrigna, rintanandosi nel bosco «per farsi dimenticare» (Canevaro, 1976, p. 72) per diventare invisibile agli occhi di tutti. In quella stessa selva — che nella storia di Collodi acquisisce le fattezze della strada e del Paese dei Balocchi — Pinocchio si smarrisce, preferendo alla realtà della sua esistenza la seduzione di un luogo *altro*, di un *altrove* (Canevaro, 1976, p. 126) dove poter sperimentare libertà e autonomia «semplici».

In queste storie popolari, ma anche nei racconti di vita di molti ragazzi devianti e ai margini, sembra che il bosco/lo stagno/la strada/Il Paese dei Balocchi divengano spazio e tempo di esperienza esistenziale, connotati da una doppia postura di permanenza e di attraversamento: se, infatti, da un lato è innegabile il suo potere ammaliante e attrattivo, dall'altra è altrettanto evidente che il viaggio in esso non sempre sia facile e indolore, anzi, porti con sé fatica, sofferenza, angoscia e forte disorientamento.

A questo punto la domanda appare chiara e indubbia: come si affronta questa ridda selvaggia? O meglio, quali sono le attenzioni da mettere in atto se si vuole stare accanto a chi la sta percorrendo? Canevaro suggerisce alcune piste di riflessione pedagogica che possono aiutare educatori, insegnanti e genitori a intravedere, tra i rami intricati e la penombra che caratterizza il bosco, alcuni orizzonti di senso.

Prendendo in prestito l'esempio della scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani, il Maestro ci invita a guardare alla vicinanza come al primo aspetto da prendere in considerazione per portare i nostri ragazzi, anche quelli più difficili, a uscire da una condizione di disagio e/o devianza per giungere alla realizzazione di sé. Non si tratta di un semplice accompagnamento, ma di permettere a questi giovani, con una guida presente, accorta e mai invadente, di «uscire dall'anonimato» (Canevaro, 2017, p. 44), ovvero di conquistare una propria identità scevra da etichette preconfezionate (come quelle di Cecco Rivolta), o da una condizione di immobilità esistenziale, che tiene ancorati al presente senza prospettive per il futuro (come quella di Pinocchio). Soprattutto per chi ha vissuto situazioni di marginalità o si è macchiato di reati anche gravi in giovane età, l'idea che non ci sia una ineluttabilità nel proprio destino ma che tutto possa ancora costruirsi, partendo — o ripartendo — da dove si è arrivati (come nella storia di Biancaneve), senza azzerare la propria storia (Canevaro, 2015, p. 53) o ometterne parti seppur dolorose o sfortunate, rappresenta un motore di cambiamento fondamentale per aprirsi al possibile. D'altronde, come Canevaro più volte sollecita, il rapporto educativo non si vive semplicemente come una conseguenza meccanica di informazioni (Canevaro, 1975) che provengono da due parti (educatore e educando), ma si sostanzia di un confronto continuo e quotidiano che porta quelle stesse parti a cambiare, a modificarsi, a nutrirsi vicendevolmente, a co-evolvere; in una parola, a contaminarsi (Canevaro, in Caldin e Besio, 2019, p. 24). Le strategie che concorrono a tale dinamica possono essere molteplici, ma sono accomunate dal desiderio di riconoscere all'altro una propria originalità (Canevaro, 1976, p. 131) *sempre e comunque* (come quella del brutto anatroccolo, che, con i suoi tempi e le sue attese, diviene uno splendido cigno), riluttando così logiche di pensiero e di azione legate esclusivamente al pregiudizio e alla convenzionalità.

Per fare ciò, l'opera maieutica dell'adulto nei confronti dei giovani dovrà forzatamente indirizzarsi verso la sollecitazione continua allo sviluppo di un pensiero critico e di discernimento, che parta dalla capacità di porsi domande che diano e/o restituiscano senso alle parole e ai comportamenti compiuti o da compiere e che abbia l'ardire di affrontare anche l'imprevisto. L'evoluzione, la crescita, il cambiamento e la rinascita passano attraverso rotture, crisi e deviazioni che i giusti interrogativi possono provocare: essi sono frequentemente disarmanti, espongono a rischi (Canevaro, 2006), mettono a nudo debolezze e incertezze, ma aiutano a dipanare dubbi, a scovare possibilità nascoste, a immaginare vite (Canevaro, in Bottà et al., 2022).

Credendo fermamente che le agenzie educative scuola e famiglia continuino a rivestire un ruolo fondamentale nell'orientare culture, politiche e pratiche anche nel campo della marginalità e della devianza, possiamo ribadire,

unendoci agli accorati appelli di Andrea Canevaro, che sia necessario lavorare per promuovere un welfare capace di travalicare le logiche economiche del profitto e di sorreggere, alimentandola, una comunità educante e inclusiva, guidata dal criterio principe della prossimità (Canevaro, 2015) che permette incontri, vicinanze e condivisioni, affinché le ridde selvagge non facciano più paura, ma divengano *opportunità di esistenza*.

Bibliografia

- Benasayag M. (2019), *Funzionare o esistere?*, Milano, Vita e Pensiero.
- Besio S. e Caldin R. (a cura di) (2019), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Milano, Guerini scientifica.
- Bottà M., Canevaro A., Cibin M.C. e Calderoni S. (2022), *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson.
- Bouchard J.M. (1978), *Le role des parents dans les services à la personne*, «Difficulté d'adaptation. Apprentissage et Socialisation», vol. 1, pp. 39-58.
- Canevaro A. (1975), *Il bambino che non sarà padrone. Il bambino con handicap e l'educazione di tutti: dalla pedagogia della competizione a quella della cooperazione*, Milano, Emme edizioni.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1980), *Bambini handicappati. Crescere insieme*, Bologna, Cappelli Editore.
- Canevaro A. (1996), *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2011), *Ti accompagno dall'ambiente ai contesti*, <https://lissuu.com/foleignobenecomune/docs/13-andrea-canevaro-relazione> (consultato il 24 maggio 2024).
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015a), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2015b), *Sul rapporto tra educazione e mondo più giusto*, «Studium Educationis», vol. 16, n. 3.
- Canevaro A. (2017a), *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2017b), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.

- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione e educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, pp. 97-108.
- d'Adamo A. (2023), *Come d'aria*, Roma, Eliot.
- De Certeau M. (1993), *Mai senza l'altro*, Magnano, QuiqaJon.
- Freinet C. (1963), *La scuola moderna*, Torino, Loescher.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Genta G. (2013), *La famiglia con disabilità «a lezione» da Andrea Canevaro*, <https://www.superando.it/2013/07/22/la-famiglia-con-disabilita-a-lezione-da-andrea-canevaro/> (consultato il 24 maggio 2024).
- Illich I. et al. (2008), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson.
- Redazione DIDA (2022), *L'inclusione viaggia sempre*, «DIDA», n. 16, pp. 4-5.

CAPITOLO 4

Scuola inclusiva e mondo più giusto: la ricerca come problematizzazione dell'esistenza

Anna Maria Murdaca, Università di Enna Kore

Le riflessioni che fanno da sfondo al presente contributo nascono, in particolare, dalla lettura approfondita del volume *Scuola inclusiva e mondo più giusto* di Andrea Canevaro (2013), che è espressione di quella che io oso definire la Pedagogia Speciale vissuta da Canevaro; vissuta perché sperimentata con passione pedagogica e guidata da una forte tensione etica orientata alla pensabilità di luoghi di vita ove vige l'esercizio della democrazia e della cittadinanza, luoghi di senso, in cui ripensare ai costrutti di giustizia, eguaglianza, diversità, differenza e limite. Sono questi tutti costrutti interconnessi, che attraversano il volume, da interpretare come prospettive di ricerca, che fanno da base alla visione epistemologica dell'inclusione, ma che richiedono che, accanto a uno sguardo ermeneutico, vi sia anche la prospettiva della ricerca, ossia quei confini e quei sentieri che non sono un assumere a-priori ma una problematizzazione continua del «da farsi» per promuovere una società inclusiva, una crescita equa e sostenibile, la più umana possibile per ridurre le diseguaglianze e realizzare la giustizia. Il concetto di giustizia, secondo me, è il file rouge del pensiero e delle opere di Canevaro, che ricalca in tutta la sua ampiezza l'idea di giustizia di Aristotele e che si sposa con il senso da dare alla ricerca, che diventa luogo di esercizio della responsabilità individuale ma anche sociale (Canevaro, 2012), tesa a trovare soluzioni, tracciare sentieri. Perché la Pedagogia Speciale, nella prospettiva inclusiva, assume e tratteggia la responsabilità di tutti gli attori sociali, che diventano co-progettatori di alleanze e promotori della giustizia, che condividono traiettorie per superare le categorizzazioni relative alle differenze di classe, alle vulnerabilità esistenziali, alla solitudine profonda e alla mancata accoglienza dei bisogni. La ricerca come problematizzazione continua a guidare il senso da dare allo sviluppo sostenibile dal momento che esso richiede un

profondo cambiamento nella prassi e nei comportamenti di tutti gli attori sociali coinvolti nel processo di costruzione di comunità, riportando i reali bisogni dei soggetti al centro dei processi sociali. Ricerca e sostenibilità camminano insieme per lo sviluppo del capitale umano (costituito da diversità plurime) e anche dei servizi erogati a favore di tutti i soggetti, nessuno escluso, servizi che, allo stato attuale, presentano numerose criticità in alcune aree del nostro Paese. Si tratta di nodi problematici che sono legati al permanere di dispersione di risorse, di scollamento tra i vari enti preposti e di scarsa attenzione al divenire esistenziale dei soggetti, che non vengono considerati nei loro bisogni, ma finiscono con «non essere» proprio per gli ostacoli... e per mancanza di intenzionalità a operazionalizzare la sostenibilità sociale in azioni e attività, le quali sono volte a garantire il benessere attraverso l'equilibrio di sicurezza, salute, istruzione, partecipazione, ecc. Tale operazionalizzazione si realizza allorché i processi, le strutture e le relazioni sociali supportano attivamente la capacità delle attuali e future generazioni nel creare ambienti sani e vivibili per le comunità (McKenzie, 2004). Appare proprio in quanto detto l'attualità della pedagogia vissuta di Canevaro, che assume in sé il paradigma della generatività, importante nella riflessione delle scienze umane e non solo, il quale ci fa anche comprendere come da tale costruito siano nati una serie di modelli, alcuni dei quali rivisitano il termine, legandolo ai concetti di processo e di combinazione; altri, invece, come Canevaro, lo collegano al mondo della vita e dell'esperienza o, meglio, alla creazione di territori che siano capaci di offrirsi come spazio di coesione e foriere di sviluppo umano. Ecco perché incorporare tale costruito all'interno della Pedagogia Speciale del Nostro porta a comprendere meglio cosa, per lui, significhi inclusione nell'educabilità e a interpretare le caratteristiche e rischi «dell'esclusione dell'ineducabilità». Per questa ragione occorre guardare alla realtà impiegando un approccio multidimensionale, alla ricerca di più punti di preferibilità fra combinazioni alternative, suggerendo l'impiego di procedure di valutazione di una serie di variabili contestuali che si rendono necessarie per effettuare scelte operative razionali, che siano capaci di condurre ogni soggetto all'acquisizione del principio di libertà. A ben ragione occorre dare un nuovo senso all'educabilità, ossia «uscire dalla chiusura, aprirsi e non creare delle situazioni di dipendenza, perché la dipendenza è vicina all'assistenzialismo» (Canevaro, 2013, p. 55). E allora cercando di non essere azzardati, in questa ottica e in tale dimensione quale significatività può assumere la ricerca? È ovvio, sconfinando dal testo in esame (ben si sa quanto magma di idee comporta la lettura dei testi di Canevaro), si tratterebbe di battere piste di ricerca che non prevedono lavorazione del dato statistico *tout court*, ma un approccio di *empowered action* che consente di rivedere la pluralità teorica in direzione della pratica, la quale si esplicita in una serie di interventi, che, condizionandosi

reciprocamente, determinano una fitta serie di questioni affrontabili non solo con professionalità, ma anche con forte senso di collaborazione. Tutto questo nella prospettiva di una nuova *Bildung* (che fa capo all'umanesimo integrale di Maritain), in grado di guardare all'autonomia di ogni soggetto, nessuno escluso, che non è solo «forza morale di anime nobili», ma conquista che si dipana nell'intreccio tra processi di formazione, storici, ontogenetici in nome di quella sorta di principio universale della giustizia, che, curvata sul piano inclusivo, significa rendere operativi quadri concettuali che aspirano a costruire un futuro possibile per tutti. Ciò superando i limiti che il destino impone, ossia quello di essere prigionieri del presente senza proiezione nel futuro. Ritorna qui l'importanza della ricerca come continuo porsi domande in un articolato processo di *problem solving* di tutti gli operatori educativi (scolastici, del sociale in genere), che, in sinergia, dovrebbero battere diversi sentieri per attuare azioni di accompagnamento lungo il cammino dello sviluppo, quale costante percorrimto di una o più strade aventi come meta una serie innumerevole di equilibri, di situazioni, di esperienze, funzionali alla costruzione di una identità possibile. È evidente, dunque, che la direzione della ricerca in Pedagogia Speciale va verso la direzione di una progettazione capace di generare azioni che intendano perseguire forme di innovazione sociale, quali la cooperazione, la contaminazione di pluralità, l'immaginazione e la creatività collettiva, la diffusione e condivisione di pratiche. Qualcuno potrebbe obiettare che nel libro in questione Canevaro non abbia espresso quanto fin qui ho argomentato, ma il mio operare riflessivo ha cercato di decodificare quel magma di idee che rappresentano il non detto, ossia lo stretto rapporto tra inclusione/sostenibilità e sviluppo/ricerca, che può essere un focus importante e inedito della Pedagogia Speciale e una grande opportunità per sviluppare proposte di valore basate su una chiara visione del cambiamento del singolo, della collettività, che impone una forte dimensione etica in una progettualità diretta al benessere dei singoli.

Quanto detto è il punto di partenza di progettazioni di attività coerenti, che conducano al raggiungimento del cambiamento auspicato, e anche a misurare l'impatto che queste hanno sugli individui e sulla comunità in termini di effettiva capacità di soluzione dei bisogni espressi. Ma ancor di più le argomentazioni di cui sopra, ci fanno intravedere quel «sentire intersezionale» che il Nostro non ha espresso chiaramente, ma che fa riferimento al continuo dialogo, oggi, tra le scienze, per poter progettare interventi non su obiettivi vaghi, quali ad esempio il benessere dei soggetti. Ciò in quanto necessaria diviene la specificazione di variabili e di strumenti adatti per misurarli, che siano mirati su progetti con una forte intenzionalità educativa; interventi in rete e curvati sull'affinamento di quei processi che fanno sì che i soggetti non rischino di essere emarginati, ma vengano aiutati ad abitare il mondo e avere un progetto. L'abitare si tra-

sforma in educare ad abitare il mondo in cui assume un'importanza cruciale la questione della sostenibilità delle traiettorie di sviluppo (Anand e Sen, 2000), considerando l'interazione tra individuo e ambiente — naturale, sociale e istituzionale — quale elemento centrale nel processo di generazione del benessere.

È proprio in questo preciso momento che la dimensione della cura, tanto cara ad Andrea, diviene ambito di costruzione di pratiche della sostenibilità, insomma, una strada da percorrere per impostare una educazione allo sviluppo globale e integrato teso allo sviluppo delle soggettività, di quelle Identità plurali che richiedono un lavoro di tessitura, di costruzione di modi e mondi possibili dell'Essere nel mondo, ma anche di una formazione ben orientata verso i principi di eguaglianza delle opportunità e di cittadinanza attiva in direzione della costruzione di un Progetto di Vita orientato a un futuro possibile attraverso sentieri che all'interno della progettazione formativa superino il gap tra le riflessioni teorico-metodologiche e le pratiche educative. È necessaria, dunque, una ricerca sistematica, da parte della pedagogia sui modelli sperimentalmente validi che possano essere utili per potenziare le dinamiche evolutive dei soggetti in formazione alla cui base vi sono importanti rappresentazioni della realtà (Canevaro, 2013). Ciò non fa che invitare alla ri-concettualizzazione della formazione all'interno della rinnovata teoria dello sviluppo; una formazione giova precisare che mette al centro la Persona, le sue *capability* e la sua libertà. Mi viene proprio da pensare che Canevaro sia stato proprio un personalista, un pensatore, un guerriero dell'educazione emancipatrice, un pensatore che non guarda al locale, ma a tutti quei soggetti che nei vari Paesi vivono in condizioni disumane, a quei bambini, giovani, adulti che continuano ad essere oggetto di violenza, di stupri, di schiavitù o quanti altri soggetti che, se pur riconosciuti come persone dall'assetto giuridico politico delle nazioni, non dispongono di quelle condizioni basilari, materiali, sociali, culturali e psicologiche per vivere come persone. In siffatto scenario il pensiero di Canevaro è diretto a tracciare piste inedite sulla creazione di comunità di pratiche democratiche nel sociale e nella scuola, dove si gioca il destino degli individui. È una formazione non solo come luogo di decodifica di quelle variabili che attraversano il farsi della persona, ma anche un ripensamento dei luoghi in cui avviene la formazione, degli spazi dove avviene l'apprendimento, dove occorre puntare a una cultura che non effettua una *reductio a unum* ma facilita lo sviluppo della interezza della persona, nella sua diversità di stili di pensiero, di *background* e dove appunto si ha cura di creare comunità che si occupano dell'apprendimento. Qui la sfida della ricerca implica l'uso di un design di progettazione valido che accompagni la pratica per renderla efficace, a partire dall'uso di strategie, tecniche e modelli sottesi a una solida teoria scientifica. Ritorna qui l'esigenza di preparare gli insegnanti a un pensiero scientifico, un *habitus* mentale e una

confidenza con gli strumenti che consentono di leggere i fatti educativi in modo scientifico, senza utilizzare questa o quella strategia didattica assunta in modo critico. Di fronte alla tendenza di descrivere e attuare il processo inclusivo occorre consentire agli insegnanti di assumere una mentalità di ricercatori, nell'idea di un uso consapevole della didattica, le cui scelte non possono essere acquisite aprioristicamente, ma adattate, volta per volta, alla complessità delle situazioni. In questo senso, la Pedagogia Speciale, nella prospettiva concepita da Canevaro, può divenire disciplina della mediazione e della relazionalità, che, nelle sue diverse articolazioni, può connotarsi come spazio di ricerca attiva e fonte inesauribile di principi, modelli e tipificazioni combinatorie interdipendenti e reticolari, che fanno riferimento a strumenti e *assessment* che guardano all'uso di protocolli integrati e a metodologie tattiche e strategiche che sappiano collocare le diversità bio-psico-socio funzionali in articolazioni sempre più specifiche e complementari. Ciò presuppone un'idea di Pedagogia Speciale costruttiva e realistica, che pone al centro del suo processo l'adozione del metodo scientifico per produrre cambiamento. Il cammino della Pedagogia Speciale fin qui tracciato ha preso avvio proprio dalle riflessioni che un maestro come Canevaro ha avviato. A lui, dunque, vanno i miei ringraziamenti per aver consentito tutto questo.

Bibliografia

- Anand S. e Seb A. K. (2000), *Human development and economic sustainability*, «World Development», vol. 28, n. 12, pp. 2029-2049.
- Canevaro A. (2012), *Pedagogisti speciali: come*. In A. D'Alonzo e L. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Napoli, Liguori.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erikson.
- McKenzie S. (2004), *Social Sustainability: Towards Some Definitions*, Working Paper Series No. 27, Hawke Research Institute & University of South Australia.

CAPITOLO 5

La Pedagogia Speciale come scienza della cura ecosistemica: possibili traiettorie progettuali¹

Patrizia Gaspari, Università di Urbino

Susanna Testa, Università di Roma Tor Vergata

Il valore emancipativo dell'istituente

L'immobilismo dell'*istituto* viene scosso dall'evento-rumore destabilizzante della condizione di disabilità interpretata come *provocazione* radicale e, allo stesso tempo, come richiesta di riconoscimento esistenziale all'interno di luoghi, tempi, attività formative e di modelli progettuali, nella prospettiva dell'affermazione di una scuola democratica e inclusiva. In tal senso, secondo von Foerster, Ceruti, Telfener (1987) e Fornasa (2023), è necessario adottare azioni di ridefinizione e di riorganizzazione evolutiva di competenze e di abilità adattative, allo scopo di oltrepassare i rigidi «steccati» degli itinerari lineari, meccanicistico-gerarchici dei saperi e delle conoscenze, optando per creativi e innovativi modelli di cooperazione e di progettazione reticolare, sotto il segno della negoziazione e della mediazione sinergica. Siamo di fronte alla *circolarità ricorsiva* (Morin, 2001), a un'identità epistemologica di natura connettiva, alla coevoluzione sociale e culturale, fondata e costruita grazie alla dialettica e corale sinfonia di differenti punti di vista, superando ogni limitante prospettiva riduzionistico-normativa, che appiattisce e omologa ogni differenza. La Pedagogia Speciale, come *scienza della complessità* e della *diversità*, si sposa con la natura dinamica, aperta, evolutiva e auto-generativa del contesto inclusivo abitato dalla dialettica tra *istituto* e *istituente* orientata verso la costante sfida del nuovo e dell'inconsueto, rappresentata dall'interrogativo posto dalla vasta gamma di diversità. Il contesto scuola si presenta come scenario

¹ Il contributo è il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Patrizia Gaspari ha curato il primo e secondo paragrafo; Susanna Testa ha curato il terzo e quarto paragrafo.

complesso, caratterizzato da infiniti mondi possibili connotati da relazioni circuitali e sinergiche, a elevato gradiente di contaminazione produttiva, entro le quali molteplici sottosistemi si incontrano, finendo, anche, per scomporsi e negarsi, trovando sempre e comunque nuovi equilibri, alternative direzioni di senso, significative modalità dell'esistere, mediante ridefinizione di solidali forme di aggregazione emancipativa. Il contesto inclusivo è il campo delle imprevedibili e infinite possibilità generate dalla pluralità delle relazioni e delle interconnessioni significative, costantemente soggette a cambiamenti emancipativo-trasformativi, perché le variabili e gli elementi strutturali che lo connotano, si auto-costruiscono, mantenendo uno stile dialettico ed evolutivo, altamente flessibile e «problematico». La Pedagogia Speciale è tenuta ad allargare lo *sguardo di cura* verso uno scenario di interconnessioni ricorsive esistenti tra più variabili, elementi, risorse, competenze, professionalità, metodi e modelli progettuali osservativi, descrittivi e valutativi, sotto il segno della complessità tipica delle relazioni, degli stili gestionali e organizzativi della scuola inclusiva. La *cura* educativa, come fondamento epistemologico e chiave ermeneutica di «lettura» dei Bisogni Educativi Speciali e non, e della ridefinizione del contesto «istituito», favorisce il necessario e graduale passaggio dinamico alla complementarietà ricorsiva di contesti appartenenti a una rete di sostegni e di aiuti di natura *ecosistemica*, sinergica, indubbiamente molto più ampia e complessa. Di particolare attualità risultano le riflessioni di Zanelli, Marcuccio e Maselli (2017) che interpretano il contesto inclusivo come *sfondo semantico* capace di coniugare e di facilitare la promozione evolutiva di differenti competenze, strumenti, linguaggi, identità, processi educativi all'interno di una «gestalt» più ampia, di cui le differenze e le diversità sono parti costitutive e pienamente partecipative nell'affermazione dell'inclusione di qualità. La prospettiva inclusiva si nutre della concreta realizzazione di *meta-contesti*, ovvero dell'efficacia di una *cura educativa* che non si accontenta di funzionali processi di sistematizzazione e di ragionevoli adattamenti degli equilibri preesistenti: si tratta di focalizzare l'attenzione sulla produttiva contaminazione di linguaggi affettivi, emotivi e cognitivo-relazionali, grazie alla progettazione di metodi e di strategie didattiche capaci di far dialogare variabili, categorie, risorse e ostacoli, vincoli e possibilità, apparentemente antinomici, per giungere alla produttiva riorganizzazione di quadri concettuali e di politiche culturali e educative fortemente rinnovate mediante sintesi di natura *ricompositiva* e *rigenerativa* all'interno della scuola inclusiva, intesa come scenario realmente democratico, accogliente, equo e sostenibile. Ragionare nell'ottica della promozione del *meta-contesto* inclusivo significa ampliare gli orizzonti di senso e di significato per riconoscere la possibilità di trasformare l'evento casuale e impreveduto, rappresentato dalla presenza

dell'alunno con disabilità in classe, in fertile ed evolutiva occasione di crescita di *tutti* gli attori-protagonisti appartenenti al contesto stesso, caratterizzato dall'incessante scoperta di nuove *mediazioni* e *negoziazioni*, tempi e spazi creativi e inconsueti, alternative traiettorie rappresentazionali e accoglienti relazioni solidali e cooperative.

Inclusione come progetto di cura ecosistemica

Aver cura (Gaspari, 2021) dei soggetti con Bisogni Educativi Speciali consiste nella capacità ermeneutica di saper decodificare le «tracce» degli alunni adottando una lente «plurale» e multiprospettica all'interno delle diversificate situazioni didattiche: si tratta di un complesso e graduale processo di *co-evoluzione* e di *co-regia* nella quotidiana, flessibile progettazione reticolare, come elemento fondativo del costante impegno nell'anticipare le possibili prospettive future, senza negare il valore della precedente memoria storica, proiettando lo sguardo verso migliorativi cambiamenti esistenziali. L'inclusione è, quindi, un processo che *problematizza* gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni, delle politiche e delle culture: si presenta come un costruito dinamico, instabile, in continua costruzione, in quanto l'inclusione non è vincolata a un ruolo prescrittivo, a una norma o a una regola prestabilita, ma implica la continua destrutturazione dell'organizzazione dei contesti istituzionali e sociali, con particolare attenzione a «dare voce» e diritti di cittadinanza a chi li vive e li abita sentendoli propri (Medeghini et al., 2013a). Le attività, gli obiettivi, le relazioni, le strategie, i tempi e gli spazi non costituiscono variabili esterne (Medeghini et al., 2013b) al contesto stesso, ma rappresentano costruzioni storico-dialettiche strutturali, implicanti confronti, scambi, conflitti, tipici di complesse trame narrative esistenti all'interno del gruppo-classe, capaci di veicolare significative direzioni di senso nelle relazioni di *cura* e di *aiuto* tra l'alunno con disabilità e i coetanei, soprattutto, all'interno del team inclusivo.

Il contesto inclusivo si nutre di una rete di relazioni interdipendenti, complementari e dialoganti, dove non si distinguono un punto di inizio principale, né soluzioni definitive e definitive, ma convergono e convivono molteplici e pluralistici costrutti epistemologici, modelli pedagogico-didattici, stili comunicativo-relazionali, strumenti e metodi organizzativi, linguaggi e risorse, costantemente sottoposti alla legge del cambiamento migliorativo dell'esistente. Il passaggio dall'*istituito* all'*istituente* implica un processo dinamico e di costante ridefinizione rigenerativa degli stati di equilibrio e di disequilibrio del contesto stesso che, senza snaturare la precedente identità raggiunta, assume nuove forme, condizioni e volti identitari.

L'istituzione scolastica proiettata verso l'inclusione si rivela contemporaneamente aperta e chiusa, *autopoietica*, in quanto capace di attivare processi osmotici con l'esterno, producendo costanti processi di autoregolazione e di autotrasformazione. Si tratta di attivare un «cuore pulsante», in grado di creare un universo abitato dalla pluralità e dalla diversità delle singole *narrazioni-storie* degli alunni con disabilità, in continua ricerca di possibili relazioni non totalmente predeterminate, ma evolutivamente e criticamente interroganti regole già istituite, vincoli e criteri, per individuare e progettare nuove e creative possibilità, adattamenti intelligenti ed emancipativi, sotto il segno della comune appartenenza alla rete *ecosistemica* di cura. Emergono sempre nuove opportunità formative, anche in presenza di processi «in perdita», perché ogni ri-organizzazione produce, comunque, competenze adattative utili (Fornasa, 2023): ne deriva che l'organizzazione del contesto inclusivo, non più lineare e gerarchico, quando si presentano «emergenze» intese come eventi, esperienze, apprendimenti inattesi, modifica l'assetto istituzionale, fino ad apparire eterarchico, ovvero governato da processi circuitali reticolari, trasversali e ricorsivi.

Viene qui esplicitandosi la prospettiva ecologica dell'inclusione dove risultano centrali le interazioni tra sistemi (persone, contesti), le loro culture e le loro storie, in un rimando continuo tra dimensioni macro (politiche, sistema sociale e istituzionale) e micro (sistemi di funzioni come, ad esempio, la scuola, i servizi, ecc.) e la loro organizzazione (Medeghini, 2011, p. 118).

La natura *ecosistemica*, dinamica, reticolare e complessa della Pedagogia Speciale (Caldin, 2022; Besio e Caldin, 2019; Gaspari, 2023; Bocci, 2021a) si rivela particolarmente funzionale per la sua adattabilità ad accogliere la sfida dei nuovi Bisogni Educativi Speciali e delle più recenti emergenze educative a rischio di marginalità e devianza. L'alunno con disabilità necessita di *abitare differenti paesaggi e territori* tra loro legati da logiche di reciprocità, sinergie e produttive contaminazioni, caratterizzate dal cambiamento emancipativo delle altrui esistenze (Benasayag, 2019). Lo scenario epistemologico si presenta non privo di rischi e ostacoli, che richiedono costanti adattamenti e riequilibri, feedback e contro-feedback, processi di ristrutturazione all'interno di luoghi già *istituiti* e di percorsi trasformativi, non caratterizzati da un andamento standardizzato, lineare e progressivo. La *cura*, come inclusione, si nutre di traiettorie e di prospettive circolari, ricorsive ed ecosistemiche: l'inclusione è cura. Il paradigma dello sviluppo ecosistemico è complesso e pluralistico:

[...] interagendo fra loro, gli esseri umani procedono secondo un modello a rete. Le loro interazioni producono cambiamenti nelle loro esistenze. Secondo

la dinamica sinaptica: con la possibilità che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto e di progetto comune, individuale e sociale insieme. Si sviluppa la capacità collaborativa, che permette lo scambio, la conservazione, la trasformazione, la manutenzione e nasce la filiera evolutiva che utilizza le diverse operezioni, con soluzioni mai perfette: la perfezione che conosciamo viene soppiantata da una nuova perfezione, ovviamente ancora sconosciuta e non riconoscibile. Le soluzioni possono sembrare imperfette, forse lo sono. Esigono compromessi. Potremo dire che le reti sinaptiche sono reti di compromessi (Canevaro, 2021, p. 90).

La necessaria valorizzazione delle persone con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali nel rapporto con gli altri è mediata da spirito critico e di ricerca per generare costruttivi dialoghi con le difficoltà emergenti dalla quotidiana esperienza nell'attuale, variegato tessuto sociale e culturale. L'inclusione segue una vera e propria *cultura del cambiamento radicale* dell'assetto istituzionale di spazi, tempi, materiali e metodologie didattico-organizzative per trasformare i luoghi formativi in contesti *istituenti*, capaci di valorizzare le potenzialità, le abilità e le risorse di *tutti* e di *ciascun* soggetto, progettando esperienze educative significative e costantemente in movimento. *Aver cura* dell'inclusione significa provocare una «rivoluzione» educativo-didattica di spazi, tempi, possibilità trasformative dell'*istituto*, senza lasciarsi irretire da limitanti recinti specialistici, standardizzati e omologanti. La prospettiva inclusiva non riguarda solo gli alunni con disabilità, ma amplia gli orizzonti alle differenze, *tutte*, progettando nuovi itinerari pedagogico-didattici, ricorsivi, solidali e cooperativi, allestendo veri e propri palcoscenici accoglienti e anti-emarginanti, che permettono a tutti gli alunni di *abitare* le molteplici dimensioni della umana fragilità (Gardou, 2022) nei comuni territori di appartenenza. L'inclusione, come prospettiva di *cura ecosistemica*, implica l'allargamento di confini epistemologici per costruire una scuola significativa e democratica (Meirieu, 2015; Baldacci, 2019) in grado di aprirsi alla più vasta comunità solidale, che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali «in positivo», per porle al centro dell'azione educativa. La stessa idea di inclusione non è da considerarsi come valore assoluto, ma è un principio orientante, una *tensione verso*, una convinzione diffusa, un'apertura politico-culturale basata sulle logiche del significativo confronto e della produttiva contaminazione dialettica.

La prospettiva ecologica delle relazioni, tipica del processo inclusivo, si presenta dinamicamente aperta, permettendo agli attori delle relazioni di potersi districare nelle situazioni interattive, tenendo presente che queste si costruiscono attraverso reciproci giochi di *apertura* che segnalano la possibilità della rela-

zione e di *chiusura*, come possibilità per mantenere un'identità: ed è in questa reciprocità che la relazione si caratterizza in termini di *dinamicità* (Medeghini e Fornasa, 2011, p. 17; Medeghini, 2018; Franceschini, 2020).

Se il processo inclusivo consiste nel *tendere verso*, caratterizzato da percorsi senza fine, allo stesso tempo, è una mèta verso la quale dirigersi per favorire la piena partecipazione di *tutti* e di *ciascuno*, garantita dalla valorizzazione delle capacità e delle potenzialità individuali e collettive. Si tratta di legittimare la comune prospettiva di una progettazione integrata di rete, che sappia adottare uno sguardo multiprospettico rivolto, sia alla persona con le sue esigenze «speciali» e non, sia al contesto come *luogo di cura* nella solidale condivisione della comune appartenenza.

Costruire un contesto inclusivo di *cura* delle singole variabili esistenti all'interno di una rete dinamica, dialogica e ricorsiva, che parta dalla dialettica figura/sfondo per ri-significare e ri-orientare, in modo innovativo, l'ologrammatica visione d'insieme della comune progettazione didattica, implica l'individuazione e il potenziamento di possibili interconnessioni evolutive tra la pluralità delle variabili che lo abitano, realizzando inattesi e fertili collegamenti tra i saperi, rivisitando gli stili comunicativi, le modalità relazionali, i processi di insegnamento-apprendimento, ecc. Il contesto inclusivo si caratterizza per l'attenta *cura* delle «tracce» dell'alunno con disabilità interpretato come elemento destabilizzante costitutivo e partecipativo della classe intesa come *sfondo inclusivo*, articolato in conoscenze, codici simbolico-culturali, esperienze laboratoriali, interazioni dialogiche e riflessive tra pari e con l'adulto, ove si generano dinamiche relazionali di cambiamento *dentro* e *fuori* il gruppo-classe, grazie alla presenza-risorsa di «attesi imprevisti» (Peticari, 1986). «Adattare un nuovo paradigma significa, infatti, riconfigurare la gestalt del processo inclusivo, considerando l'individuo e il contesto come sistemi erranti, amichevoli al cambiamento (*change friendly*) e amichevoli nell'errare (*error friendly*)» (Bocci, 2020, p. 159; Gardou, 2015).

In questa delicata e rigorosa operazione di re-interpretazione di variabili contestuali ecosistemiche auto-organizzate e organizzantesi nella loro natura interscambiabile, spesso dilemmatica e caratterizzata da ambiguità semantiche e spinte emancipative, si colloca l'inclusione come paradigma ecologico complesso, democratico, sempre in movimento. La didattica inclusiva non può non utilizzare molteplici metodologie, strumenti, materiali funzionali ai differenti stili e ritmi di apprendimento, per facilitare la realizzazione di *mediazioni* e di *negoziazioni*, in grado di armonizzare fertili processi di socializzazione nell'apprendimento per *tutti* e per *ciascun* alunno (Cottini, 2017; Cottini et al., 2023). Ne scaturisce l'esigenza di promuovere sinergie,

interconnessioni dialettiche tra attività, esperienze, strategie, metodi, spazi, tempi, storie, competenze e identità tra loro dialoganti, nella metaforica prospettiva dell'«equilibrato metastabile» (Gardou, 2015; Gaspari, 2023; Bocci, 2021b). Rompendo gli equilibri pre-esistenti, la *cura* del contesto scuola agisce come forza rigenerante finalizzata alla riprogettazione di una nuova didattica maggiormente significativa, in grado di riprogettare innovativi orizzonti e scenari semantici, grazie all'attenta lettura delle tracce di *ogni* educando. Quest'ultimo è parte costitutiva della necessaria riorganizzazione del contesto, interpretato come luogo di «co-evoluzione narrativa» (Gaspari, 2023) abitato da logiche di co-appartenenza attiva e autodeterminata all'interno del gruppo classe. L'inclusione, quindi, implica una complessa azione di *cura ecosistemica* declinata nel duplice versante della «speciale attenzione» (epimeleia) rivolta agli alunni con Bisogni Educativi Speciali e del contesto scuola inteso come luogo culturale, politico delle buone pratiche di cura, in grado di abbattere barriere, ostacoli, vincoli ed elementi disabilitanti. La circolarità produttiva della «danza ricorsiva» dei frammenti che compongono l'intero costituisce e legittima il ruolo del *contesto di cura*, che ragiona e funziona rispettando una logica non sequenziale e additiva, ma reticolare, dinamica, in costante ricerca di legami e di interconnessioni significative. La *cura* dell'alunno in difficoltà e del contesto sono categorie epistemologiche complementari, sinergiche, imprescindibili, necessariamente implicantesi nell'educazione inclusiva.

L'organizzazione del gruppo classe, la strutturazione dell'ambiente e dei tempi, la scelta e la cura dei materiali, la *lettura* delle dinamiche del gruppo, la possibilità di servirsi di diversi media: queste sembrano essere alcune fra le principali caratteristiche della Pedagogia Istituzionale. [...] Gli strumenti sono tanto operativi che concettuali, e hanno la duplice funzione di strutturare i percorsi cognitivi e di organizzare il gruppo (Canevaro, 1986, pp. 34-35),

ridefinendo e rimodulando la tradizionale rigidità dell'*istituto*, per legittimare la natura *istituente* del processo inclusivo.

Si delinea la natura *ecosistemica e istituente* dell'inclusione stessa, in cui la *cura* dei contesti è un costrutto evolutivo e «problematico» capace di risintonizzare e di risignificare l'identità-storia dell'alunno con disabilità rapportandola alla pluralità di modelli, processi e relazioni, regole scritte e non scritte, tra vincoli e possibilità. All'interno di un'organizzazione complessa, il rapporto tra elementi *istituiti e istituenti* è aperto e soggetto a continue riletture critiche, finalizzate alla riprogettazione dinamica e flessibile di percorsi educativo-didattici trasformativi, concretamente realizzabili.

«Acquisire e fare propria tale consapevolezza richiede — nel porsi come obiettivo quello di analizzare un oggetto di studio/indagine che compendia in sé aspetti già cristallizzati (istituiti) da normative (politiche), pensieri, idee/ideali, atteggiamenti, convinzioni, prospettive (culture) e da azioni (pratiche) e altri (istituenti) in costante divenire — la necessità di delineare alcuni elementi di sfondo in grado di orientare meglio il nostro sguardo» (Amatori e Bocci, 2021, p. 72): la dialettica tra *istituito* e *istituente* caratterizza il divenire inclusivo dei micro e macro contesti sociali e culturali, quale processo senza fine, che si snoda nel duplice binario evolutivo sincronico e diacronico, in modo sinergico e ricorsivo. La «sordità» dell'*istituito*, fortemente autocentrato a mantenere il dominante «status» di regolarità-normalità omologante risulta, spesso, insensibile rispetto alle legittime richieste di inclusione e di piena partecipazione provenienti dagli alunni con disabilità, capaci solo parzialmente, di essere soddisfatte mediante l'attivazione di processi di individualizzazione (Gaspari e Sandri, 2010), personalizzazione e di differenziazione di metodi, pratiche e strategie didattiche. La mancanza di una vera e propria consolidata *cura* dell'alunno e del contesto frequentemente finisce per favorire l'ipertrofia dell'uso delle aule di sostegno che, da temporanee palestre di arricchimento di particolari conoscenze, abilità e competenze, sono diventate, paradossalmente, preoccupanti luoghi di esclusione, ovvero, contesti «iperprotetti» di isolamento, mimetizzati nell'illusoria idea della maggiore valorizzazione delle diversità. L'inclusione implica la rivisitazione dell'istituito per trasformarsi nell'azione propositiva e innovativa dell'*istituente*: il contesto scolastico e sociale, in continua dialettica progettuale, è tenuto a riorganizzarsi funzionalmente sulla base dei bisogni formativi e delle emergenze educative provocate dalla sfida delle differenze.

La *cura* del contesto agisce per trasformare l'*istituito* in *sfondo semantico*, ovvero in un luogo di apprendimento significativo capace di generare benessere, partecipazione, accessibilità e appartenenza. La scuola inclusiva è scenario poliedrico, costantemente in *progress*, caratterizzato dalle sfide innovative degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, che rompono abitudini, norme, linguaggi burocratici e stili di lavoro obsoleti e cristallizzati: si tratta di favorire il passaggio dall'*istituito* all'*istituente* (Vasquez e Oury, 2011) mettendo in gioco nuovi modi di immaginare, costruire e abitare i luoghi dell'educazione e della formazione. È necessario mettere al centro della delicata questione l'esigenza di adottare uno stile sistematico di analisi e di *cura* del contesto, facendo emergere l'implicito e l'inespresso, per rileggerlo e riprogettarlo in prospettiva della migliorativa ri-sintonizzazione delle dinamiche comunicativo-relazionali e della personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, sostenendo l'idea che non basta prendersi cura dell'alunno con disabilità, ma l'attenzione

va rivolta alla complessità e alla globalità delle risorse, delle competenze e delle professionalità messe in gioco per costruire l'inclusione di *tutti* e di *ciascuno*, piena partecipazione sociale e culturale nel comune e condiviso *modus* di abitare *appartenenze*.

Verso nuove traiettorie progettuali

La vera sfida dell'inclusione consiste nel cogliere il valore più profondo, fondativo e strutturale della cura, che non è semplice operazione ingegneristica e strumentale, ma consiste nel risignificare la scuola come *luogo* di *cura*, di cultura nel rispondere all'esigenza di imparare ad abitare appartenenze e contaminazioni tra disequilibri, dissonanze, errori e quotidiani cambiamenti dei modi di fare, agire ed essere. Nell'*istituto* troviamo il potenziale inespresso condizionante, perché prestabilito e connotato da asettiche dinamiche tra i protagonisti del contesto di cura, che influenzano la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e l'ottimizzazione delle umane relazioni.

Il contesto inclusivo, che oltre all'ambiente fisico, comprende anche l'utilizzo delle tecnologie, dei costrutti sociali e culturali, dei climi emotivi, degli stili di comportamento, è un *sistema dinamico* e permeabile caratterizzato da un equilibrio precario, di volta in volta, perturbato dalla diversità generatrice di produttiva dissonanza che, sistematicamente, reclama azioni e strategie di riorganizzazione della rete ecosistemica delle risorse esistenti. L'intreccio delle relazioni tra docenti, educatori e alunni, co-autori dello scenario in cui abitano, caratterizza lo sfondo narrativo inclusivo in perenne divenire. Per non chiudere l'alunno con disabilità in una condizione etichettante ed emarginante «diviene necessario aiutare e aiutarsi a co-evolvere, a crescere insieme nelle situazioni per attivare un processo di trasformazione e di rispetto» (Malaguti, 2020, p. 150). Il contesto inclusivo è, dunque, *luogo* di *narrazione*, spazio espressivo-comunicativo di ascolto, *gesto*, *sguardo* e *postura* di *cura* educativa, in cui si intrecciano storie, esperienze, culture, in quanto struttura narrativa caratterizzata dall'insieme di particolari trame significative condivise dal gruppo-classe e non generalizzabili. La scuola inclusiva è uno *sfondo connettivo* di più elementi e risorse in grado di riorganizzarsi autogenerandosi, costantemente interrogato dalla provocazione sfidante delle differenze-diversità che chiedono, con urgenza, di esistere. La *cura* del contesto è ricerca di ulteriori possibilità, dialettica evolutivo-riorganizzativa di costrutti epistemologici, di modelli linguistici, di pratiche riflessive e auto-riflessive, di riduzione di barriere e ostacoli per innalzare i livelli di accessibilità e di piena cultura della partecipazione attiva, in uno scenario sociale e culturale in cui

[...] tutti i sistemi viventi sono organizzazioni specifiche che apprendono attraverso il continuo-riorganizzarsi dei contesti tipico dei sistemi evolutivi; apprendere/non apprendere/riapprendere è trasformare un mondo attraverso processi interdipendenti di organizzazione/dis-organizzazione/ri-organizzazione situati nelle esperienze quotidiane; l'errore, le differenze, le specificità, il non apprendimento ecc., sono parti costitutive e vitali di tali processi e costruiscono progressivamente le competenze co-evolutive di ciascuno, competenze che permettono di dare senso al mondo delle relazioni che ci circonda e ci connette (Fornasa, 2011, pp. 169-170).

Un significativo aiuto nella necessaria azione di ristrutturazione in positivo del contesto è fornito dall'*Universal Design for Learning* (Cottini, 2019), che rivisita, non solo l'architettura strutturale della classe, disegnando «abiti su misura» grazie all'adozione di specifici interventi funzionali all'eterogeneità degli alunni: si fa riferimento alla progettazione universale a tutela del diritto di *ciascun* alunno di partecipare alle attività proposte. Inoltre, la *cura* dello sviluppo di dinamiche relazionali tra pari è il presupposto basilare per allestire contesti ove si sperimentano modalità di lavoro incentrate sul tutoring, sul *cooperative learning*, sullo *scaffolding*, sulla mediazione didattica, valorizzando le dimensioni laboratoriali e narrativo-comunicative. Ogni variabile perturbativa nel contesto inclusivo va, dunque, ri-letta alla luce della sua interazione con le altre, adottando uno sguardo attento di *cura* del contesto per individuare l'esistenza di eventuali barriere culturali-valoriali, organizzative e metodologico-didattiche, allo scopo di evidenziare gli agenti facilitanti capaci di potenziare le risorse umane e professionali. Aver *cura* (Mortari, 2021) dell'alunno e del contesto richiede una trasformazione dell'a-priori in a-posteriori, dell'*istituto* in *istituente*: si tratta di una dialettica che rende più fluide e produttive le relazioni all'interno del contesto scuola e classe, determinando cambiamenti e innovazioni anche nel tessuto sociale più allargato, nella prospettiva della riprogettazione esistenziale. L'inclusione, con le sue peculiari connessioni, interazioni e contaminazioni, si rivela un tema sempre più scottante ed emergente, una vera e propria *sfida* volta ad accogliere, riconoscere e valorizzare la vasta gamma di diversità e di differenze, intese come fattori perturbanti il sistema stesso, «eventi-rumore» che provocano, necessariamente, una vera e propria rivoluzione di culture, abitudini, stili educativo-didattici, valori, modelli progettuali prestabiliti. Le possibili traiettorie progettuali che si fondano sulla dialettica trasformativa dall'*istituto* all'*istituente* devono sapersi proiettare e sperimentare in forme e modalità negoziali condivise e partecipate, grazie all'adozione di percorsi didattici alternativi riguardanti le logiche integrate di rete dei processi di apprendimento. In tale ottica, è necessario ridefinire l'impalcatura didattica,

l'organizzazione degli spazi, la fruibilità dei materiali di studio e delle informazioni, gli adattamenti contestuali e le modalità di differenziazione dei processi di insegnamento-apprendimento, avvalendosi anche del prezioso supporto delle tecnologie informatiche. La necessaria rivisitazione istituzionale del contesto inclusivo non dipende soltanto dal potenziamento del livello di *accessibilità* (Falchi e Zurru, 2023) e di flessibilità, né dal pluralismo metodologico-didattico in ambito progettuale, tantomeno, dai differenti e alternativi stili e modalità di lavoro in team, capaci di rivedere spazi, tempi, arredi, ecc.

La scuola, come sfondo semantico ed ecosistemico, deve compiere il primo fondamentale passo per la realizzazione di un contesto inclusivo accessibile a *tutti* (Mura, 2011), all'interno di uno scenario caratterizzato da dialettiche di complementarità, in cui gli attori coinvolti esistono, come ricorda Dario Ianes, all'interno di una comunità educante intesa come «gestalt unitaria» (Ianes e Augello, 2019). *Aver cura* dell'alunno con disabilità implica un cambiamento epistemologico, terminologico e semantico orientato alla puntuale ricerca delle interconnessioni dialettiche esistenti tra i micro e macrocontesti sociali, interpretati come sistemi dinamici caratterizzati da fattori partecipativi o da agenti emarginanti, abilitanti o disabilitanti. Si tratta di *aver cura* della dialettica esistente tra *istituito* e *istituente* implicante l'attenta presa in carico sia della persona, che del contesto, riformando culture, politiche e buone pratiche inclusive: la cura è la base concettuale strutturale di ogni autentico processo di umana ri-significazione emancipativa. La *mediazione ecosistemica* (Goussot, 2015), complessa e reticolare, articolata in negoziazioni, sinergie, produttivi meticciami e dialettiche di interdipendenza alimenta e diffonde competenze, intese come concrete capacità e risorse da sviluppare in *ogni* persona, per poter «abitare», in modo partecipativo, il contesto circostante attivando un dialogo permanente di reciproca riorganizzazione tra il soggetto con disabilità e i suoi mondi di appartenenza.

L'inclusione come pratica ecosistemica di accessibilità

Aver cura dell'inclusione significa affrontare la sfida della persona con disabilità per rivisitare in modo significativo e migliorativo vincoli, visioni stagnanti, logiche egemoni e «normanti», nel tentativo di riconoscere e di valorizzare le effettive possibilità del soggetto di «esserci nel mondo», sotto il segno della comune appartenenza nel contesto sociale e culturale, favorendo la ri-progettazione di buone pratiche inclusive, effettivamente accessibili. Includere è un modo di pensare e di aver cura «per agire» le relazioni nei contesti di convivenza come forme «etiche» rispettose del pieno diritto alla con-cittadinanza.

Le interdipendenze ecosistemiche e di rete non sono solo di natura interpersonale, ma soprattutto contestuale, esperienziale e situate, perché concorrono alla ridefinizione delle differenti modalità comunicative e organizzative nell'innovativa costruzione del nuovo orizzonte di senso progettuale (Palmieri, 2018). La prospettiva dell'accessibilità (Mura, 2016) educativo-didattica e la realizzazione delle buone pratiche inclusive sono costrutti strettamente correlati e interdipendenti e si impegnano, in quanto lottano per raggiungere l'obiettivo di garantire pieno diritto di partecipazione a *ogni* alunno, eliminando barriere e ostacoli, in modo che possa godere di pari opportunità educativo-formative, ritornando vero e proprio protagonista all'interno dei micro e macro contesti sociali e culturali. Assumere un pensiero accessibile ed eco-sistemico implica l'andare oltre la tradizionale concezione del modello «medicalizzato» della condizione di disabilità, per ampliare gli orizzonti utilizzando uno sguardo antropologico-educativo e sociale di *cura ecosistemica*, in cui la dinamicità del pensiero circolare permette maggiore permeabilità e fluidità delle umane relazioni, promuovendo innovative connessioni e alternative direzioni di senso progettuale, allo scopo di migliorare il livello di inclusività delle principali agenzie educative. Aver cura del contesto in prospettiva inclusiva richiede l'elaborazione di una progettazione universale, che si esplicita nella messa in campo di buone pratiche didattiche funzionali e personalizzate per rendere concretamente raggiungibili, comprensibili e accessibili, (Lombardi e Testa, 2024, in press) a *tutti* e a *ciascuno* alunno, alfabeti culturali, nuove conoscenze e relazioni comunicative. La condivisione e il dialettico confronto tra filosofie inclusive, l'organizzazione dei luoghi, dei tempi, delle scelte educativo-didattiche, della ricerca significativa delle metodologie e delle strategie adottate, dei materiali utilizzati, delle risorse umane coinvolte, costituiscono *mediatori* attivi, mezzi e strumenti orientati al perseguimento di un obiettivo comune, in un'ottica co-evolutiva, eco-sistemica ed emancipativa dei sistemi educativo-formativi (Canevaro, 2020). Il contesto inclusivo non è mai neutrale, ma rispecchia sistemi di valori, risorse, culture, politiche, strumenti e protagonisti che lo abitano: in tal senso, non si forma spontaneamente, ma va costantemente riorganizzato e riprogettato nelle sue strutturali fondamenta, in modo tale che spazi, tempi, luoghi, laboratori, materiali, strategie e metodi possano incidere fortemente nella concreta ottimizzazione dei processi di apprendimento di *tutti* e di *ciascuno* alunno.

Parlare di accessibilità (Baroni et al., 2023) non significa soltanto accedere a un'aula superando barriere e difficoltà oggettive, ma richiede di accettare la sfida della complessità dell'inclusione stessa, che trasforma l'istituto in istituyente, indaga l'esistente trovando, sempre e comunque, nuovi adattamenti e forme di solidale appartenenza in una dialettica auto-generativa

che trasforma il contesto in comunità educante. Per costruire nuove traiettorie progettuali, come spesso afferma Morin (2000), è necessario «aprire le menti» per combattere l'immobilismo paralizzante e la cristallizzazione degli abiti mentali, culturali e didattico-professionali del team docente che, per primo, è tenuto a ri-vedere criticamente e creativamente il suo bagaglio formativo in prospettiva inclusiva. Contro il tradizionale modo di fare lezione e le stagnanti impostazioni didattiche che rappresentano «il passato», è di fondamentale importanza legittimare il ruolo innovativo svolto dalla democratica e flessibile progettazione didattica universale che permette all'alunno con disabilità di accedere e di apprendere in modo personalizzato, imparando dalla concretezza del fare quotidiano. In tal senso, è necessario interpretare il linguaggio inclusivo della *cura educativa* come bussola orientativa e provocatoria che interroga radicalmente il contesto-scuola inteso come scenario formativo complesso, dinamico e pluralistico. I principi fondativi della Pedagogia Speciale inclusiva si fondano su logiche *ecosistemiche* di interdipendenza *ricorsiva* e *circuitale*, in cui ogni variabile, linguaggio, metodo e oggetto mediatore sono *parti* di un tutto *dialogante e ologrammatico, promotore* di innovativi *legami, spazi e tempi* di umana *risignificazione*. La scuola va interpretata come autentica comunità educante e inclusiva, come *polis* del bene comune e collettivo, come contesto democratico, flessibile e multiprospettico, di natura reticolare ed ecosistemico, capace di promuovere produttive interazioni con le risorse formative extrascolastiche del territorio. L'innovazione metodologico-didattica generatrice di vera emancipazione richiede un'ecologia dell'azione sempre attiva e rivolta alla ricerca e alla valorizzazione di un pensiero critico capace di contestualizzare, mediare, allargare i confini per sconfiggere i rischi contenuti nelle traiettorie progettuali caratterizzate dall'iperspecialistico settorialismo, che non permette funzionale *accessibilità* al cuore pulsante della conoscenza. Affinché non sia mera *utopia*, aver cura dei contesti significa accogliere la sfida dell'accessibilità, che implica una continua destrutturazione dell'*istituto* per progettare contesti partecipativi sia dentro che fuori la scuola, in cui sia possibile, specie per gli alunni con disabilità, riappropriarsi del proprio empowerment, in un'ottica di autodeterminazione universalmente emancipativa (Gaspari, 2023).

Bibliografia

- Amatori G. e Bocci F. (2021), *Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 2, pp. 72-83.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Roma, Carocci.

- Baroni F., Vadalà G. e Zanardini G. (2023), *Pratiche di educazione inclusiva nella prima infanzia. Quando è il contesto che cambia*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 15, n. 25, pp. 504-518.
- Benasayag M. (2019), *Funzionare o esistere?*, Milano, Vita e Pensiero.
- Besio S. e Caldin R. (a cura di) (2019), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Milano, Guerini Scientifica.
- Bocci F. (2020), *L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi*. In Rossiello M.C. (a cura di), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*, Roma, Edizioni Conoscenza.
- Bocci F. (2021a), *La pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituyente di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerini Scientifica.
- Bocci F. (2021b), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 9, n. 1, pp. 41-48.
- Caldin R. (2022), *Pedagogia speciale e didattica speciale/2: Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (1986), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 34-35.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (a cura di) (2019), *Universal design for learning e curriculo inclusivo*, Milano, Giunti Edu.
- Cottini L., D'Agostini M., Emili E.A., Munaro C. e Pascoletti S. (2023), *Autismo, video modeling e realtà aumentata, itinerari inclusivi per un'educazione di qualità*, Roma, Carocci.
- Falchi S. e Zurru A.L. (2023), *Barriere epistemiche e mutuo appoggio quale accessibilità*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, n. 4, pp. 77-90.
- Fornasa W. (2011), *Inclusione e doppio vincolo della «disabilità abilità»*. *Verso un'ecologia dell'apprendere e del non apprendimento*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Fornasa W. (2013), *L'inclusione: uno sguardo metodologico per l'intervento ecosociale*. In R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa e A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, Trento, Erickson.
- Franceschini G. (2020), *Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'uguaglianza*. In D. Capperucci e G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*, Milano, Guerini Scientifica.

- Gardou C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Milano, Mondadori.
- Gardou C. (2022), *Le fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines*, Toulouse, Edition Erès.
- Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica.
- Gaspari P. (2021), *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2023a), *L'approccio narrativo-autobiografico in pedagogia e didattica speciale*. In L. D'Alonzo, C. Giaconi e A.L. Zurru (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*, Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2023b), *La pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari P. e Sandri P. (2010), *Inclusione e diversità. Teoria e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, FrancoAngeli.
- Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras.
- Heidegger M. (2018), *Costruire abitare pensare*, Milano, Ogni uomo è tutti gli uomini.
- Ianes D. e Augello G. (2019), *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson.
- Lombardi G. e Testa S. (2024, in press), *L'inclusione come progetto di accessibilità ecosistemica*, in «Inclusione scolastica e sociale», Trento, Erickson.
- Malaguti E. (2020), *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, Fano, Aras.
- Medeghini R. (2018), *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*. In D. Goodley et al. (a cura di), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Trento, Erickson.
- Medeghini R. e Fornasa W. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013a), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Medeghini R., Vadalà G., Fornasa W. e Nuzzo A. (2013b), *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, Trento, Erickson.
- Meirieu P. (2015), *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli.

- Morin E. (2000), *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2021), *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Milano, Raffaello Cortina.
- 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*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa e della formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.
- Zanelli P., Marcuccio M. e Maselli M. (2017), *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*, Bergamo, Zeroseiup.

CAPITOLO 6

Storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità¹

Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Amalia Rizzo, Concetta La Rocca, Ines Guerini, Umberto Zona, Martina De Castro, Carla Gueli, Milena Pomponi, Andreina Orlando, Paola Greganti, Alessia Travaglini, Università degli Studi Roma Tre
Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale
Marianna Traversetti, Università di Roma La Sapienza
Giuseppe Sellari, Università degli Studi Roma Due Tor Vergata
Mirca Montanari, Università degli Studi della Tuscia

Interrogare e interrogarsi non è lasciare la realtà che ci circonda così com'è.

Andrea Canevaro

Premessa

Una delle caratteristiche peculiari di Andrea Canevaro è stata (e continua a essere) quella di aver disseminato il suo pensiero e la sua azione sia con un'ingente produzione scientifica (ricerche, pubblicazioni, conferenze, materiali, video), sia con la creazione di una fitta rete di collaborazioni, sia, infine, con l'elaborazione di una straordinaria quantità di progetti. È stato, Canevaro, un generatore di incontri e lo ha fatto aprendo spiragli e invitando le persone che ha incontrato ad abitarli, a farli propri.

Canevaro ha avuto anche la speciale peculiarità di far sentire tutte e tutti importanti, ciascuna e ciascuno a modo suo speciale, nell'accezione più nobile che si possa attribuire a questo aggettivo, valorizzando ciò che rende, ciascuna e ciascuno, originale.

¹ Il capitolo, coordinato e curato da Fabio Bocci, è frutto di un confronto e di un lavoro comunitario tra tutte le autrici e tutti gli autori. Considerando l'estensione del gruppo di studiose e di studiosi coinvolte/i e, soprattutto, lo spirito del contributo e del volume, non si è ritenuto necessario distinguere o assegnare le parti.

Ed è con un sentimento di riconoscenza e con il medesimo spirito di valorizzazione di un patrimonio inestimabile che il nostro Maestro ci ha lasciato, che ci apprestiamo in questa sede a esplorare — e a cercare di restituire al meglio delle nostre possibilità — il tema che ci è stato assegnato che concerne la *storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità*. Lo abbiamo fatto articolando il nostro saggio in due paragrafi, ciascuno corredato da un sottoparagrafo di attualizzazione e di personalizzazione del lascito di Canevaro alla sua comunità pedagogica.

La dimensione storica della Pedagogia Speciale e la storia dell'educazione delle persone con disabilità nella prospettiva di Andrea Canevaro

Quando nel 2017 pubblica *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*, Andrea Canevaro si *diverte a immischiarsi* nella vicenda e tra i protagonisti. Scrive lo studioso: «Forse faccio confusione, e per questo sono poco affidabile, ma mi sembra di aver partecipato, nascosto fra un pubblico curioso, alla seduta della *Société des Observateurs de l'Homme*, a Parigi, il 26 agosto del 1801. Era il riassunto del rapporto scritto, che qualche mese dopo sarebbe stato pubblicato, che Itard comunicò ai presenti» (Canevaro, 2017, p. 6). E più avanti: «Mi pare di aver incontrato Itard e il suo *sauvage*, in un'estate torrida del 1800, ai giardini del Lussemburgo. Forse c'era uno studioso statunitense, che prendeva appunti su una panchina, nonostante il caldo» (Canevaro, 2017, p. 6).²

Il posizionarsi di Canevaro, con fare al tempo stesso leggero e pregnante, all'interno delle vicende storiche che sta analizzando (in modo particolare quella del mito fondatore della Pedagogia Speciale), è un modo per rendere consapevole chi legge — nello specifico chi studia i fatti che attengono all'educativo nel loro dispiegarsi nella storia — che ci troviamo nell'impossibilità di essere (e di porci come) soggettività neutre/neutrali nell'atto di identificare, rintracciare e ricostruire tali fatti.

È questo un primo aspetto che riteniamo doveroso sottolineare nel richiamarci al lavoro di Andrea Canevaro rispetto alla dimensione storica che permea lo studio e la ricerca in ambito pedagogico speciale. Nel fare ciò, il pensiero va immediatamente alla Pedagogia istituzionale della quale Canevaro è stato promotore in Italia legandola indissolubilmente alla Pedagogia Speciale.

² Nella nota a piè di pagina Canevaro ci dice che fa riferimento ad Harlan Lane, autore nel 1976 di un celebre saggio sul *Ragazzo selvaggio (The Wild Boy of Aveyron)* pubblicato in Italia nel 1989.

Assumendo questa prospettiva entriamo subito in contatto con la dialettica tra *istituito* e *istituente*, che ha la sua origine nell'elaborazione di studiosi come Cornelius Castoriadis (1975; 1998), René Lourau (1969) e Georges Lapassade (1974) che hanno indagato il rapporto dinamico tra *società istituyente* e *società istituita*, ossia «tra ciò che è istituito (*institué*, nella dimensione, fissa, storica) e l'atto istituente (*instituent*), cioè l'azione fondante nel suo senso originario» (Gueli, 2018, p. 75).

Scrivo in proposito Canevaro: «Freinet è stato un grande maestro nella scoperta di come i ruoli istituiti abbiano bisogno di essere rivestiti di interesse e quasi reinventati. La Pedagogia istituzionale ha fatto propria questa interpretazione dei ruoli operando una distinzione tra elemento istituito, che è un participio passato e riguarda quindi qualcosa di già dato, e l'elemento istituente, qualcosa che invece si costituisce» (Canevaro, 1999, p. 109). Canevaro assume/suggerisce questa prospettiva di analisi per esaminare le dinamiche dei ruoli (che possono essere chiusi, protettivi, identitari, generatori di subalternità, oppure emancipativi, aperti, comunitari, ecc.) sia all'interno della relazione d'aiuto, sia di quella educativa. Si tratta di un'analisi che ci chiama in causa, in quanto la dialettica dell'istituzione, la dinamica tra istituito e istituente, richiede di indagare il proprio sé in rapporto al modo con cui decidiamo di abitare l'istituzione cui apparteniamo e a come decidiamo di rappresentarla, ossia di essere quell'istituzione.

In tal senso, è a dir poco interessante per chi studia l'educazione lo strumento della *monografia* che Canevaro illustra e introduce proprio in un volume dedicato alla dimensione storica della Pedagogia Speciale, *L'Educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, che firma insieme a Jean Gaudreau. Scrive lo studioso:

Si tratta di una osservazione partecipata e agita, riportata e discussa in gruppo che periodicamente ha l'impegno di ritrovarsi. È il gruppo di *monografia*, i cui componenti non variano e hanno fra loro un rapporto che potremmo definire di tipo contrattuale, nel senso che per almeno un anno ciascuno è impegnato a partecipare. In questo senso è uno strumento della pratica istituzionale: in ciò che già è *istituito* realizza uno spazio e un tempo che è *istituente*; considera la realtà, anche burocratica, dell'istituzione, e in tale contesto istituzionale apre una dinamica di cambiamento collegata all'elaborazione della lettura dei bisogni e delle aspirazioni, delle necessità e dei desideri. È una analisi relazionale che non trascura obiettivi istituzionali, e che collocandosi nel contesto, lo struttura proprio nel suo farsi. Si distingue nettamente dall'anamnesi e dallo studio di un caso, perché mentre questi hanno come oggetto il singolo, la monografia prende in considerazione la situazione attraverso lo sviluppo di una relazione

interpersonale e di una collocazione contestuale e ne diviene l'elemento nello stesso tempo *analizzatore* e *organizzatore* [...] La monografia, dice Jean Oury riprendendo a sua volta François Tosquelles, consente ed è una lettura «polifonica» della realtà (Canevaro, 1988, pp. 103-104).

Riteniamo che in questa descrizione dello strumento della monografia siano essenzializzate da Canevaro quelle che sono le caratteristiche che dovrebbe assumere chi studia l'educazione e i fatti (anche storici) dell'educativo e, in particolare e nello specifico, chi si riconosce nella — e assume le vesti di studioso/a della — Pedagogia Speciale. La Pedagogia (Speciale), in effetti, emerge e si descrive qui come una *pedagogia della ricerca*, caratterizzata da uno sguardo *polifonico sulla realtà* (educativa, culturale, sociale, politica).

Si tratta di una ricerca niente affatto semplice, che richiede non solo cautela (come tutte le ricerche che desiderano essere tali sul piano scientifico) ma anche l'adozione di una visione ampia, capace di *sconfinare*, di intrecciarsi con altri ambiti disciplinari di studio e di ricerca senza il timore di essere annessa, come del resto senza avere la pretesa di annettere (Bocci, 2012). Canevaro (2000) — ponendo attenzione, contestualmente, sia alle microstorie di cui è disseminato il cammino dello sviluppo dell'umanità, sia alla Storia (quella con la S maiuscola) — afferma che la ricerca delle tracce delle persone con disabilità nella storia conduce ineludibilmente alla molteplicità.

È, tuttavia, (e non potrebbe essere altrimenti) una ricerca complessa, in quanto: «le tracce di handicappati, uomini e donne, nella storia non sono facili da individuare. Le parole sono cambiate tante volte, e per indicare gli handicappati sono stati utilizzati, a seconda delle epoche e dei luoghi, termini differenti [...] Il linguaggio può svelare molto. Ma può anche ingannare, se non si ha la padronanza del contesto in cui quel linguaggio è radicato» (Canevaro, 2000, p. 17). Canevaro, nell'operare questo ragionamento, ci dice molte cose rispetto all'attenzione che i/le ricercatori/trici devono porre quando — nel tentativo di delineare una storia (ricca di molteplicità) dell'educazione delle persone disabili — scandagliano fatti, eventi, scritti, episodi, personaggi, parole, ecc.

Peraltro, lo studioso compie tale operazione con la consapevolezza che si sta avvalendo di un termine, *handicappato*, che è storicamente collocato in un preciso contesto (quello italiano degli anni Settanta-Novanta del Novecento) e che è destinato a evolvere e a divenire esso stesso oggetto di analisi storica.

Ma vi è altro. Canevaro rileva come molte tracce siano labili, poco nitide, in quanto sovente: «il peso di chi passava era troppo leggero per lasciare il segno. Mancano le tracce di chi è tenuto fuori dalla storia. E l'assenza di tracce è il segno di una presenza diversa, di cui possiamo immaginare, ma che

dobbiamo stare molto attenti a rispettare come assenza. Perché in questo è il suo significato» (Canevaro, 2000, p. 23).

La ricerca di queste tracce deve quindi fare i conti con i rapporti di potere (e di forza) dei protagonisti in campo, siano essi le persone nei loro ruoli sociali agiti in quel preciso momento storico e in un determinato contesto — medico (psichiatra) *vs* paziente (alienato, frenastenico, idiota, deficiente, ecc.), uomo medico (psichiatra) *vs* donna medica (psichiatra), educatore/insegnante *vs* allieva/o — oppure gli ambiti scientifico-disciplinari implicati: medicina (psichiatria)-psicologia-antropologia *vs* pedagogia.

Rapporti di potere affatto neutri, considerando che il loro esito si riflette sul lessico utilizzato e, soprattutto, sullo sguardo che indirizza la descrizione e la trasmissione dei fatti: la cartella clinica o la relazione che descrive e racconta il *paziente* (l'alienato, il frenastenico, l'idiota, ecc.) è redatta/o dal clinico o da chi ne fa le veci (l'infermiere, l'assistente, l'operatore). E ciò che vi si scrive (e, quindi, poi vi si legge), ossia quanto emerge dalla raccolta di informazioni/dati, dall'osservazione e dalla valutazione, risente inevitabilmente dell'egemonia scientifica attribuita (o autoassegnata) a un certo ambito disciplinare in un preciso contesto/momento storico. Si pensi all'alienistica di fine Settecento, oppure alla Psichiatria sociale di matrice positivista in auge nell'Italia a cavallo tra Ottocento e Novecento nel loro rapportarsi con la Pedagogia (Babini, 1996; Bocci, 2011; 2016; 2018). Si pensi, altresì e di conseguenza, alla dialettica, essa stessa esito di un rapporto di forza, che vede posizionarsi da un lato il determinismo di certe etichette diagnostiche nel loro sentenziare, ad esempio, l'ineducabilità degli idioti a causa della concezione di irreversibilità della loro condizione intellettuale e, dall'altro, un modo differente di interpretare l'azione diagnostica, meno deterministico, più orientato alla comprensione che alla definizione/catalogazione del soggetto osservato; con tutte le implicazioni che ne conseguono in termini di attenzione al potenziale di sviluppo del soggetto, ovvero della sua educabilità.

Sono facilmente identificabili qui alcune di quelle dialettiche storiche spesso richiamate come archetipi della nascita della Pedagogia Speciale: Pinel *vs* Itard, Esquirol-Voisin *vs* Séguin, ecc., le quali portano alla concezione/convinzione, primariamente in Edouard Séguin e poi in Maria Montessori, che anche ciò che è *irreversibile* sul piano clinico può comunque essere *curabile* su quello educativo (Canevaro, 1988; Piazza, 1998; Goussot, 2007).

Rispetto a queste dialettiche Canevaro, ancora una volta ci sorprende, richiamandoci alla necessità di assumere — soprattutto quando potremmo istintivamente cadere nell'errore di *parteggiare*, in quanto Pedagogisti, per Itard, Séguin o Montessori — una postura aperta, abitando una posizione affatto comoda (come spesso è quella di chi si colloca in una polarizzazione). Il nostro Maestro lo indica chiaramente nel 2013, in occasione del primo numero

dell'«Italian Journal of Special Education for Inclusion»,³ rivista della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).⁴ Scrive Canevaro:

La vicenda di Victor, il *sauvage de l'Aveyron*, può essere considerata mito fondatore di Pedagogia Speciale. Contiene elementi che permettono di capire cosa o chi è Pedagogia Speciale. La ragione di questa considerazione va argomentata [...]. Perché non scegliere un pensatore, autore di opere che possono essere prese come punto di svolta nell'educazione e di avvio di una nuova prospettiva, dato che i nomi non mancano? Ma il mito fondatore di Pedagogia Speciale non è una persona. È una vicenda con più protagonisti. Pedagogia Speciale non è impegno per solisti. Prendiamo in considerazione alcuni dei protagonisti di quella vicenda, dando per conosciuta la trama della vicenda stessa:

Victor. È il ragazzino trovato nei boschi, essendo stato abbandonato. È il *sauvage*. Ma in realtà chi è? Un bambino con una disabilità abbandonato proprio per questo?

Itard. È la persona che accoglie in casa Victor. È medico o educatore? Ha un progetto condivisibile con Victor, o sottopone il *sauvage* a sperimentazioni per raggiungere notorietà e successo?

Madame Guérin. È la governante che si prende cura della casa in cui vivono Itard e Victor. Come governante della casa è consapevole dell'impegno educativo che la presenza di Victor comporta? Il suo buon senso è intelligenza pratica o chiusura nelle *routines*?

Pinel. È il grande psichiatra dell'epoca, e come tale diventa il garante di Itard, e di conseguenza di Victor. Il suo è paternalismo, o generosità?

Sicard. È il grande specialista di quelli che erano chiamati «sordomuti». Dà protezione a Itard e al suo progetto per non esporsi in prima persona a eventuali rischi di fallimento? E in caso di successo, attribuirsi qualche merito?

L'intreccio di questi personaggi è Pedagogia Speciale. Questo significa che Pedagogia Speciale non è Itard. Non è una sola persona, una sola azione, un solo

³ <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> (consultato il 24 maggio 2024).

⁴ Diretta fin dalla sua nascita da Luigi d'Alonzo. Ci piace qui affermare che *L'Italian Journal* è la rivista della SIPeS unitamente a *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, della quale è fin dalla sua fondazione Direttrice Marisa Pavone con la condirezione di Dario Ianes e dello stesso Canevaro, e al *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, del quale è Direttore Lucio Cottini.

progetto, un solo punto di vista... ma è una continua composizione di rapporti di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande. Che non sempre trovano risposte in ciò che già è conosciuto. Pedagogia Speciale non dovrebbe avere la presunzione, fallimentare per la sua stessa esistenza, di considerare degne unicamente le domande a cui sa già dare risposta. Dovrebbe imparare a vivere con domande che non la trovano già preparata. Il suo compito è di cercare le risposte senza la sicurezza di trovarle. Il suo compito è di convivere con domande aperte, e quindi reali, autentiche. Le domande nascono dagli incontri con soggetti che hanno punti di vista diversi, o vite diverse. Pedagogia Speciale vive bene negli incontri, e vive male nel narcisismo e nella chiusura in se stessa. I personaggi citati, presenti nella vicenda di Victor, il *sauvage de l'Aveyron*, mito fondatore della Pedagogia Speciale, rappresentano bene un'identità che prende corpo nel dialogo; meglio ancora: nel crocicchio del dialogo (Canevaro, 2013a, pp. 181-182).

Abbiamo voluto riportare per esteso questa citazione, che rappresenta l'avvio del contributo di Canevaro alla definizione/comprendimento di Pedagogia Speciale, perché è e resta un ulteriore punto di riferimento ineludibile per indirizzare la nostra attuale azione di studiosi/e e di ricercatori/ricercatrici interessati/e e appassionati/e della dimensione storica in ambito pedagogico, con particolare attenzione alla storia dell'educazione dei disabili, dei non conformi, dei marginali, dei più vulnerabili. Cercheremo di fornire alcune direttrici di questo impegno nel prossimo paragrafo.

Il lascito di Andrea Canevaro sull'importanza di continuare a studiare la dimensione storica della Pedagogia Speciale

La preziosa riflessione-indicazione di Andrea Canevaro, su come dobbiamo intendere la Pedagogia Speciale e, aggiungiamo, sentirci pedagogisti/e speciali, è foriera di innumerevoli rivoli di studio e di ricerca e, come lui stesso li definisce, di crocicchi nei quali e a partire dai quali intessere dialoghi scientifici, culturali e socio-politici.

Senza alcuna pretesa di esaustività e attingendo dalle nostre esperienze, proviamo qui a indicare alcuni ambiti di indirizzo di questo impegno.

Il primo ambito concerne proprio l'intuizione di Canevaro che mito fondatore di Pedagogia Speciale non possa essere un'unica persona e che lo sguardo sull'educazione delle persone disabili, vulnerabili, ecc. non possa essere univoco. Ciò porta ad alcune considerazioni.

Se partiamo dal presupposto che la Pedagogia Speciale non è una scienza a se stante ma è un *modo di essere* della Scienza dell'Educazione (Bocci, 2021a),

condividendone la prismaticità dell'oggetto e la complessità del discorso scientifico (Vico, 2002; Genovesi, 2005; 2009), è piuttosto evidente come all'interno della Storia dell'Educazione (intesa come studio analitico dei fatti educativi nella storia ma, anche, come prospettiva d'analisi dell'educativo sui fatti storici) così come della Storia della Pedagogia (intesa come studio dell'evoluzione del pensiero pedagogico sui fatti educativi nel loro dipanarsi nella storia) vi siano numerose omissioni⁵ che riguardano la presenza dei disabili, così come delle persone più vulnerabili e marginali nel palinsesto sociale e nell'analisi dell'inverarsi dell'educativo nella Storia.

Ciò significa che, come appunto indicato da Canevaro, le tracce della storia dell'educazione dei disabili si trovano e vanno ricercate in varie discipline scientifiche: la medicina (psichiatria, neuropsichiatria infantile), la psicologia, la filosofia, la sociologia, l'antropologia. E questo comporta, come peraltro ben evidenziato da Marisa Pavone (2010), che la Pedagogia Speciale va pensata e collocata, contestualmente, nel *cuore* e ai *confini* della Pedagogia Generale per la sua «propensione al dialogo progettuale con altre discipline [...] illustri, con cui deve garantire un contatto permanente, orientato alla realizzazione di un corpo solidale di scienze dell'uomo» (Pavone, 2010, p. 15). Questo non significa che la Pedagogia Speciale, come talvolta si legge, sia una *disciplina* scientifica interdisciplinare. Come ha più volte ribadito Fabio Bocci, la peculiarità della Pedagogia Speciale, semmai, è

quella di *saper abitare* con competenza l'interdisciplinarietà: e questo accade in/nel nome della Pedagogia e, storicamente, come si è detto, spesso in anticipo sulle altre *sensibilità* di cui la Scienza dell'Educazione è portatrice. Tale caratteristica della Pedagogia Speciale denota/connota, quindi, il suo biglietto da visita (e quindi la sua identità). Il saper costruire una rete di interconnessioni con altre scienze, infatti, significa per la Pedagogia Speciale assumere su di sé la funzione di *frontiera* della Pedagogia, quindi della Scienza della Educazione, nei confronti di problematiche complesse e delicate (come quelle intitolate al riconoscimento dei bisogni educativi, ma non solo, delle persone più svantaggiate e vulnerabili) la cui *presa in carico* chiama in causa diversi ambiti scientifici (Bocci, 2012, pp. 66-67; Bocci, 2013; 2021a).

Tutto questo nella consapevolezza che le singole tappe che scandiscono precisi fatti storici (che noi possiamo studiare e analizzare sincronicamente)

⁵ In una certa misura involontarie, ossia determinate dal fatto che talune questioni dell'educativo sfuggissero all'attenzione comune come questioni educative (Montuschi, 1997). È, dunque, precipuo compito di chi studia l'educazione appurare fino a che punto tali omissioni siano state realmente involontarie e indagare le eventuali ragioni sia della involontarietà sia della altrettanto eventuale intenzionalità.

non si *dissolvono* nell'evoluzione diacronica dello sviluppo della società. In altri termini, la dimensione storica consente di cogliere nell'attualità anche la presenza/permanenza di culture, di valori e di prassi che appartengono al passato.

E veniamo così al nostro secondo ambito di impegno. Il *recupero* dell'importanza della dimensione storica consente di comprendere meglio l'attualità delle questioni che interpellano i pedagogisti speciali nel loro impegnarsi nello studio, nella ricerca e nelle pratiche sociali. Ciò lo si evince da alcuni indicatori. Il primo, più squisitamente accademico-scientifico, risiede nel fatto che i volumi (manuali e non) intitolati alla Pedagogia Speciale dedicano da sempre attenzione ai fatti storici e ai/alle protagonisti/e dell'educazione dei disabili (Trisciuzzi e Galanti, 2001; Caldin, 2001; Gelati, 2004; Trisciuzzi, Fratini e Galanti, 2007; d'Alonzo, 2008; Goussot, 2007; Pavone, 2010) così come, nel corso del tempo e proprio grazie all'impulso di Andrea Canevaro (Canevaro e Gaudreau, 1988; Canevaro e Goussot, 2000) e di Francesco Gatto (1977), è cresciuta l'attenzione della Pedagogia Speciale italiana alla dimensione storica, come dimostrano (a titolo esemplificativo oltre a quelli già citati) i lavori di Besio e Chinato (1996), Crispiani (1998), Zappaterra (2003), Mura (2012), Schianchi (2012), Magnanini (2013), Goussot (2014), Mura e Zurru (2015), Zurru (2015), Galanti e Paolini (2020), Bocci (2021b; 2022a; 2023a), Tatulli (2022), con un primo tentativo di sistematizzazione, curato da Piero Crispiani nel 2016, che ha visto la quasi totalità della comunità pedagogico-speciale accademica italiana raccogliersi in un grande progetto comune.

Il secondo indicatore è rappresentato da quella caratteristica propria dei/delle pedagogisti/e speciali italiani/e di stare nei contesti, di abitare le situazioni oggetto del loro studio e del loro impegno scientifico e, ancora una volta, questa peculiarità che ciascuna/o ha coltivato con una sua specificità nelle traiettorie personali di crescita umana e professionale trova un testimone privilegiato in Andrea Canevaro.

Il terzo ambito di impegno attiene a un aspetto che per Canevaro è di particolare significatività: la documentazione. L'idea che il Maestro fa di questa pratica si interconnette — e, anche in questo caso non potrebbe essere altrimenti — a quanto fin qui delineato in merito al suo pensiero, alla sua opera e al suo lascito. Scrive Canevaro:

È difficile attribuire dei confini precisi o addirittura assoluti a una documentazione utile per la Pedagogia Speciale. Ed è altrettanto difficile delineare confini netti all'apporto della Pedagogia Speciale [...] La documentazione fa da ponte fra la pratica e l'elaborazione teoretica. In questo senso il documentare la Pedagogia Speciale può avere contorni più definiti, mentre il documentarsi per la Pedagogia Speciale equivale ad avere un orizzonte che si sposta continuamente e che implica una serie di errori da tenere presenti. Voler entrare in ambiti disci-

plinari diversi dal nostro, significa estrapolare elementi utili e ricollocarli senza essere competenti su quale dovrebbe essere la loro effettiva collocazione. Si rischia di farne un uso improprio. In ogni caso rimane la necessità, e il dovere, di arricchire con un'ampia documentazione i confini, le esigenze e le tematiche della Pedagogia Speciale (Canevaro, 2004, p. 29).

Torna in modo deciso il tema dell'esigenza di una pluralità di sguardi, la questione del non arroccarsi ma, invece, di arricchirsi mediante un dialogo profondo con altri interlocutori, siano essi studiosi e studiose oppure discipline scientifiche. Canevaro parla di una pluralità di committenti, facendo riferimento alla

necessità di percorrere degli itinerari che assumano tutte le informazioni necessarie a completamento di ciò che già si possiede in rapporto alle problematiche e alle esigenze più evidenti della Pedagogia Speciale. Trascurare le storie, i contesti storici in cui sono emerse particolari proposte o in cui sono state realizzate particolari ricerche, equivale a volte a ignorare le ragioni e le modalità con cui a loro volta i ricercatori e gli studiosi hanno tenuto conto della pluralità dei committenti [...]. Documentazione significa anche questo, evitare che a una proposta o a una ricerca si attribuisca un carattere neutro e assoluto [...]. È un procedere che potremmo riassumere coi termini di multicausalità e multimodalità [...]. La Pedagogia Speciale ha un compito importante: aggiungere qualità a necessità. E la qualità implica collegamenti fra l'area disciplinare, la ricerca e la documentazione (Canevaro, 2004, pp. 29-31).

E riteniamo che questa via maestra indicata da Canevaro sia stata fatta propria dalla comunità pedagogico-speciale (e non solo, certamente). Alcuni esempi pratici di come percorrere questa via ci consentono di concludere questo paragrafo.

Un primo esempio è rappresentato dal gruppo di ricerca della SIPeS dedicato a *La dimensione storica della Pedagogia Speciale e il rapporto con le altre scienze*,⁶ attualmente coordinato da Fabio Bocci, Dario Ianes e Alessia Cinotti. Si tratta di un nutrito gruppo di studiose e studiosi impegnate/i, sull'impulso di quanto indicato da Canevaro, a portare avanti studi e ricerche finalizzate a far emergere ulteriori tracce dei disabili nella storia. Il tutto ascoltando e ponendosi in dialogo con colleghe e colleghi che studiano la storia della pedagogia e dell'educazione e, contestualmente, con altre/i che fanno riferimento a differenti ambiti scientifico-disciplinari.

⁶ <https://s-sipes.it/elenco-gruppi/la-pedagogia-speciale-nelle-universita-italiane/> (consultato il 24 maggio 2024).

Un secondo esempio concreto è costituito dallo spazio dedicato sulla rivista «*Italian Journal of Special Education for Inclusion*», e fin dalla sua fondazione, all'*incontro con la storia*, non a caso posta all'interno della prima sezione (*Riflessione teorica*) insieme alle *questioni epistemologiche*.

Un terzo esempio, sempre restando nell'ambito delle riviste scientifiche, è la sezione *Precursori* all'interno de l'«Integrazione Scolastica e Sociale»: ⁷ presente a partire dal n. 1 del 2021, è nata nell'ambito di una riconfigurazione della rivista stessa a opera della Direttrice Marisa Pavone e dei co-direttori Andrea Canevaro e Dario Ianes.

Un quarto e ultimo esempio (tra i tanti possibili) è quello dei *Depositi dell'Educazione*. Anche in questo caso l'impulso nasce da una idea di Canevaro a partire da un suo scritto inedito, *Quando l'educare lascia dei «depositi»*, inviato dallo studioso con la consueta generosità come stimolo sia per riflettere sia per agire (Bocci, 2022b). I *Depositi dell'educazione* vanno pensati e realizzati non come magazzini statici ma come luoghi dinamici, aperti, collegati alle esperienze e alle competenze, orientati alla ricerca, alla sistematizzazione e alla circolazione delle risorse documentarie, informative e formative a livello locale, nazionale e internazionale. In altri termini come *risorse*, come *strumenti*, come mediatori, in grado di interconnettere tra loro le differenti professioni educative e di cura, di intercettare, portare alla luce e rendere disponibili storie di vita, eventi, esperienze, narrazioni, sperimentazioni, oggetti, ecc. Il tutto all'interno di luoghi simbolo dove persone con disabilità, famiglie, insegnanti, educatori, ricercatrici, professionisti, singolarmente o come espressione di associazioni, movimenti, cooperative, realtà del volontariato, referenti istituzionali e così via, possano incontrarsi ed essere/ divenire, al tempo stesso, fruitori e costruttori di tali depositi (Bocci, 2022b).

Questi pochi esempi di itinerari già percorsi e ancora da percorrere, testimoniati da Andrea Canevaro e consegnati a noi come impegno per rendere il presente e il futuro della ricerca e dell'azione pedagogica realmente rispondente ai bisogni della nostra società, ci portano all'altro grande tema — quello dei processi emancipativi delle persone con disabilità (e non solo) — che qui affrontiamo sempre a partire dal contributo del nostro Maestro.

I processi emancipativi delle persone con disabilità nel pensiero e nell'opera di Canevaro

Andrea Canevaro è stato anche un protagonista dei processi emancipativi delle persone con disabilità e dei più vulnerabili, e questo sia sul piano della

⁷ <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/> (consultato il 24 maggio 2024).

riflessione teorica sia dell'azione sul campo, con la sua notissima capacità di essere sempre in situazione, al fianco di associazioni, di movimenti, di gruppi, di cooperative, di istituzioni e quant'altro.

Quello dei processi emancipativi è un tema di grandissimo rilievo, anzi assolutamente centrale, nella missione-vocazione della Pedagogia Speciale, anche sul piano del suo sviluppo e divenire storico (il che lo riallaccia nella visione e nell'opera di Andrea Canevaro a quanto abbiamo cercato di delineare nel primo paragrafo). Nella prospettiva della Pedagogia Istituzionale di cui Andrea è stato, come detto, interprete originale e che in Italia, grazie a lui, ha influito notevolmente sulla definizione stessa della Pedagogia Speciale (Canevaro, 1999; 2013a), l'analisi diacronica e sincronica dei processi emancipativi si colloca sullo sfondo della dinamica dell'istituto e dell'istituyente che abbiamo già sviscerato precedentemente nelle sue essenziali peculiarità.

Questa analisi consente di cogliere come sul piano diacronico le persone con disabilità abbiano progressivamente acquisito una coscienza politica (oltre che esistenziale e socio-culturale, fermo restando che nell'ottica «il personale è politico», tali dimensioni non possono essere scisse) che si è venuta ad affermare con forza nel tempo e con una sempre maggiore visibilità. Tuttavia, a livello sincronico, è possibile cogliere come vi siano eventi prodromici e figure pionieristiche che, in un contesto storico-culturale di totale emarginazione, hanno dato vita e forma ad atti di autodeterminazione. Un esempio eclatante è quello che avviene il 6 gennaio del 1898, allorquando — come ricorda Leslie Fiedler (2009) — un gruppo di *freaks* appartenenti alla compagnia del Circo Barnum e Bailey inscena un comizio di protesta, indetto e presieduto dalla donna barbata Miss Annie Jones, affinché siano coloro ai quali è stato affibbiato questo termine denominativo a decidere se accettarlo o meno. La cronaca, non priva di aspetti tipici delle leggende urbane, riporta che i dimostranti, dopo un attento vaglio di circa trecento termini sostitutivi ritenuti tutti insoddisfacenti, scelgono (sembra su sollecitazione del vescovo di Winchester) quasi all'unanimità la definizione di *prodigi*.

Tornando alla dimensione diacronica, è piuttosto noto come un decisivo impulso all'empowerment delle persone con disabilità sia riconducibile al decennio Sessanta-Settanta del Novecento (Bocci, 2023b). Pensiamo alla nascita e all'affermazione dei movimenti dei diritti per i disabili e per la vita indipendente che trova ineludibili punti di riferimento nelle figure di Edward (Ed) Verne Roberts, Judith (Judy) Heumann, Kitty Cone, Barbara (Bobbi) Linn, Mary Jane Owen, James LeBrecht negli Stati Uniti, Mike Oliver, Vic Finkelstein e Paul Hunt in Inghilterra, Adolf Ratzka in Svezia, Miriam Massari, Franco Bompreszi, Bruno Tescari, Salvatore (Tillo) Nocera, Giampiero Griffo in Italia. Si tratta, evidentemente, di pochi nomi emblematici di un movimento assai più vasto, che ha visto, peraltro, a livello internazionale, l'intrecciarsi delle

rivendicazioni delle persone disabili con quelle delle donne contro sessismo e patriarcato, con quelle degli afrodiscendenti (e tutti/e i/le «non bianchi/e») per la questione razziale, con quelle della comunità LGBTQIA+ (nell'odierna definizione) contro le discriminazioni transomofobiche (si pensi in quegli anni ai moti di *Stonewall*), con quelle contro il classismo. Il tutto in una configurazione intersezionale, com'è oggi ben chiaro alle giovani generazioni di attiviste, come ThisIsCRIPPLE, Robyn Lambird, Rebelwheels NYC, Jessica Kellgren-Fozard, Annie Elaine, Elena e Maria Chiara Paolini (*Witty Wheels*), Neuropeculiar, Red Frick Hey, Emanuela Masia, Tiziana (Bradipi in Antartide), Sofia Righetti e altre (su questa attivista diremo qualcosa a seguire).⁸

Oltre alle persone ci sono anche diversi eventi a segnare questo percorso/processo di/verso l'autodeterminazione. Negli Stati Uniti la nascita, alla metà degli anni Sessanta, del primo *Centro per la vita indipendente* all'Università di Berkeley a opera di Ed Roberts e dei celeberrimi *Rolling Quads*, l'esperienza di *Camp Janed* nel 1971 (narrata dal documentario *Crip Camp* del 2020) e il celebre *sit-in 504* a San Francisco per l'approvazione completa del *Rehabilitation Act* varato nel 1973. In Inghilterra, nella metà degli anni Settanta, la fondazione della *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*, mentre in Italia con la Legge 517 del 1977 si chiudono le classi differenziali e le scuole speciali, ed è questo l'esito di un lungo dibattito sulla deistituzionalizzazione che vede coinvolto anche Franco Basaglia, a cui si deve la Legge 180 che mette fine, almeno normativamente, all'esistenza dei manicomi.

In questo scenario di fermento socio-politico-culturale, entra a pieno titolo il contributo di Andrea Canevaro, il quale porta in Italia un'ulteriore prospettiva, qual è quella della Pedagogia Istituzionale, che ha origine in Francia grazie a figure come Célestin Freinet, Jean e Fernand Oury, Aida Vasquez, Raymond Fonvieille e che, a sua volta, va posta in stretta relazione (uscendo a nostro avviso dalla logica che ne sia una derivazione) con l'Analisi Istituzionale, di cui sono esponenti i già citati Cornelius Castoriadis, Georges Lapassade e René Lourau, così come François Tosquelles (ideatore della psicoterapia istituzionale) e molti altri (Hess e Weigand, 2008; Gueli, 2018). Per Canevaro, la Pedagogia Istituzionale va intesa come un «orientamento pedagogico non accademico (alcuni lo chiamano militante), che si è prefisso di modificare, in termini migliorativi, la concreta organizzazione della didattica, sviluppatosi in Francia nei decenni 1960 e 1970, nell'alveo della prassi delle classi attive e della cooperazione educativa ispirata a Célestin Freinet» (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 103). In tal senso, rispetto alla dimensione scolastica, l'attenzione va posta all'organizzazione del gruppo classe,

⁸ Utilizziamo appositamente qui lo Schwa perché riflette in modo più appropriato il modo con cui questa attivista intendono rappresentarsi.

alla strutturazione dell'ambiente e dei tempi, alla scelta e alla cura dei materiali, alla lettura delle dinamiche di gruppo, alla possibilità di servirsi delle tecnologie, siano esse vecchie o nuove (De Angelis, 2019), e che sono tali in relazione all'epoca e al contesto d'uso (Maragliano e Pireddu, 2014). Ne consegue che gli strumenti di cui ci si avvale «sono tanto operativi che concettuali, e hanno la duplice funzione di strutturare i percorsi cognitivi e di organizzare il gruppo. In questo senso gli strumenti sono mediatori di possibili conflitti» (Canevaro, 1983, pp. 34-35).

Ma con Canevaro — che pure è un attento conoscitore della realtà scolastica e, come sappiamo, è una delle figure ineludibili nello sviluppo del nostro sistema formativo in direzione dell'integrazione e poi dell'inclusione — il discorso si amplia, esce dai confini dell'analisi della sola istituzione scolastica, prendendo in considerazione, in una prospettiva ecosistemica, l'istituzione in quanto tale e, pertanto, le reti istituzionali nel loro istituirsi e nel loro divenire (ancora la dialettica dell'istituto e dell'istituente). In effetti Canevaro ha originalmente introdotto nel contesto italiano (si pensi alla concezione dei sostegni evolutivi) la lezione della psicoterapia istituzionale di François Tosquelles e Jean Oury, tale per cui non è il singolo ma l'istituzione stessa che *va curata* attraverso una rete complessa che comprende tutte le parti in causa e tutti/e i/le suoi/sue protagonisti/e. Si tratta, quindi, di privilegiare una dimensione di ricerca-azione (Pourtois, 1988; Barbier, 2008), di ricerca partecipata, nella quale si possano esplorare i detti e i non detti, il verbale e il non verbale, l'esplicito e l'implicito, propri della dialettica tra istituito e istituente. Canevaro esplora questi aspetti già in *Educazione e handicappati* del 1979, declinandoli ed esplorandoli nella dimensione politica, in particolar modo facendo riferimento alle riflessioni di Chanan Rapaport (1977) sull'implicazione dell'educatore in rapporto all'autorità. Scrive in merito Canevaro:

Le indicazioni di Rapaport operano nell'ambito dell'analisi istituzionale prendendo in considerazione i fattori istituzionali riuniti in tre gruppi: le attitudini nei confronti del potere e dell'autorità istituzionale [...]; le attitudini nei confronti dei valori istituzionali, che possono condizionare la buona o cattiva riuscita di un rapporto in analogia al punto precedente; gli interessi professionali riconosciuti istituzionalmente. Rapaport è portato a considerare i fattori istituzionali come assai più importanti dei fattori personali (Canevaro, 1979, p. 94).

Ci sembra di poter affermare che siano questi i presupposti teorico-operativi⁹ alla base delle tante intuizioni che Andrea Canevaro ha elaborato e messo a disposizione nel corso del tempo. Ne decliniamo qui alcune tra le più note.

⁹ Teoria e prassi nella loro reciprocità e non gerarchizzazione: le prassi che *invitano* la teoria a farsi tale e le teorie che *influiscono* sulle prassi, in una circolarità sistemica e pressoché illimitata.

La prima è la ri-definizione di *deistituzionalizzazione*. Canevaro la intende non come un atto sincronico — legato *semplicemente* (e ingenuamente) al *superamento* di un sistema escludente sancito, ad esempio, dalla chiusura di istituti speciali come le scuole o le classi riservate agli *handicappati* o gli ospedali che custodiscono i matti — ma, in modo del tutto originale (e, ci sia consentito, sorprendente nella sua originalità), come una *riconciliazione*. Afferma in proposito:

Nel costruire riconciliazione sono implicati diversi aspetti importanti di una realtà che è tutt'altro che cancellata. Il primo è costituito dall'offesa per l'esclusione e per la violenza dell'esclusione che una parte dell'umanità ha patito e patisce. Il secondo aspetto è costituito dalla dimensione culturale dell'impegno e si può tradurre in questi termini: saper vedere nell'altro non qualcosa che ci limita e danneggia (perché costa, perché ha bisogni che intaccano il bilancio) ma come un completamento e un arricchimento della nostra stessa realtà. Il terzo aspetto impedisce che la costruzione di riconciliazione diventi un «buon sentimento» inutile, perché riguarda la possibilità che questa azione di giustizia convenga a tutti, anche sul piano economico: gli istituti, le istituzioni scadenti, il disimpegno istituzionale costano di più e rendono insicurezza, incompetenza, assistenzialismo diffuso, informazioni incomprensibili e confuse, mansionari rigidi e inadeguati, competenze non rispondenti ai bisogni, ignoranza dei bisogni stessi. E molto altro. Produrre sofferenza e ingiustizia porta a tutti sofferenza e ingiustizia. Vi è poi un quarto aspetto che riguarda la riconciliazione fra l'impegno amministrativo e l'impegno umano. Per intenderci dobbiamo ricorrere a un'espressione che ha avuto un tragico scenario alle spalle e che indica quella zona grigia di cui parla Primo Levi. È quell'area di pretesa non-responsabilità, protetta da una dimensione tecnica che si vuole oggettiva e quindi neutra, refrattaria a ogni accertamento di responsabilità etica, forse con la giustificazione di dover assumere quella contabile, sempre dipendente da decisioni lontane e incontrollabili [...]. La zona grigia può essere rischiarata e percorsa dal fare riconciliazione. Anche fra impegno amministrativo e impegno educativo. Riconciliazione è impegno in prima persona (Canevaro, 2006, pp. 58-59).

Un impegno che, prosegue Canevaro, si declina nell'assunzione di responsabilità, come percorso esistenziale che può essere rappresentato — nella sua pregnante essenzialità, aggiungiamo — in tre parole d'azione: incontrare, farsi carico, accompagnare.

Questa originale riconfigurazione del concetto di deistituzionalizzazione approda (ci fa approdare) a una altrettanto originale ridefinizione del concetto/costrutto di sostegno. Già nel suo *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap* (1999), Canevaro introduce, interpretando da par suo alcune suggestioni

desunte da George Downing (1995), la necessità di una ri-definizione/modulazione dei *sostegni*, i quali — detto in un momento in cui la figura dell'insegnante di *sostegno* prende corpo — vanno collocati nel/nei contesto/i, oltre la strumentalità, ossia nell'alveo di uno «sviluppo esistenziale e nel rapporto tra individuo e realtà umana e materiale» (Canevaro, 1999, p. 67). Ecco, allora, delinarsi, il *sostegno di accompagnamento*, il *sostegno di contro risposta*, il *sostegno della mano anonima*, il *sostegno a ping-pong*, il *sostegno di confine*, il *sostegno di sfondo*. Tale rimodulazione/articolazione consente di transitare dall'idea di *sostegno individuale* a quella di *sostegni di contesto evolutivi*. Come affermano anni dopo lo stesso Canevaro ed Elena Malaguti, il

compito del sostegno affidato «per sempre» a una persona, magari specializzata, rischia di operare, una sorta di esproprio e requisizione del riconoscimento relazionale — che verrebbe attribuito a una sola persona, interrompendo, o impedendo che si crei, un circuito di reciprocità e che si sviluppi una rete relazionale costituita da diversi caratteri, sia benevoli e simpatici, che irruenti e forse poco simpatici (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 105).

Si chiarisce così anche il significato di *delega paradossa* approfondito da Canevaro, il quale evidenzia intanto che la natura della delega è sempre complessa e sfugge alla mera tecnicità del compito insito nel delegare/essere delegati. In tal senso, sottolinea lo studioso, la questione del tempo (che è tempo di crescita e di evoluzione, per tutte le attrici e tutti gli attori coinvolte/i) diviene cruciale. La delega, infatti, dovrebbe essere sempre temporanea, finalizzata a consentire a colui/colei che delega la possibilità di divenire competente rispetto alla capacità di essere in una certa situazione. La delega, avverte Canevaro, dovrebbe *allontanare* per un *tempo utile* a risolvere uno specifico problema e deve avere come fine ultimo quello di riassegnare/far assumere a colui/colei che ha delegato la *padronanza* in merito all'oggetto della delega (la salute, l'autonomia, l'accessibilità, ecc.). Se invece il tempo si prolunga, tanto da divenire addirittura definitivo, si sconfinava dalla delega e si addivene a una forma di alienazione.

Siamo qui pienamente nel territorio della *coevoluzione*, che richiede/produce un *riposizionamento* (altri due concetti elaborati da Canevaro). Quando facciamo riferimento alla visione coevolutiva promossa da Canevaro, dobbiamo immaginarla (e attuarla) come una *interazione ecologica tra sistemi*. Lo sviluppo della persona (chiunque essa sia) va concepito come una costruzione complessa, composta: non un procedere lineare (preciso, predeterminato), ma un incedere secondo differenti linee di crescita, di evoluzione, che si ramificano, si intrecciano, si sovrappongono. L'identità della persona, quindi, viene a configurarsi come *coevoluzione* di elementi diversi in un *equilibrio originale di*

diversità (Canevaro, Lippi e Zanelli, 1988). Canevaro e Malaguti chiariscono ulteriormente questa prospettiva, ponendo a confronto il processo di umanizzazione e il processo di disumanizzazione. Il primo

ritiene che l'intelligenza sia in continuo adattamento, e avvia dinamiche coevolutive e dunque potrebbe anche apparire ed essere disordinato come un cantiere in costruzione. Il secondo che riduce l'individuo a un dato non suscettibile di cambiamenti. L'essere umano è dunque pensato come un essere predestinato, non modificabile che deve essere ordinato e organizzato in modo preciso per non diventare una minaccia per gli altri. La minaccia può essere costituita dal ridurre ogni considerazione a una questione economica ad esempio, o ancora la ricerca e la messa in atto di tecniche specifiche e mirate da praticare in modo congiunto e in qualsiasi contesto (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 100).

La prospettiva coevolutiva consente di fronteggiare le forme esplicite e implicite, eterodirette o autoimposte, di reificazione e apre la strada al *riposizionamento*. Per Canevaro (2006), il riposizionamento coincide con la possibilità per ciascuno/a di collocarsi, nel solco della propria traiettoria esistenziale, in un modo diverso rispetto a quello che gli viene assegnato, ad esempio per una sua caratteristica fisica, sensoriale, intellettuale, ma anche di provenienza culturale, di genere, ecc. Si tratta di percorsi di vita predeterminati, che generano aspettative basse, scarsamente flessibili e poco dinamiche. Riposizionarsi, quindi, significa uscire dal determinismo (spesso introiettato, soprattutto da chi è inquadrato come manchevole, disabile, non conforme, ecc.) e acquisire la consapevolezza di poter essere/farsi artefice del proprio destino. Per tale ragione, secondo lo studioso, assume un valore inestimabile la biografia personale e la riflessione che la sua *scrittura* (anche in termini metaforici) comporta, a partire dalla comprensione di quali sono autenticamente le aspettative e le mete personali. Il riposizionamento, ci viene da dire anche richiamandoci alle esperienze delle attiviste e degli attivisti precedentemente citate/i, rompe il circolo vizioso dell'assistenzialismo, del vittimismo e dell'egocentrismo e apre la strada all'incontro con le esperienze altrui, a una relazione profonda del sé personale con il sé collettivo, atto questo generatore di infinite possibilità.

La dimensione coevolutiva (che contempla il *riposizionamento* con tutto il suo portato sul piano individuale e collettivo) consente, dunque, ai contesti di divenire/farsi competenti e ciò avviene nel momento in cui le persone che li abitano divengono altrettanto competenti nel renderli tali (Bocci, 2021c).

In questo processo assumono un ruolo fondamentale i *Mediatori*, che per Andrea Canevaro sono tali quando agiscono come fattori di correlazione e di inte(g)razione tra gli elementi del sistema. La metafora delle *pietre che affiorano* (Cane-

varo, 2008a) è esemplificativa di ciò che lo studioso intende con questa locuzione: per attraversare un piccolo fiume o un ruscello senza bagnarsi occorre mettere i piedi su quelle pietre che affiorano dall'acqua e che ci consentono di attraversarlo. Allo stesso modo, nel compito educativo (quindi sociale) è possibile promuovere, favorire e accompagnare le traiettorie di sviluppo di chi cresce avvalendosi di mediatori, i quali — personalizzando il discorso e seguendo le nostre prospettive di studio e di ricerca — amplificano le opportunità di attraversamento (guado) di quelle situazioni di difficoltà che sono tipiche del processo di apprendimento e che, nella diversificazione dei funzionamenti umani, hanno talvolta bisogno di ulteriori particolari attenzioni (De Angelis, 2021a), anche perché chiunque cresce ha bisogno di particolari attenzioni, non solo chi è inquadrato come persona con Bisogni Educativi Speciali. Tornando ai mediatori, nella loro concettualizzazione operata da Andrea Canevaro, questi possono essere *strumenti* di varia natura, da scegliere e utilizzare a seconda della necessità, della situazione d'uso e del destinatario/beneficiario (singolo o gruppo che sia). Ad esempio, film e altri linguaggi audiovisivi, giochi, testi aumentati e tattili, oggetti da manipolare, ma anche, ovviamente, il Braille, la LIS, il videomodeling, la comunicazione facilitata, ecc.

Al di là della loro diversificazione nella forma e nell'uso, un mediatore, per essere effettivamente tale, dovrebbe avere alcune peculiarità. In estrema sintesi dovrebbe:

- essere in grado di aprire/si e rinviare/si a una pluralità di mediatori;
- porsi come un punto di convergenza di sguardi diversi: deve consentire la convivenza tra *diversità* e unità;
- rappresentare la persona senza reificarla: la sua funzione è quella di permettere che la persona esplori un ambiente (anche relazionale) senza però *comprometterla*, ossia senza che eventuali insuccessi la *feriscano*;
- essere malleabile: deve poter riflettere l'impronta che la persona vi pone (essendone sua rappresentazione) ma senza che tale impronta sia considerata definitiva, non suscettibile di una sua perfettibilità;
- costituire una esperienza, o una sperimentazione, per mezzo della quale la persona si cimenta come se si trovasse in una *zona franca*; ossia senza la presenza di giudizi che possano compromettere la possibilità di compiere altre esperienze/sperimentazioni.

Giunti a questo punto, enucleati alcuni degli infiniti aspetti riconducibili al pensiero e all'azione di Andrea Canevaro in merito ai processi emancipativi, come gruppo abbiamo cercato di riprendere e rilanciare questo patrimonio, ponendolo in dialogo con le linee di studio e di ricerca di ciascuna-ciascun componente, identificando alcuni temi trattati, in via di sviluppo o da sviluppare.

Attualità del pensiero di Canevaro per indirizzare i processi emancipativi

Sulla scia di quanto fin qui delineato in merito ai processi emancipativi e alle suggestioni riconducibili al pensiero e all'opera di Andrea Canevaro, proviamo ora a delineare alcuni temi che sono emersi dal confronto delle studioso e degli studiosi che compongono il gruppo di autrici e autori del presente contributo.

Un primo tema che ci sembra di grande rilievo è quello del ripensare la *fragilità*, questione che Andrea Canevaro, all'interno della sua vastissima opera, ha specificamente affrontato in *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura* (2015). Si tratta di un piccolo volume (sul piano della quantità di pagine) equivalente, però, a un gioiello di conoscenza, poiché rappresenta una fertile fonte di riflessioni e intersezioni che alimentano la comprensione profonda della pluridimensionalità dei processi educativi e delle pratiche di cura legate alla fragilità umana. Canevaro esplora la fragilità — la quale non sempre è sovrapponibile al costruito sociale della vulnerabilità (Mariani, 2014; Crocetta, Emilio e Miatto, 2022) — nei suoi mille volti, ponendola in dialogo con i processi inclusivi che si sviluppano all'interno di logiche di complessità sempre crescente (Morin, 2017) e che, pertanto, richiedono interventi multidimensionali, in particolar modo nei contesti educativi. Come evidenzia Canevaro, infatti, la *fragilità che interpella* (Canevaro, 2015, p. 25) è centrale nel processo educativo, in quanto esige una risposta contestualizzata all'intrinseca debolezza umana e alla sua condizione (ci viene da dire ontologica) di bisogno.¹⁰ In tale grammatica interpretativa, la fragilità, lungi dall'essere espressione di manchevolezza, va riconosciuta come una risorsa per l'apprendimento e per la crescita di ogni persona, qualunque sia il funzionamento umano che la caratterizza (Ianes, 2005).

Nell'assumere la fragilità come condizione universalmente comune e come sorgente originaria di cura e di responsabilità (Lizzola, 2006), diventa quanto mai opportuno (e ineludibile) potenziare i processi inclusivi che accolgono, interpretano e supportano lo sviluppo della consapevolezza dei concetti di limite (De Angelis, Greganti e Orlando, 2022) e di fragilità educativa (Augelli, 2014) che non possono essere ricondotti a meri Bisogni Educativi Speciali. Ne consegue che gli innumerevoli profili di fragilità — che evidentemente non riguardano qualcuna/o, ma tutte/i — emergenti, ad esempio, in ambito scolastico e nei contesti formativi (la cui emergenza si è peraltro acuita a seguito

¹⁰ Del resto, come afferma Eugenio Borgna, *fragile* «è una cosa (una situazione) che facilmente si rompe, e fragile è un equilibrio psichico (un equilibrio emozionale) che facilmente si frantuma, ma fragile è anche una cosa che non può essere se non fragile: questo essendo il suo destino» (Borgna, 2014, p. 6).

dello tsunami pandemico), interpellano anche le fragilità degli educatori nel loro essere interlocutori (credibili) nella relazione educativa. Ciò comporta il misurarsi con le eterogeneità e con le differenze di cui ciascuno è portatore (sano) e lo sfidare la *tirannia della normalità* (Kristeva e Vanier, 2011), intrecciando e strutturando una pluralità di orizzonti di senso rivolti alla ri-significazione umana ed etica. Tale processo viene contemplato dall'attuale *era del singolo* (Rigotti, 2021) che reclama la centralità di ciascun individuo nella costruzione di una società più inclusiva e rispettosa delle differenze, a patto di non perpetuare ulteriori fragilità strutturali. È tempo di abbracciare il dono della fragilità, non come pretesto per creare nuove disuguaglianze (se ne possono produrre involontariamente nel promuovere le diversità), ma come forza motrice dell'equità volta a ridurre barriere e discriminazioni e a generare visioni inedite, in quanto orientate a costruire *un nuovo inizio per il cammino umano* (Callari Galli e al., 1998) segnato dall'ipercomplessità contemporanea (Persi e Montanari, 2023).

Questa prospettiva ci pone in contatto con un secondo tema cruciale: il collocare le altre e gli altri, soprattutto chi sfugge ai canoni della norma, all'interno di una progettualità di vita significativa, piena, autentica, percorribile. Come ha più volte sottolineato Andrea Canevaro (2006; 2019a), le persone con disabilità vanno supportate e messe nella condizione di divenire soggetti attivi del proprio processo di crescita e della costruzione della propria identità (Canevaro, 1999; Cottini, 2016). Naturalmente è questo un processo che deve cominciare sin dai primi anni di frequenza dei contesti educativi (Cesaro, 2015; Bianquin e Bulgarelli, 2022) e che chiama in causa non solo la scuola e la famiglia, ma il/i territorio/i che l'allievo/a abita e andrà ad abitare.

Si tratta di immaginare ciò che *ancora non è*, di progettare la vita futura, quella adulta, affinché al periodo scolare non segua quel *salto nel vuoto* (Giaconi, 2015; Giaconi e al., 2020) con cui giovani adulti/e con disabilità e i loro familiari sono costretti/e a scontrarsi (Guerini, 2023), finendo per vivere in condizioni di *emergenza* situazioni che non si è avuto modo e tempo di pianificare, esperire e sperimentare.

Canevaro parla dell'esigenza di avere un *PEI in un contesto e un orizzonte operoso* (2021), evidenziando come il Piano Educativo Individualizzato debba collocarsi in un *sistema aperto e complesso*, in un *paesaggio istituzionale fatto di contesti che formano un ecosistema*. Questa concettualizzazione è presente nei nuovi modelli indicati dal Decreto n. 182/2020, dove è richiesto di raccordare il PEI con il Progetto Individuale.¹¹

¹¹ Ricordiamo che il Progetto Individuale è redatto — dal Comune di residenza — solo se espressamente richiesto dai familiari dell'alunno/a con disabilità o da lui/lei stesso/a se maggiorenne. La scuola, quindi, compila la sezione 3 del PEI se il Progetto Individuale è stato già redatto o se

Affinché ciò accada, però, il PEI non deve esser vissuto come un atto burocratico (Cornacchia e al., 2021). Canevaro stesso si sofferma su questo aspetto, ricordandoci come i processi inclusivi, correlati alla lotta alle disuguaglianze, richiedano un gioco di squadra. Le leggi, afferma Canevaro (2021), servono non solo per essere applicate ma *per sperare di sviluppare percorsi possibili*. Il PEI, dunque, va concepito come «un quaderno di lavoro che ci accompagna» (Ianes, 2021, p. 10) nell'immaginare il Progetto di Vita della persona (De Angelis, 2016). Vale qui la pena ricordare che il Progetto di Vita non è un documento da redigere, ma costituisce la visione prospettica che si costruisce sulla e con la persona, bilanciando ciò che l'individuo desidera, le sue competenze attuali e le attività necessarie allo sviluppo di altre competenze fondamentali per il suo futuro. È su questa prospettiva che deve basarsi l'orientamento, il quale non deve limitarsi a fornire informazioni in merito a successivi corsi frequentabili e/o ai futuri sbocchi professionali (Guerini, 2022), ma deve essere occasione per riflettere su chi si è e su chi si sta diventando, quindi sui personali processi di autodeterminazione (Giraldo, 2020) per una vita realmente indipendente (Guerini, 2020).

Quello dell'orientamento è, per così dire, un tema caldo, considerando anche l'emanazione nel 2022 da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito delle *Linee guida sull'orientamento scolastico*. Al di là della sua attualità nell'agenda politica e sociale, quello dell'orientamento in relazione ai processi identitari e inclusivi è un tema cruciale per la riflessione pedagogica e per l'agire didattico (Batini, 2015; De Angelis, 2017; Margottini, 2020; Pellerey, Margottini e Ottone 2020; Montanari, 2023). Indubbiamente l'orientamento — quando è *diacronico* (quindi finalizzato all'autodeterminazione e all'autorealizzazione) e non *sincronico* (ossia utilizzato come strumento del sistema del mercato, abilista, per addestrare, selezionare e reclutare forza lavoro) — è un volano per la valorizzazione del potenziale umano di cui ciascuno/a (chiunque esso/a sia) è portatore/trice. È un'azione per molti versi narrativa (Batini e Zaccaria, 2000; 2002; Batini e Del Sarto, 2005; 2007; Batini e Giusti, 2008; De Angelis, 2012; 2021b), avendo a che fare con le traiettorie di vita, per mezzo della quale si fronteggiano le disuguaglianze, le iniquità, le emarginazioni e le discriminazioni. Per realizzare ciò, tuttavia, occorre sottrarre l'orientamento dalla morsa delle logiche capitaliste sul mondo del lavoro, ossia operare una distinzione tra la necessità di avviare un'accurata analisi finalizzata a favorire lo sviluppo delle competenze lavorative delle persone con disabilità, soprattutto complessa

è stato richiesto ma non ancora redatto. Nel primo caso nel PEI verrà inserita una sintesi dalla quale emergono i punti di contatto con lo stesso PEI e le riflessioni fatte dalla famiglia. Nel secondo caso, invece, la scuola e gli altri componenti del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione) possono fornire indicazioni utili per la stesura del Progetto Individuale.

(Lascioli e Traina, 2022) e i meccanismi stringenti di selezione del mercato del lavoro in ottica produttivistica. Detto altrimenti, nonostante si parli sempre più insistentemente delle cosiddette *soft skills*, che riguardano la sfera affettiva e relazionale dell'individuo, persiste a livello sociale una classificazione gerarchica tra ciò che è considerato prioritario (le competenze di tipo tecnico-professionali) rispetto a ciò che, invece, è ritenuto *semplicemente* preferibile o secondario (ad esempio, le competenze sociali).

Una via di uscita potrebbe essere rappresentata da una conversione epistemologica del senso e del significato del lavorare (e quindi dell'orientare), riconfigurando il lavoro come espressione privilegiata dei processi di sviluppo, anche identitari, di ciascuno/a, ossia come transizione nelle diverse fasi della vita (De Angelis, 2011; Boffo, Falconi e Zappaterra, 2012; Giacconi, 2015a; 215b; Mura e Zurru, 2013; Amatori, 2020; Romano, 2021; Miatto, 2023). Posta la questione in questi termini, l'orientamento (che deve essere concepito come parte intima della didattica e non come corpo separato o una sua aggettivazione) potrebbe realmente divenire la via per consentire alle persone (in tutte le fasi della vita e nelle differenti condizioni che le caratterizzano) di autodeterminarsi, attraverso una riflessione costante su di sé, sui propri punti di forza e sui propri obiettivi di miglioramento, facendo leva sugli interessi e sulle attitudini personali (Batini, 2015). Ciò richiede, come detto, un ribaltamento delle logiche che muovono l'agire sociale e la promozione di una prospettiva sistemica capace di coinvolgere l'intera comunità (Bottà, Canevaro, Cibin e Calderone, 2022), a partire dalla scuola e dalle sue figure professionali (Pomponi, 2020). Solo in tal modo l'approccio al lavoro può assumere le vesti di un autentico processo di empowerment, svincolato da criteri di tipo assistenzialistico o di mero riempimento di tempo (De Angelis e Greganti, 2023).¹²

Anche in questo il PEI dovrebbe essere di aiuto, in quanto (soprattutto, ma non solo, nella scuola secondaria di secondo grado) offre la possibilità di auto-narrarsi invece che di essere descritti e narrati. In tal senso, nel nuovo modello per la secondaria di secondo grado è stata pensata la sez. 1-Quadro Informativo, la quale assicura «la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse» (Decreto n. 182/2020, art. 3). Gli/le allievi/e con disabilità, quindi, devono (non solo possono) prendere parte al GLO: in presenza, descrivendo le loro caratteristiche, i loro interessi, le loro difficoltà percepite, ecc.; mediante «un breve scritto autobiografico, una narrazione libera (scritta o a voce audio-video registrata), [...] un PPT con immagini e pensieri scritti, ecc.» (Cramerotti,

¹² Si pensi, a tal fine, alla prassi diffusa di inserire le persone con disabilità presso laboratori protetti che, oltre a non rispondere ai loro interessi e capacità, non prevedono nemmeno retribuzioni adeguate, trattandosi, di fatto, di un «non lavoro» (Guerini, 2020).

2021, p. 25). Siamo all'interno di una logica di *orientamento narrativo* (Batini e Del Sarto, 2007) che dovrebbe partire fin dalla scuola primaria — per fare in modo che si cominci precocemente a sviluppare il processo di autodeterminazione (Guerini e Sannipoli, 2024) — e accompagnare la persona in tutto l'arco della vita nel suo sperimentarsi in ruoli differenziati e in nuovi contesti. In altre parole il PEI (attraverso il raccordo con il Progetto Individuale) consente di costruire, sin dalla scuola dell'infanzia, «una progettazione per la persona con disabilità nei diversi ruoli che ricoprirà nella sua vita [non limitandosi] a quello di alunna o alunno» (Ianes e Demo, 2021, p. 27), tenendo bene a mente che «tutti siamo diventati grandi perché qualcuno ha immaginato che questo sarebbe accaduto» (Lepri, 2021, p. 87).

Muovendoci in questa direzione, uno *strumento* validissimo è rappresentato dall'*ePortfolio* che, nella prospettiva canevariana rispetto ai processi emancipativi, può essere posto in relazione al tema dell'identità della persona con disabilità, in una visione plurale della stessa che rimanda alla dimensione complessa e articolata della traiettoria esistenziale di ciascuno/a (Canevaro, 1986). Come sappiamo la consapevolezza della propria identità si sviluppa attraverso un processo di auto-riflessione e di auto-narrazione che oggi, in epoca digitale, può essere effettuata anche mediante un utilizzo appropriato delle nuove tecnologie (La Rocca, 2020). In tal senso, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, in ambito pedagogico-didattico si è progressivamente affermato l'utilizzo del portfolio digitale, *ePortfolio*, uno strumento/ambiente costruito su piattaforma web in grado di aiutare i soggetti in formazione a individuare le fila che legano le diverse esperienze effettuate in contesti di varia natura (formali, informali, non formali), a documentarle e a esercitare il pensiero riflessivo come modalità di raccordo tra i fatti e le loro interpretazioni, con il fine di approfondire il senso dei percorsi individuali e di renderli evidenti a se stessi/e e ad altri/e. Diverse ricerche (Browder et al., 2007; Chang et al., 2011; Clancy et al., 2017; Glor-Scheib et al., 2006; Perner, 2007; Rabinowitz et al., 2008; Salvia et al., 2012; Wesson et al., 1996) hanno evidenziato e confermato la validità dell'*ePortfolio* nel percorso formativo delle persone con disabilità. Concetta La Rocca (2020), ad esempio, riprende l'idea dell'*ePortfolio di transazione*, un *mezzo* immaginato per far apprendere a studenti/esse con disabilità la capacità di autorappresentarsi, promuovendo la motivazione all'impegno, incoraggiando l'assunzione di responsabilità e attenzionando la capacità di saper riconoscere i progressi personali ottenuti.

Del resto, Canevaro ha sempre promosso, sostenuto e accompagnato progetti finalizzati all'empowerment delle persone con disabilità, come quelli ideati e organizzati di concerto con l'Associazione Italiana Sindrome «X Fragile» (Brunetti, 2015).

Tra le varie iniziative mirate a rendere concreti (e non solo dichiarati) i processi emancipativi, ricordiamo qui il progetto *Buone x prassi* che ha visto coinvolte diverse sedi regionali dell'Associazione e la collaborazione di numerosi/e docenti universitari/e ed esperti/e nella veste di *facilitatori/facilitatrici* (tra questi/e, nel corso delle due edizioni svoltesi tra il 2016 e il 2018: Giuseppe Elia, Maura Striano, Piero Crispiani, Fabio Bocci, Filippo Dettori, Simone Visentin, Elisabetta Ghedin, Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni, Cecilia Marchisio, Rinalda Montani, Carlo Lepri), coordinati/e da Andrea Canevaro. Tra i temi oggetto del percorso, si segnalano quelli sulla sessualità, sul lavoro, sul tempo libero, sull'autonomia personale e sociale, sull'inclusione scolastica, ecc.

Ricordiamo anche il progetto *Vedo Curriculum*, per mezzo del quale la persona con disabilità (in particolare con X fragile) si racconta ed è ripresa «*in azione* mentre lavora dimostrando ciò che sa fare», veicolando «a chi valuta assunzioni lavorative, l'idea che la persona, al di là della diagnosi di malattia rara che la accompagna, sia molto altro e possa entrare a far parte a pieno titolo e con dignità della categoria dei lavoratori... partecipando». I video rappresentano il passaggio conclusivo di un percorso che inizia con un bilancio di competenze e prosegue con una fase di rilancio del ruolo sociale nel contesto di appartenenza. Protagonisti attivi di questo percorso sono, dunque, le persone con sindrome X fragile, che «si mettono in gioco, si misurano con se stessi e i propri limiti, ma anche con le proprie potenzialità e competenze. Tale percorso diventa quindi un percorso di empowerment che i curriculum in formato video mettono in luce, insieme alle parole delle persone con malattia rara a cui viene data voce».¹³

Siamo pienamente all'interno di quelli che Canevaro ha definito come mediatori e ai quali abbiamo fatto riferimento in precedenza.

Qui aggiungiamo ancora qualcosa sulla base delle esperienze e delle ricerche delle autrici e degli autori del presente contributo. La promozione e lo sviluppo di competenze finalizzate a rendere ciascuno protagonista dell'empowerment personale — ma anche di contribuire alla realizzazione di quello collettivo, se davvero immaginiamo e desideriamo un *mondo più giusto* (Canevaro, 2013b) — richiede il ricorso a una ricca e variegata gamma di mediatori (culturali, relazionali, espressivi, ecc.), che pongano la persona nella condizione di esplorare autenticamente gli spazi potenziali del proprio sviluppo. A tal proposito Canevaro ci ricorda come i linguaggi espressivi possano disporsi per essere mediatori adeguati

¹³ Associazione Italiana Sindrome «X-Fragile». Progetto *Vedo Curriculum*: <https://www.xfragile.net/progetto-vedo-curriculum/> (consultato il 24 maggio 2024). In proposito si veda anche Canevaro, 2020.

alle soglie sensoriali che l'altro può percorrere. Se un soggetto parla con un altro che ascolta dovrebbe voler dire che la soglia sensoriale uditiva funziona, come la lingua che viene utilizzata. Inoltre, controllando reciprocamente le espressioni dei volti, si potrebbe poter dire che i due si capiscono. Se questo invece non accadesse, almeno uno dei due soggetti dovrebbe utilizzare qualche altra modalità espressiva: rinforzare i gesti mimici, utilizzare indicazioni di figure, di immagini, ecc. Cercare qualche espediente, ovvero cercare mediatori più efficaci (Canevaro, 2008a, p. 23).

Seguendo l'invito di Canevaro, le arti espressive — se orientate a sostenere una partecipazione attiva e di qualità (ossia di senso), di tutti/e, così come la capacitazione, il benessere diffuso, il senso di libertà, ecc. — rappresentano e costituiscono un tramite efficace per organizzare una struttura condivisa e per generare uno spazio comunicativo e relazionale significativo. Ad esempio, la *musica* e il *suono* (come elemento naturale e vitale), la *danza* (come elaborazione espressiva del corpo), il *teatro* (come ricerca introspettiva), la *voce* e la *parola* (come veicoli di senso e di dialogo) e le *arti visive e plastiche* (come estrinsecazione dell'istinto e della creatività), in una dimensione laboratoriale flessibile e dinamica, disposti in un *contenimento elastico con la logica del domino* (Canevaro, 2008a), possono favorire lo sviluppo globale e integrato di ogni persona e ridurre, di conseguenza, ogni forma di esclusione (Sellari, 2020). Il gioco del domino permette collegamenti di forme, di colori, di numeri e di molti altri elementi percettivi. I vari pezzi si connettono, e possono andare in diverse direzioni, creando un disegno complessivo vario. Stanno insieme, ovvero si *contengono vicendevolmente*. Ne è un esempio paradigmatico il *Teatro di figura d'arte* (Sellari, 2021) che, per i *medium* dei linguaggi espressivi a cui fa riferimento, sfrutta appieno le caratteristiche appena descritte e, nella sua indole multidimensionale, valorizza le singole risorse umane, anche quelle più remote e assopite, indipendentemente dal funzionamento e dalle condizioni di partenza. È una forma d'arte *transdisciplinare* che, combinando le modalità *multisensoriali*, *multimodali* e *multimediali*, incoraggia la creatività, la scoperta, l'immaginazione, le pratiche inclusive e di *problem solving* interpersonale e, allo stesso tempo, promuove azioni di sostegno diffuse.

Lo stesso discorso naturalmente vale per la musica e per il suono.¹⁴ La musica è considerata patrimonio immateriale dell'umanità e un'esperienza propria di ciascun essere umano, di ogni tempo e di ogni luogo. Tuttavia, nonostante

¹⁴ Qui non faremo riferimento, ad esempio, al *soundscape* che pure è una pista di studio, di ricerca e di formazione fecondissima (De Angelis, Greganti e Orlando, in press).

sia un fondamentale mezzo espressivo e di relazione intra e interpersonale, ancora vi è una visione elitaria della musica, che la considera ad appannaggio esclusivo di coloro che hanno avuto una formazione specifica. Inoltre, la musica rappresenta una modalità privilegiata per valorizzare le differenze e, dunque, per considerare positivamente le *difficoltà* (Canevaro, 2006), poiché sposta l'attenzione dal *deficit* (e quindi dalla concezione della difficoltà come immanente al deficit stesso e quindi, sovente, irreversibile), alla situazione di vita in relazione alla presenza di un *impairment*. È la prospettiva della *riduzione dell'handicap* propria di Canevaro (1999), prioritaria per comprendere e per valutare positivamente la persona a prescindere dalle difficoltà legate al deficit e per costruire con una soggettività (e non con un soggetto/oggetto di diagnosi) un dialogo «che ha sempre margini di scoperta davanti a sé e quindi anche di possibile sorpresa» (Canevaro, 1999, p. 6).

Nell'ambito della didattica inclusiva (Unesco, 2017), la musica è uno sfondo di senso all'interno del quale collocare la persona nella/con la sua complessità. Un mediatore, quindi, capace — in quanto risorsa euristica — di portare nella situazione elementi di scoperta e di sorpresa che influiscono positivamente sulla crescita e sullo sviluppo di tutte/i, incluse/i coloro che sono in una condizione di disabilità complessa (Hillier e al., 2012).

In modo particolare, ciò accade se la musica è proposta in forma di laboratorio interdisciplinare condotto con modalità ludico-animative, secondo i principi del gioco musicale (Delalande, 2001). Nel laboratorio la musica interagisce con altri saperi e linguaggi, permette di attivare il *fare*, il *pensare* e il *sentire* la musica in un contesto dialogico di relazioni positive (Rizzo, 2021; Rizzo e Traversetti, 2022). Si promuove così lo sviluppo sia della conoscenza di se stessi/e e dell'auto-orientamento sia delle abilità di partecipazione costruttiva all'interazione comunicativa con gli/le altri/e. Si eliminano i pregiudizi, si alimenta l'ascolto dell'altro/a e il riconoscimento delle proprie peculiarità, le quali contemplano limiti ed errori che vanno però letti non nell'ottica dell'*essere sbagliati*, ma di spazi di sviluppo potenziale a partire dai quali investire tempo e risorse e lavorare. Il tutto a vantaggio della creazione di un clima relazionale costruttivo e della rimozione degli atteggiamenti di stigma e di categorizzazione delle differenze che rappresentano vere e proprie barriere, ossia ciò che genera disabilità (un processo di disabilitazione).

Questo cambio di paradigma nella concettualizzazione della disabilità (e dell'inclusione) è ancora una grande sfida tanto a livello internazionale quanto nazionale. In Italia, infatti, l'eterogeneità delle classi richiede la messa in atto di una didattica in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative individuali (De Angelis, 2017; De Angelis e Greganti, 2023) e, in tal senso, il lavoro educativo, come ci ha indicato anche recentemente il nostro Maestro

(Canevaro e al. 2021), consiste nell'individuare gli oggetti e le condizioni in cui e attraverso le quali l'individuo può esercitare un ruolo attivo in un progetto condiviso (De Angelis, 2023). Da questo punto di vista, la prospettiva bio-psico-sociale (WHO, 2013), che l'attuale normativa italiana ha fatto propria, offre all'ambito educativo una struttura interpretativa dell'ambiente di apprendimento che non si limita a verificare le opportunità di accesso alle classi comuni, ma piuttosto spinge all'individuazione e all'analisi critica dei fattori ambientali che a scuola e nei contesti del sociale possono facilitare oppure ostacolare il raggiungimento del successo formativo, segnando così la strada per *individuare un sentiero per gli apprendimenti* (Canevaro, 2006).

Proprio a proposito di sentieri e di mediatori, nell'avviarci a concludere desideriamo portare l'attenzione ancora su due aspetti che ci sembrano interessanti linee di studio e di sviluppo per indagare (e comprendere) meglio i processi emancipativi sulla scorta degli insegnamenti di Canevaro.

Il primo concerne la questione della vita indipendente delle persone con disabilità, l'attuazione di quel *niente su di noi, senza di noi* (Bellacicco, Dell'Anna, Micalizzi e Parisi, 2022), che è alla base dei processi di autodeterminazione e autorealizzazione. In tal senso l'attenzione alle auto-narrazioni delle persone con disabilità diviene un ambito di studio, di ricerca e formazione davvero significativo. Certamente quello delle narrazioni autobiografiche di chi è socialmente inquadrato come handicappato, portatore di un handicap, disabile o in condizione di disabilità, nell'evoluzione del lessico (Medeghini, 2013) non è una novità. Sono innumerevoli le storie di vita e di ribellione nei confronti di un destino segnato non tanto dall'impairment quanto dallo sguardo altrui (Gardou, 2006), da quell'idea/ideale standard di normalità, di abilismo, produttività che permea le nostre società. Basti pensare alle narrazioni autobiografiche di Judy Heumann (*Being Heumann: An Unrepentant Memoir of a Disability Rights Activist*), Elisabeth Aurbacher (*Babette handicappata cattiva*), Christy Brown (*Il mio piede sinistro*), Rossana Benzi (*Il vizio di vivere*), Claudio Imprudente (*Una vita imprudente*), Lapo Marini (*Nella bolla*), Ron Kovic (*Nato il 4 di luglio*), alcune delle quali trasposte anche al cinema ottenendo notevoli riconoscimenti da parte del pubblico e della critica (Bocci, 2005; 2014; 2020; Schianchi, 2020; 2023).

A queste narrazioni, per così dire, più tradizionali vanno oggi affiancate quelle di attivista che utilizzano la Rete, in particolare YouTube ma non solo, per raccontarsi, per denunciare le discriminazioni derivanti dall'abilismo imperante e per rivendicare le loro identità plurime. Il tutto, peraltro, facendo propria ed esprimendo con grande consapevolezza politica la prospettiva intersezionale, che pone in dialogo serrato le questioni inerenti la dis-abilità con quelle che riguardano la razza, il sesso, il genere, l'orientamento sessuale, la classe so-

ziale, ecc. Si tratta di un campo di analisi per la ricerca pedagogico speciale di grande interesse (Bocci, De Castro e Zona, 2020a; 2020b), in quanto queste narrazioni identitarie — collocandosi all'interno di spazi che perseguono una logica primariamente commerciale — assumono un valore aggiunto. Prendendo direttamente parola e costruendo autonomamente le proprie narrazioni, gli/le YouTuber disabili acquisiscono visibilità raccontando/denunciando gli stereotipi e i pregiudizi che quotidianamente si trovano a fronteggiare e stigmatizzando (con grande forza narrativa) l'inadeguatezza della rappresentazione che i media *mainstream* propongono della *loro condizione*. Emergono così, in spazi per (apparentemente) *non addetti ai lavori*, questioni che la comunità accademica pedagogico speciale dibatte da tempo, come quelli della medicalizzazione, del medicalismo, dell'abilismo, dell'etichettamento e della categorizzazione. Ecco allora emergere una imponente produzione video di attivista e collettivi come Rebelwheels NYC, ThisisCRIPPLE, Whitty Wheels, Robin Lambird, Sitting Pretty Lolo, Annie Elaine, Jessica Kellgren-Fozard, Sofia Righetti, Elena e Maria Chiara Paolini, Neuropeculiar, Red Frick Hey, Emanuela Masia, Bradipi in Antartide e moltissimi/e altri/e.

Queste narrazioni che richiedono ascolto (De Angelis, 2013) sono certamente espressione di resilienza (Cyrulnik e Malaguti, 2005; Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016; Arduini, 2020; Giacconi, Del Bianco e Caldarelli, 2022) — rispetto a una condizione che talune/i si trovano a subire non a causa di una *natura matrigna* ma di una società abilista — e pertanto rappresentano

una risposta politica all'azione di confinamento altrettanto politica dei corpi altri, operata da un sistema che non ha alcuna intenzione di lasciarsi contaminare da spinte capaci di mettere in discussione lo storytelling mainstream centrato sull'efficientismo, sull'abilismo, sul prestazionismo di matrice neoliberista, che esalta quindi i corpi bianchi, maschili, eterosessuali e sani. Una contronarrazione che, a tutti gli effetti, si offre come una controcultura che siamo interessati non solo a studiare (come fossimo entomologi) ma a frequentare, a partire dall'ascolto attivo delle cose che questi blogger e vlogger hanno da dire (Bocci, De Castro e Zona, 2020b, p. 149).

In linea con il pensiero di Canevaro che ha sempre praticato una Pedagogia Speciale operosa (Canevaro, 2019b), nei contesti, nelle situazioni, pensiamo che dialogare con attivista disabili, r-accogliere, rilanciare i loro discorsi in ambienti di divulgazione scientifica e accademica (e primariamente discuterne insieme), è, e vuole essere, un primo passo in vista dell'apertura di spazi di condivisione inediti che la Pedagogia Speciale italiana non può non essere (e infatti è) interessata a sviluppare.

E a proposito della concezione di una Pedagogia Speciale operosa, il secondo aspetto riguarda la tensione a rendere sempre concreti e attuati (e non solo attuabili) i principi inclusivi, cercando quindi di rendere tangibile l'atto di raccogliere il testimone lasciato da Andrea Canevaro (Canevaro e Cocever, 2023).

Il riferimento è quello della sfida concreta e attuale di rendere sempre più inclusivi i percorsi di studio universitari, immaginando *spazi* esperienziali di apprendimento post-secondario rivolti anche a chi fino a ora ne è rimasto escluso. Quello dei processi inclusivi all'università è un ambito che il sistema formativo nazionale ha da tempo assunto come obiettivo da perseguire, basti pensare alla creazione della *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità* (CNUDD) già nel 2001, ma soprattutto ai tanti studi, alle innumerevoli ricerche ed esperienze venutesi a delineare in questi anni (a solo titolo esemplificativo: Canevaro, 2008b; Genovese e al., 2010; Pinnelli e Corsi, 2010; D'Amico e Arconzo, 2013; Pavone, 2014; CNUDD, 2014; Bellacicco, 2017; Santi e Di Masi, 2017; D'Alessio, 2017; Chiappetta Cajola, 2018; Bocci, Chiappetta Cajola e Zucca, 2020; Bellacicco, 2017; Bellacicco, Ianes e Pavone, 2022; Bocci e Pinnelli, 2022; De Angelis, 2023; Montanari, 2023).

In questa sede, facciamo brevemente riferimento al progetto CA.SPI. (*Carriera Speciale per l'Inclusione*), ideato e realizzato nell'ambito del Laboratorio di Ricerca Educativa, Didattica e dell'Inclusione presso il Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale (Chiusaroli, 2021). L'obiettivo principale del progetto CA.SPI è quello di avviare e attuare un processo di inclusione universitaria di studenti/esse con disabilità che non hanno conseguito il diploma di scuola secondaria ma solamente la certificazione degli obiettivi minimi raggiunti. L'intento è quello di consentire, quindi, a studenti/esse con funzionamenti complessi di ampliare gli orizzonti della loro crescita personale facendo una esperienza significativa in un contesto come quello universitario, da sempre ritenuto un approdo di alta formazione verso la vita adulta. In tal senso, particolare attenzione è posta allo sviluppo delle abilità sociali, comunicative e relazionali, al miglioramento delle strategie per una vita sempre più indipendente, al potenziamento della motivazione all'apprendimento, al consolidamento dei processi di attenzione e concentrazione, così come all'autostima e alla consapevolezza di sé. Questo progetto, avviato nel 2017, ha visto nel corso del tempo aumentare il numero di iscritti (dai 3 della prima edizione ai 18 del 2020) che sono regolarmente immatricolati all'Università, hanno un piano di studi personalizzato (con una riduzione dei CFU) e frequentano le medesime lezioni dei/delle loro compagni/e di corso, svolgendo gli esami nelle stesse modalità degli/delle altri/e studenti/esse (dall'analisi dei dati per una media

di due all'anno). Nell'ambito del progetto si ricorre alla presenza della figura di studenti/esse-tutor e di una vasta gamma di mediatori per accompagnare il percorso (queste risorse si sono rese ulteriormente preziose durante il periodo della Pandemia per il virus SARS-CoV-2).

In ultima analisi — ed è questo l'aspetto che lega questa esperienza e altre simili al pensiero e all'opera di Canevaro — siamo in presenza di risposte competenti di coevoluzione, tali per cui si fronteggiano e infrangono alcuni meccanismi tipici di stagnazione e, spesso, addirittura involuzione rispetto alle traiettorie di crescita, emancipazione e autorealizzazione delle persone con disabilità che si instaurano/determinano una volta che si completa il percorso scolastico al punto da rendere l'idea di vita indipendente un miraggio (Guerini, 2020). Si tratta di battute d'arresto ingiustificabili per una società come la nostra, che ambisce alla realizzazione di un Mondo più giusto (sempre per citare il nostro Maestro).

Se la disabilità è stata a lungo concepita, in una prospettiva prevalentemente medica, come una *tragedia personale* (Oliver, 2023), dinanzi ai pregiudizi e alle discriminazioni che relegano una parte dell'umanità, dobbiamo non solo indignarci ma agire, perché tale stato di cose, nel suo perpetuarsi, è allora una *tragedia politica*, che non riguarda alcune/i ma tutte/i noi. Perché *riguardando* le/gli altre/i ci *riguarda* e, di conseguenza, senza indugio alcuno dobbiamo *averne cura*.

Ed è questo avere cura (l'*I care* di donmilaniana memoria) delle/degli altre/i — le/gli oppresse/i, le/i subalterne/i, i/le vulnerabili — il più bell'insegnamento che Andrea (come lui ha sempre preferito essere/sentirsi chiamato) ci ha lasciato in dono con il suo raro esempio di generosità intellettuale e di instancabile prassi in tutti i contesti possibili e immaginabili.

Bibliografia

- Amatori G. (a cura di) (2020), *Disability management e pedagogia speciale. Nodi concettuali e declinazioni professionali*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Arduini G. (2020), *La resilienza nella relazione educativa*. In G. Arduini G. e F. Pizzi (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia.
- Augelli A. (2014), *Limite e fragilità: l'esercizio della possibilità e della cura di sé nei percorsi formativi socio-sanitari*, «Encyclopaideia», vol. 18, n. 39, pp. 95-105.
- Babini V.P. (1996), *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Milano, FrancoAngeli.
- Barbier R. (2008), *La ricerca-azione*, Roma, Armando.

- Batini F. e Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson.
- Batini F. e Del Sarto G. (2007), *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma, Carocci.
- Batini F. e Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson.
- Batini F. e Zaccaria R. (a cura di) (2000), *Per un orientamento narrativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Batini F. e Zaccaria R. (a cura di) (2002), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Arezzo, Zona.
- Batini F. (2015), *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Torino, Loescher.
- Bellacicco R. (2017), *Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 2, pp. 25-41.
- Bellacicco R., Ianes D. e Pavone R. (a cura di) (2022), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Bellacicco R., Dell'Anna M., Micalizzi E. e Parisi T. (2022), *Nulla su di noi senza di noi*, Milano, FrancoAngeli.
- Besio S. e Chinato M.G. (1996), *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti. Storia di un protagonista dell'integrazione dei disabili in Italia*, Roma, E/O.
- Bianquin N. e Bulgarelli D. (2022), *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata. Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*, Trento, Erickson.
- Bocci F. (2005), *Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 11, n. 2, pp. 237-260.
- Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere.
- Bocci F. (2012), *La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori.
- Bocci F. (2013), *Non dimenticare il passato. Con i piedi a terra e lo sguardo rivolto al futuro*, «Cooperazione Educativa», n. 2, pp. 41-47.
- 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*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2016), *Medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 4, n. 1, pp. 25-46.
- Bocci F. (2018), *«Il Tempo e la Storia». Un libro, un luogo e un film per la Pedagogia Speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6, n. 1, pp. 35-49.

- Bocci F. (2020), *Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi*. In M.A. Galanti e M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*, Milano, Mondadori Education.
- Bocci F. (2021a), *Pedagogia Speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della Scienza dell'Educazione*, Milano, Guerini.
- Bocci F. (2021b), *L'attimo che segna il tempo. Janusz Korczak e Stefa Wilczyńska antesignani del valore assoluto dell'educazione inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 4, pp. 84-98.
- Bocci F. (2021c), *Contesti che apprendono. Una analisi critica dei significati dell'inclusione*. In G. Lombardi (a cura di), *Il Team nei processi di inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*, Lecce, PensaMultimedia.
- Bocci F. (2022a), *Giulio Cesare Ferrari. Una vita tra scienza e umanizzazione delle relazioni educative e di cura*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 3, pp. 56-73.
- Bocci F. (2022b), *Pedagogia Speciale e ricerca storica tra memoria e attualità. Il progetto «Depositari dell'educazione»*. In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia Speciale e Didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento, Erickson.
- Bocci F. (2023a), *Il manicomio come territorio di confine per la Pedagogia Speciale*. In D. Fantozzi (a cura di), *La Pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*, Pisa, Pisa University Press.
- Bocci F. (2023b), *Judy Heumann: pioniera della vita indipendente per una società inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, n. 3, pp. 107-121.
- Bocci F. e Pinnelli S. (2022), *L'inclusione nelle università. Alcune esperienze in due atenei italiani*. In R. Bellacicco, D. Ianes e M. Pavone (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Bocci F., Chiappetta Cajola L. e Zucca S. (2020), *Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa*, «Italian Journal of Special Education For Inclusion», vol. 8, n. 2, pp. 126-146.
- Bocci F., De Castro M. e Zona U. (2020a), *Non solo marketing. L'ecosistema Youtube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 10, n. 1, pp. 121-138.
- Bocci F., De Castro M. e Zona U. (2020b), *L'autodeterminazione dei corpi altri nelle autonarrazioni degli youtuber «disabili»*. In F. Bocci e A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma, Roma Tre-Press.
- Boffo V., Falconi S. e Zappaterra T. (2012) (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze, Firenze University Press.

- Bottà M., Canevaro A., Cibin C.M. e Calderoni S. (2022), *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson.
- Browder D.M., Wakeman Y., Flowers C., Rickelman J., Pugalee D. e Karvonen M. (2007), *Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An explication of the concept*, «Journal of Special Education», vol. 1, n. 1, pp. 2-16.
- Brunetti A. (2015), *Giorno dopo giorno. Crescere insieme a una persona con sindrome X fragile*, Trento, Erickson.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Callari Galli M., Ceruti M. e Pievani T. (1998), *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi.
- Canevaro A. (1979), *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Urbino, NIS.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.
- Canevaro A. (1988), *La ricerca dell'identità in Séguin*. In A. Canevaro e J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'Handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2000), *Handicap, le storie la storia*. In A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (2004), *La pedagogia speciale, la ricerca, la documentazione*. In A. Canevaro e M. Mandato, *L'integrazione e la prospettiva «inclusiva»*, Roma, Monolite.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008a), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008b), *Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa*, «Handicap e Scuola», vol. 23, pp. 19-22.
- Canevaro A. (2013a), *Pedagogia Speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 181-184.
- Canevaro A. (2013b), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2017), *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*. Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2019a), *Lettera ai sostegni*. In A. Canevaro e D. Ianes (a cura di), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson.

- Canevaro A. (2019b), *Operosità: un orizzonte vasto come il mondo*. In M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2020), *Operosi tutti insieme!*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 1, pp. 7-16.
- Canevaro A. (2021), *Un PEI in un contesto e un orizzonte operoso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 2, pp. 84-95.
- Canevaro A. e Cocever E. (2023), *Andare oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P. (1988), *Una scuola, uno sfondo: sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, Bologna, Nicola Milano.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Castoriadis C. (1975), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil.
- Castoriadis C. (1998), *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Bari, Dedalo.
- Cesaro A. (2015), *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci.
- Chang C. e Tseng K. (2011), *Using web-based portfolio assessment system to elevate project-based learning performances*, «Interactive Learning Environments», vol. 19, n. 3, pp. 201-230.
- Chiappetta Cajola L. (2018), *Scuola-Università. Fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità*, «Pedagogia Oggi», vol. 16, p. 83-102.
- Chiusaroli D. (2021), *La didattica inclusiva*, Roma, Anicia.
- Clancy M. e Gardner J. (2017), *Using Digital Portfolios to Develop Non-Traditional Domains in Special Education Settings*, «International Journal of ePortfolio», vol. 7, n. 1, pp. 93-100.
- CNUDD-Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014), *Linee Guida*, http://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf (consultato il 24 maggio 2024).
- Cornacchia S., Pipitone A. e Simoneschi G. (2021), *Indicazioni per la compilazione informativa per la collaborazione scuola-famiglia*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson.
- Cramerotti S. (2021), *Scheda di autodeterminazione*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado*.

Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate, Trento, Erickson.

- Crispiani P. (1998), *Itard e la pedagogia clinica*, Napoli, Tecnodid.
- Crispiani P. (a cura di) (2016), *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni*, Pisa, ETS.
- Crocetta C., Emilio M. e Miatto E. (2022), *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare*, Lecce, PensaMultimedia.
- Cyrulnik B. e Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson.
- D'Alessio S. (2017), *Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies*. In M. Santi e D. Di Masi (a cura di), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*, Padova, Padova University Press.
- d'Alonzo L. (2008), *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*, Brescia, La Scuola.
- D'Amico M. e D'Arconzo G. (a cura di) (2013), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2011), *Narratività, storie di vita e narrazione*. In B. De Angelis, *Progettualità educativa e qualità pedagogica. Una antologia di testi*, Roma, Anicia.
- De Angelis B. (2012), *Narrazione e educazione*. In D. Iannotta (a cura di), *Strade del narrare. La costruzione dell'identità*, Bologna, Effetà Editrice.
- De Angelis B. (2013), *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Alcune riflessioni educative*, Roma, Anicia.
- De Angelis B. (2016), *Narrazione e cura di sé. La memoria autobiografica per il progetto di vita*, «Roma Tre News», vol. 16, pp. 37-40.
- De Angelis B. (2017), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2019), *Per una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti on line*. In M. Margottini e C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2021a), *Cultura dell'inclusione, contesti educativi e relazione didattica*. In P. Botes, B. De Angelis, M. Pedrana e I. Pucci, *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi*, Roma, Edizioni Anicia.
- De Angelis B. (2021b), *Storytelling, a pedagogical device in higher education*. In *Abstract book, Convegno «Storytelling as a Cultural Practice. Pedagogical and Linguistic Perspectives», 8 October 2021*, Bolzano, Free University of Bozen.
- De Angelis B. (2023), *Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione*. In B. De Angelis, V. Carbone, L. Azara e F. Pompeo (a cura

- di), *Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione, Vol. 1*, Roma, RomaTre-Press.
- De Angelis B. e Greganti P. (2023), *Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività dei giovani NEET*. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà e F. Agrusti (a cura di), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B., Greganti P. e Orlando A. (2022), *Corporeality, motion and UDL for special education teachers training*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 10, n. 1, pp. 175-189.
- De Angelis B., Greganti P. e Orlando A. (in press), *Pedagogia dell'ascolto e dei paesaggi sonori: dalle percezioni sonore alle identità musicali per una ecologia acustica degli ambienti inclusivi*, Roma, Carocci.
- Delalande F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, Milano, FrancoAngeli.
- Downing G. (1995), *Il corpo e la parola*, Roma, Astrolabio.
- Fiedler L. (2009), *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*, Milano, Il Saggiatore.
- Galanti M.A. e Paolini M. (2020), *Un manicomio dismesso. Frammenti di vita, storie e relazioni di cura*, Pisa, ETS.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità, Handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Gatto F. (1977), *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Messina, Peloritana.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.
- Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G. e Stella G. (2010), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson.
- Genovesi G. (2005), *Scienza dell'Educazione e Pedagogia Speciale*, Roma, Carocci.
- Genovesi G. (2009), *Scienza dell'educazione: il problema dell'oggetto*. In G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: oggetto e metodo*, Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2015a), *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2015b), *Inclusione lavorativa: le sfide della disabilità adulta*. In M. Cornacchia (a cura di), *Andare a tempo a ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Giaconi C., Del Bianco N. e Caldarelli A. (2022), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi C., Soggi C., Fidanza B., Del Bianco N., D'Angelo I. e Aparecida Capellini S. (2020), *Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità di vita*, «MeTis. Mondi educativi, temi, immagini, suggestioni», vol. 10, n. 2, pp. 274-291.
- Giraldo M. (2020), *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*, Milano, Guerini.

- Glor-Scheib S. e Telthorster H. (2006), *Activate your student IEP team member using technology: How electronic portfolios can bring the student voice to life!*, «Teaching Exceptional Children Plus», vol. 2, n. 3.
- Goussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2014), *L'educazione nuova per una scuola inclusiva. Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Gueli C. (2018), *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*, Roma, Sensibili alle foglie.
- Guerini I. (2020), *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettuale*, Milano, FrancoAngeli.
- Guerini I. (2022), *Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, «Studium Educationis», vol. 23, n. 1, pp. 57-66.
- Guerini I. (2023), *Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey*, «Pedagogia Oggi», vol. 21, n. 2, pp. 155-161.
- Guerini I. e Sannipoli M. (2024), *Direzioni inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio posto nel mondo*. In G. Guglielmini e F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino.
- Hess R. e Weigand G. (2008), *Corso di analisi istituzionale*, Roma, Sensibili alle foglie.
- Hillier A., Greher G., Poto N. e Dougherty M. (2012), *Positive outcomes following participation in a music intervention for adolescents and young adults on the autism spectrum*, «Psychology of Music», vol. 40, n. 2, pp. 201-215.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2021), *Introduzione. Un PEI inclusivo e strabico: un diritto fondamentale e una guida al lavoro educativo-didattico quotidiano*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2021), *Per un Pei educativo individualizzato inclusivo*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson.
- Kristeva J. e Vanier J. (2011), *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*, Roma, Donzelli.
- La Rocca C. (2020), *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*, Roma, Roma Tre Press.
- Lane H. (1989), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Padova, Piccin.
- Lapassade G. (1974), *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*, Milano, Isedi.

- Lascioli A. e Traina I. (2022), *Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente*, «Education Sciences e Society», vol. 2, pp. 144-160.
- Lepri C. (2021), *Progetto di vita e adultità*. In D. Inanes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson.
- Lizzola I. e Tarchini V. (2006), *Persone e legami nella vulnerabilità. Iniziativa educativa e attivazioni sociali a partire dalla fragilità*, Milano, Unicopli.
- Lourau R. (1969), *L'instituant contre l'institué*, Paris, Anthropos.
- Magnanini A. (2013), *Sentieri e segni della storia della pedagogia speciale: educazione, corporeità e disabilità in Edouard Séguin*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 21-38.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson.
- Maragliano R. e Pireddu M. (2014), *Storia e pedagogia nei media* [E-book], Narcissus.me.
- Margottini M. (2020), *Orientare se stessi nella vita e nel lavoro*. In M. Fiorucci e M. Margottini (a cura di), *Creare reti per immigrati*, Milano, FrancoAngeli.
- Mariani A.M. (a cura di) (2014), *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Milano, Unicopli.
- Medeghini R. (2013), *Il linguaggio come problema*. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà ed E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Miatto E. (2023), *Attenti all'intero. Accompagnare la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Montanari M. (2023), *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*, Roma, Anicia.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Assisi, Cittadella.
- Morin E. (2017), *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere.
- Mura A. (2012), *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru A.L. (a cura di) (2013), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru A.L. (2015), *Integralità della persona e cura educativa nell'opera di Édouard Séguin*, «L'Integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 170-182.
- Oliver M. (2023), *Le politiche della disabilitazione*, Verona, Ombre Corte.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori Università.
- Pavone M. (2014), *Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione*, «L'Integrazione scolastica e sociale», vol. 13, n. 4, pp. 317-320.

- Pellerey M., Margottini M. e Ottone E. (a cura di) (2020), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni*, Roma, RomaTre-Press.
- Perner D. (2007), *No child left behind: Issues of assessing children with the most significant cognitive disabilities*, «Education and Training in Developmental Disabilities», vol. 42, pp. 243-251.
- Persi R. e Montanari M. (a cura di) (2023), *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*, Pisa, ETS.
- Piazza V. (1998), *Maria Montessori: la via italiana all'handicap*, Trento, Erickson.
- Pinnelli S. e Corsi R. (2010), *Dislessia in età adulta: il questionario di M. Vinograd in una ricerca esplorativa con studenti universitari*. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi e G. Stella (a cura di), *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson.
- Pomponi M. (2020), *Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività*, «Formazione e Insegnamento», vol. 18, n. 1, pp. 518-531.
- Pourtois J.P. (1988), *La ricerca-azione in pedagogia*. In E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Rabinowitz S., Sato E., Case B.J., Benitez D. e Jordan K. (2008), *Alternate assessments for special education students in the southwest region states (Research Report N.44)*, https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2008044.pdf (consultato il 24 maggio 2024).
- Rapaport C. (1977), *Prospective de formations. Rapport à la 6e conférence mondiale des organisations de «Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence» (UMOSEA)*, Montreaux, 12-16 aprile.
- Rigotti F. (2021), *L'era del singolo*, Torino, Einaudi.
- Rizzo A.L. (2021), *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*, Roma, Carocci.
- Rizzo A.L. e Traversetti M. (2022), *La formazione degli insegnanti delle scuole a indirizzo musicale (SMIM) per promuovere una didattica inclusiva dello strumento musicale*, «Pedagogia Oggi», vol. 20, n. 1, pp. 212-220.
- Romano A. (2021), *Diversity e disability management. Esperienze di inclusione sociale*, Milano, Mondadori Università.
- Salvia J., Ysseldyke J. e Witmer S. (2012), *Assessment: In special and inclusive education (11th ed.)*, Belmont, CA, CENGAGE Learning.
- Santi M. e Di Masi D. (a cura di) (2017), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*, Padova, Padova University Press.
- Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci.

- Schianchi M. (2020), *Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 8, n. 2, pp. 587-602.
- Schianchi M. (a cura di) (2023), *Cinema e Disabilità. Il film come strumento di analisi e di partecipazione*, Milano, Mimesis.
- Sellari G. (2020), *La Musica, la Voce e il Canto nel curricolo inclusivo 0-6 anni. Mille sfumature di cielo*, Roma, Anicia.
- Sellari G. (2021), *La visione inclusiva nel sistema integrato 0-6 anni: il Teatro dei burattini nella didattica transdisciplinare*, «I Problemi della Pedagogia», vol. 67, n. 2, pp. 389-402.
- Tatulli I. (2022), *L'educazione degli idioti. Miss White e la pionieristica esperienza dell'istituto di Bath*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 2, pp. 101-116.
- Trisciuzzi L. e Galanti M.A. (2001), *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Pisa, ETS.
- Trisciuzzi L., Fratini C. e Galanti M.A. (2007), *Introduzione alla Pedagogia speciale*, Bari, Laterza.
- UNESCO (2017), *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, Paris, Unesco.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Vico G. (2002), *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, Brescia, La Scuola.
- Wesson C.L. e King R.P. (1996), *Portfolio assessment and special education students*, «Teaching Exceptional Children», vol. 28, n. 2, pp. 44-48.
- WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health for children and youth*, Geneva, WHO.
- Zappaterra T. (2003), *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Milano, Unicopli.
- Zurru A.L. (2015), *Maria Montessori e il «futuro» della medicina: alcuni elementi di una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 2, pp. 55-66.

CAPITOLO 7

Inclusiva e speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica¹

Filippo Gomez Paloma, Università di Macerata

Dario Ianes, Libera Università di Bolzano

Heidrun Demo, Libera Università di Bolzano

Paola Damiani, Università di Modena e Reggio Emilia

Silvia Dell'Anna, Libera Università di Bolzano

Introduzione

L'ambito dell'inclusione scolastica è attraversato da una tensione dialettica tra due prospettive: una strettamente associata al tema della disabilità e dei Bisogni Educativi Speciali, l'altra che volge l'attenzione all'eterogeneità e aspira a superare un approccio categoriale. Questo rapporto dialogico permea ogni aspetto di tale ambito — la ricerca empirica, la normativa, la formazione docenti e la didattica — e cerca una risoluzione concettuale, istituzionale e operativa. I primi quattro contributi del capitolo affrontano la tensione nelle suddette quattro dimensioni, evidenziando gli aspetti propri di ciascuna prospettiva, in forte connessione con il percorso storico e l'attuale livello di implementazione del modello italiano per l'inclusione. L'ultimo contributo propone una conciliazione tra le due prospettive, definendo relazioni, intrecci e collaborazioni tra le varie «ecologie» dell'inclusione, un processo di co-costruzione e in divenire che permetterebbe il superamento della tradizionale dicotomia tra specialità e normalità, in un dialogo costruttivo e trasformativo tra speciale e inclusivo.

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, che hanno contribuito in uguali parti alla stesura dell'introduzione. Il paragrafo «La ricerca empirica come mediatore nella tensione tra speciale e inclusivo» è stato scritto da Silvia Dell'Anna; il paragrafo «Lo scenario dei BES nella scuola italiana tra limiti e potenziali» è stato scritto da Paola Damiani; il paragrafo «Le competenze dei docenti — curricolari e di sostegno — per l'inclusione» è stato scritto da Filippo Gomez Paloma; il paragrafo «La proposta per una didattica inclusiva più giusta per tutte e tutti» è stato scritto da Heidrun Demo; il paragrafo «Ecologie di supporto per creare contesti competenti» è stato scritto da Dario Ianes.

La ricerca empirica come mediatore nella tensione tra speciale e inclusivo

L'inclusione scolastica in Italia appartiene ormai al patrimonio di esperienze collettive condivise. Questa lunga tradizione posa le sue fondamenta nell'attivismo degli anni Settanta, alimentato da professionisti del mondo della scuola, famiglie e pedagogisti (tra cui ricordiamo Andrea Canevaro, a cui questo volume è dedicato), in una normativa attenta alla tematica, e nel substrato valoriale e di principi condivisi a livello internazionale e, ancor più, europeo. Lo Stato italiano, infatti, ha ratificato la Convenzione per i Diritti delle Persone con Disabilità, che formalizza nell'articolo 24 il diritto all'inclusione scolastica, nel 2009, in una fase di implementazione già molto avanzata rispetto a molti altri Paesi.

Questa avanguardia rischia, tuttavia, di portarci a dare per scontato un progetto altamente complesso, illudendoci di aver raggiunto in via definitiva un traguardo inespugnabile. Lo stato dell'implementazione a livello internazionale (Waisath et al., 2022; de Bruin, 2019) e le tensioni nel dibattito accademico e politico (Gordon-Gould e Hornby, 2023; Ianes e Augello, 2019; Imray e Colley, 2017) dimostrano, purtroppo, il contrario. Le voci apertamente critiche si sollevano tra accademici, esperti e professionisti del settore speciale, ma anche tra le famiglie di persone con disabilità. Gli argomenti sono costruiti, in primo luogo, sulla frustrazione e fanno leva sulle inadeguatezze del sistema, piuttosto che su risultati di ricerca (Gordon-Gould e Hornby, 2023; Ianes e Augello, 2019). Sul versante opposto, il piano delle evidenze empiriche sui modelli inclusivi è altrettanto limitato e — su alcuni temi, come ad esempio i risultati e i benefici — inconcludente (Cottini e Morganti, 2015; Amor et al., 2019).

Si potrebbe obiettare che un diritto umano, sancito a livello internazionale e nazionale, non abbia bisogno di essere legittimato sul piano empirico: non è in discussione la validità del principio, quanto piuttosto le modalità attraverso cui esso si traduce in prassi concrete. Nella realtà dei fatti, tuttavia, posizioni radicali di questo genere portano a minimizzare la forza erosiva dei discorsi critici e lasciano il progetto in balia dei mutamenti politici. Dario Ianes ha definito trappole questi atteggiamenti negazionisti: da un lato la «trappola della retorica del bene assoluto» impedisce la messa in discussione del modello e lo tutela da meccanismi di analisi, valutazione e ricerca; dall'altro, quella della «cecità e minimizzazione» ignora il dato che emerge dal mondo della scuola, che ci parla di interpretazioni fallaci dei principi, storture sistemiche, e insoddisfazione (Ianes e Augello 2017). Queste barriere ostacolano il processo di conoscenza ed evoluzione: non ci permettono di formulare solide controargomentazioni con una forte matrice empirica, di comprendere il funzionamento del sistema e di intervenire efficacemente per garantire, in modo mirato, il miglioramento.

Da questa consapevolezza è nata l'esigenza di offrire una panoramica sulla ricerca di settore, per valorizzare la lunga tradizione italiana e, allo stesso tempo, per rafforzare quello che riteniamo essere uno dei pilastri dell'inclusione, la ricerca empirica.

Gli studi di sintesi sull'inclusione scolastica, quali le *systematic review* e le meta-analisi, fungono da descrittori sintetici dello stato dell'implementazione, poiché accorpano ricerche condotte su una stessa tematica (ad esempio, i risultati di apprendimento degli alunni con e senza disabilità, le strategie didattiche inclusive, o la collaborazione tra insegnanti) e individuano tendenze comuni e sfide condivise, sia sul piano tematico che metodologico (Pellegrini e Vivanet, 2018). Se nella letteratura internazionale sono presenti innumerevoli studi di sintesi (Van Mieghem et al., 2020; Amor et al., 2019), sul piano nazionale fino al 2022 non esistevano — a nostra conoscenza — studi altrettanto sistematici. Un'ulteriore barriera alla disseminazione delle esperienze accumulate nel contesto italiano è dovuta alla lingua, che confina le pubblicazioni nel panorama nazionale limitandone il raggio d'azione a livello internazionale (Wu e Lin, 2020). La scarsa conoscenza del modello e l'assenza di evidenze empiriche hanno contribuito a suscitare scetticismo oltre confine (Anastasiou, Kauffman e Di Nuovo, 2015), venendo addirittura strumentalizzate dai cosiddetti «inclusosceettici» (si veda Gordon-Gould e Hornby, 2023, pp. 49-50).

Per ovviare a questa mancanza, il nostro team di ricerca ha realizzato una *systematic review* comprendente gli studi pubblicati su riviste di fascia A (area I1/D2), in lingua italiana, a partire dal 2007 (Dell'Anna, Bellacicco e Ianes, 2023). Tra le tendenze individuate dallo studio si evidenzia una costante crescita nel numero di pubblicazioni sull'inclusione scolastica, con una leggera inflessione a partire dal 2017, e una maggiore attenzione agli aspetti realizzativi (le prassi e gli interventi) piuttosto che ai risultati e benefici (le esperienze e le competenze degli alunni). L'interesse viene largamente catalizzato dal livello micro della classe, rispetto al macro delle politiche e al meso delle singole istituzioni scolastiche.

Guardando, più nel dettaglio, agli studi sulla didattica inclusiva, si nota una polarizzazione tra la didattica di classe e le strategie di individualizzazione e personalizzazione, generalmente rivolte ad alunni con disabilità e altri Bisogni Educativi Speciali. Ad essere più di frequente oggetto di studio è la scuola primaria, seguita dalla secondaria di primo grado. Alcuni studi si limitano a descrivere quanto realizzato dagli insegnanti, altri propongono interventi indirizzati all'intero gruppo classe o a campioni, più o meno numerosi, di alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento, o altri Bisogni Educativi Speciali. La disabilità è, quindi, un tema minoritario, in un panorama di pubblicazioni che allarga lo sguardo sia all'eterogeneità del gruppo classe sia ad altre minoranze e categorie (ad esempio, alunni stranieri, alunni plusdotati, alunni «fragili»). Questa

tendenza può essere interpretata sia come positiva, poiché supera l'associazione riduzionistica inclusione-disabilità, sia come preoccupante, poiché rischia di trascurare aspetti importanti legati al tema della disabilità.

All'interno del discorso sull'*Evidence-Base education* nella didattica generale (Perkins, 2010) e speciale (Cottini e Morganti, 2015), l'analisi mette in luce una cultura dell'evidenza che, nel nostro Paese, fatica a decollare. Anche tra gli interventi, pur numerosi, è difficile isolare esperienze che possano definirsi *evidence-based*. Nella maggior parte dei casi si può, tuttavia, parlare di buone prassi o di approcci promettenti.

Lo scenario dei BES nella scuola italiana tra limiti e potenziali

Come noto, il costrutto di BES (Bisogni Educativi Speciali) è intrinsecamente problematico (D'Alessio, 2018); è stato sovente frainteso, svuotato di significato pedagogico e soggetto a interpretazioni «etichettanti», discriminatorie e gerarchizzanti, che generano ripercussioni politiche e pratiche a livello di sistema scuola e società. Oggi i tempi sono maturi per provare a percorrere la via del superamento di una visione riduttiva e distorta di inclusione a scuola; un primo passo consiste nel porre e sostenere le condizioni per realizzare il passaggio valoriale e strategico dai «BES come problema individuale e/o micro (della singola classe)» ai «BES come occasione e risorsa sistemica» per il cambiamento in termini di co-sviluppo, personale e collettivo, alla luce del concetto di «democrazia cognitiva» (Bocchi e Ceruti, 2004, p. 145) e in linea con gli obiettivi dell'Agenda Unesco 2030, nella prospettiva del superamento del concetto stesso di BES.

Al fine di sostenere la riflessione nella direzione delineata possiamo identificare quattro differenti vertici — o prospettive — i quali favoriscono la messa in luce dei limiti e dei potenziali correlati alle dimensioni e ai processi — interconnessi e ipercomplessi — che caratterizzano il quadro attuale dei BES: la prospettiva topica, scientifica, semantica e politico-pratica.

La prospettiva topica rende evidente come la rappresentazione istituzionale dello «spazio delle differenze» (quella costruita e validata dalle normative di riferimento) abbia subito un repentino e progressivo processo di allargamento e complessificazione nella nostra scuola, dal 2010 a oggi, a partire dalla Legge 170 sui DSA. In questo spazio, le situazioni alle quali «dedicare attenzioni speciali» sono via via aumentate, fino alla possibilità ribadita dalle più recenti Note ministeriali di estendere l'identificazione di allievi con BES al di fuori della tripartizione «classica» del 2012-2013 (disabilità; disturbi evolutivi specifici; svantaggio socio-economico, linguistico, culturale). Tale processo, se da un lato ha creato confusione e disorientamento nei professionisti e nelle famiglie, generando la mol-

tiplicazione di sigle e procedure sui «nuovi» profili degli allievi e alimentando le derive della «categorizzazione» e della «medicalizzazione»,² dall'altro ha avviato una dinamica positiva di destrutturazione dello spazio binario e dei suoi confini netti e rigidi che vedeva le classi suddivise in due blocchi ideali: uno macro, di mainstream, costituito dagli «alunni normali» (con i «docenti normali») e uno micro, di minoranza, degli alunni con disabilità, «gli speciali» (con i «docenti speciali»), anche grazie all'impulso dato dalla diffusione del paradigma bio-psico-sociale e dell'ICF (WHO, 2001) (Gaspari, 2013). Lo spazio della differenza sta diventando sempre più ampio, comprensivo di variegate e inusuali fenomenologie, e per questo necessariamente più fluido e aperto, pertanto più vicino all'idea delle differenze di tutti e a una prospettiva ecosistemica ampia, fondata su specificità e non esclusività (Canevaro e Ferrari, 2019), oltre le visioni abiliste e normalizzanti.

Assumendo il vertice scientifico emerge l'urgenza di saperi e azioni didattiche coerenti con i nuovi modelli della disabilità e dello sviluppo, i quali richiedono un radicale ripensamento della dialettica tra mente e corpo (Damasio, 1994), tra salute e disabilità (WHO, 2001), tra unicità (di ciascun individuo) e unità di specie (patrimonio e funzionamento genetico), tra realtà e probabilità (Bocchi e Ceruti, 2004) e tra individuale e collettivo, per il superamento delle visioni lineari e dicotomiche tradizionali. In particolare, le scoperte sul genoma hanno confermato i valori pedagogici della possibilità e della fiducia nel *non pensato* e nell'*imprevedibile* (Bocchi e Ceruti, 2004, p. 170), oltre le diagnosi e le categorie. La teoria del connettoma (l'insieme delle connessioni tra i neuroni e i centri della corteccia cerebrale) di Seung (2012) delinea una prospettiva oggi confermata da robuste ricerche scientifiche sull'effetto del contesto sullo sviluppo; «ogni condizione, anche di estrema dipendenza dai sostegni, ha un suo dinamismo fortemente correlato alle azioni del contesto» (Ruggerini et al., 2022, p. 544). Il concetto di connettoma «scolpisce la nostra rappresentazione di ciò che è tipico e atipico e sancisce di fatto la fine della nozione di normalità. La normalità è la diversità, cioè l'assoluta particolarità delle caratteristiche neurobiologiche di ogni individuo» (Ruggerini et al., 2022, p. 545). A scuola, tuttavia, occorre ancora compiere uno sforzo nella direzione di una cultura che non separi gli «alunni BES dai non BES» come discriminazione concettuale e ontologica o, peggio, come strategia di stratificazione aprioristica, politica e didattica, tra alunni più o meno capaci (e meritevoli?) ad esempio di frequentare il liceo, di studiare medicina, ecc., al fine di sostenere l'autentico riconosci-

² Nell'ultimo ventennio si è verificato un significativo e costante aumento di diagnosi di disabilità e disturbi del neurosviluppo a scuola. I dati Istat, riferiti all'a.s. 2021/22, stimano la presenza di oltre 316.000 allievi con disabilità, mentre gli studenti con altri BES sono contabilizzabili intorno al 12% della popolazione (Bertagna, 2023, p. 67).

mento che *la normalità è la diversità*, cioè la compresenza delle particolarità delle caratteristiche individuali, per un effettivo investimento, sapiente e senza pregiudizi, su e con i potenziali e i desideri di ciascuno.

La prospettiva semantica ci aiuta a mettere in luce i rischi delle parole utilizzate in modo discriminatorio e/o improprio. Riferendosi ai BES, spesso l'idea della *categoria* (dei BES o dei «vari tipi di BES»), predefinita, certa, chiusa e predittiva, diventa più forte dell'idea di persona (aperta, dinamica e complessa e non prevedibile). L'espressione «alunno BES» veicola un significato entitativo (il BES come sostanza di quell'alunno) e stigmatizzante (il BES come *deminutio*) che necessita di un significativo e non scontato sforzo mentale, culturale e operativo da parte del docente che la utilizza per riuscire ad assumere uno sguardo e un agire autenticamente inclusivo sull'alunno e sulla classe; uno «sguardo in positivo» fondato sui valori della fiducia nelle potenzialità, della considerazione dei diritti, della dignità e del ruolo sociale attivo e importante (Canevaro e Ferrari, 2019, p. 79). Inoltre, sovente, i costrutti sono utilizzati in modo improprio o confusivo: BES non è una diagnosi e quando utilizziamo le parole delle diagnosi, come evidenziano Ruggerini e Orsolini nel caso della disabilità intellettiva (2023), dobbiamo essere ben consapevoli che esse indicano dei costrutti e non dei fatti della natura.³ Canevaro (2019, p. 46) ci ricorda che «diagnosi è un termine impegnativo» che comporta ambivalenze che rischiano interpretazioni contrapposte e limitative; in questo senso, la diagnosi deve «compiere lo sforzo di rompere la bipolarità e realizzare il paradosso del terzo polo» per spezzare le «gabbie di parole/ valori contrapposti che si escludono a vicenda, per proporre altre parole/valori»: riconoscimento, valorizzazione, originalità, identità plurale, identificazione, favorendo il passaggio dalla «semiotica del difetto» alla «semiotica delle risorse» nel rapporto tra diagnosi e progetto (Canevaro, 2019, pp. 93-94). Nella Convenzione ONU del 2006, l'uso del termine «persona» è sotteso a un cambiamento culturale che consiste nello spostamento del centro di gravità della definizione dal funzionamento all'essere (Ruggerini et al., 2022). «L'essere persona è una condizione ontologica che pre-esiste e persiste indipendentemente dalla qualità del funzionamento» (Comitato Sammarinese di Bioetica – CBS, 2013).

L'ultimo vertice (politico e pratico), che sarà approfondito nei successivi paragrafi, evidenzia la necessità di assumere un impegno comune a livello di ecosistema formativo (Ellerani, 2020) per alimentare un approccio non categorizzante delle diagnosi e del costrutto di BES, ripensandoli e agendoli

³ Ricordiamo che, a monte, il concetto di disabilità è un concetto in evoluzione il quale, ri-semantizzato alla luce e del modello bio-psico-sociale, concerne il rapporto sfavorevole fra persona con le proprie condizioni di salute e ambiente e riguarda tutte le persone (Leonardi, 2010) e che, attualmente, si confronta con una cultura che problematizza il prefisso *dis* per il superamento delle visioni abiliste.

in termini di autentica valorizzazione delle differenze (sia neurobiologiche, sia sociali, economiche, culturali, ecc.). Alla radice, è necessario costruire e ri-orientare politiche e pratiche che favoriscano il superamento definitivo delle derive di specialismo e competenze chiuse già indicato da Canevaro, a partire dalla formazione dei docenti e dalla didattica.

Le competenze dei docenti — curricolari e di sostegno — per l'inclusione

Dai primi dati quanti-qualitativi riscontrati nei primi due contributi delle colleghe Dell'Anna e Damiani, si evidenzia la complessità del fenomeno che, proprio per questa sua caratteristica, ci invita a scartare protocolli deterministici e approcci lineari nel mondo dell'educazione inclusiva.

In tal senso, questo paragrafo si soffermerà sulla formazione dei docenti e sulle tipologie di competenze necessarie affinché l'inclusione possa essere implementata e sostenuta nella quotidianità della vita scolastica.

La realtà quotidiana delle scuole pare ancora distante dalla possibilità di realizzare concretamente quanto dovrebbe essere garantito in termini di apprendimento, partecipazione e benessere per tutti gli allievi, in modo intenzionale, sistematico e monitorato. Le cause di questo scarto sono complesse, ma certo è che i processi inclusivi necessitano di docenti competenti in materia d'innovazione e, soprattutto di metodologie differenziate efficaci; il profilo di docente inclusivo (EU, 2012) costituisce una dimensione fondativa e trasversale rispetto alle competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche; tra le componenti essenziali identificate (atteggiamenti e opinioni; conoscenze; abilità), la più difficilmente raggiungibile e modificabile attraverso i percorsi formativi risulta quella degli atteggiamenti, delle percezioni e delle credenze (Damiani e Gomez Paloma, 2020). Il cambiamento di queste dimensioni richiede setting esperienziali specifici, generalmente assenti nei percorsi formativi iniziali dei docenti. È mia convinzione, basata sulla condivisione di molti costrutti scientifici, che l'approccio *Embodied Cognition based* (EC based) (a cura di Gomez Paloma, 2020) possa costituire una vision coerente e funzionale a tale scopo, in quanto fondato su un paradigma «esteso» (*Extended Mind*) (Clark e Chalmers, 1998) che s'innesta sul triangolo corpo-mente-ambiente. Esso comprende dimensioni profonde e nascoste e modalità esistenziali generative e creative, etiche ed estetiche, fondative di ogni relazione educativa. Nell'ambito dell'EC based, l'esperienza corporea e motoria si connota come un'esperienza di comprensione relazionale «integrata e globale». Non è possibile separare parti di questa esperienza, che è immersiva, globale, e che quindi comprende anche aspetti emotivo-relazionali profondi (Damiani et al., 2021)

In tal senso, è evidente quindi che risulta necessario un vero e proprio ripensamento della formazione professionale, dove queste modalità appena citate — facili da comprendere e condividere, ma complesse e difficili da attuare — possano consentire la costruzione di un'autentica nuova *forma mentis* con cui operare quotidianamente a scuola.

In cosa consiste questa nuova forma mentis? Proverò a elencare alcuni elementi che la caratterizzano, così da comprenderne, sì la complessità, ma anche la valenza deontologica per una professione così importante e delicata.

Un primo punto è la necessità di integrare il focus pedagogico dell'insegnamento, inquadrando quelli che spesso sono considerati obiettivi da apprendere come mediatori culturali, cioè oggetti di confronto, campi di esperienza e sperimentazione. Questo inquadramento consente ai docenti di aprire gli orizzonti culturali, non imporre nozioni predefinite, rendere protagonisti gli studenti (Dewey, 1938) e, quindi, facilitare la personalizzazione dei processi di apprendimento. Si tratta, in pratica, di comprendere che l'astrattismo delle nozioni da capitalizzare *tout court* urta con la delicata complessità dell'umano, ragion per cui tutto ciò che è persona (corpo, mente, ambiente) filtra stimoli e informazioni secondo variegate modalità, impossibili (per fortuna) da controllare e governare in quella che dovrebbe essere, appunto, un'interazione didattica e non un bonifico del sapere.

Per quanto le nostre menti razionali possano dichiarare di comprendere e sposare tale riconoscimento, il profondo mondo implicito ancora orienta azioni e comportamenti nella didattica secondo logiche compartimentali e dicotomiche, negando la complessità del nostro organismo, quale entità olistica e unica, grazie alla quale è possibile costruire la conoscenza e le competenze (Glenberg, 2008; Goldberg, 2011; Gomez Paloma e Damiani, 2021).

Connesso direttamente al primo, il secondo punto focalizza l'attenzione sulle emozioni. Pensare che lo studio sia una cosa seria non significa far vivere agli studenti aridamente la scuola; l'emotività è la chiave interpretativa della vita e della conoscenza, non considerare le emozioni elementi significativi e indispensabili al processo di apprendimento, significa non aver compreso il senso e il significato del concetto e dei meccanismi della cognizione umana. Per rendere quest'ultima permanente e fruibile, anche in contesti diversi (Damasio, 1994), è indispensabile processare emotivamente l'apprendimento e, quindi, sollecitare il coinvolgimento e l'interesse degli studenti partendo dai loro vissuti (infatti le consegne progettate sono da tempo state chiamate UdA, in quanto imperniate sulla persona che apprende) e non dall'epistemologia della disciplina (ecco perché le UD sono considerate obsolete, in quanto partono da una matrice contenutistica afferente a un programma di materia sequenziale e lineare). E pensare che ancora molti docenti parlano di programmi!

Questo coinvolgimento degli studenti potrà realizzarsi se si è disposti a superare una visione deterministica dell'essere approcciando, quindi, in modo antropologicamente umano. Questo, infatti, è un terzo punto su cui riflettere: le variabili percettive e di azione di ciascun essere vivente, compresi l'apprendimento e la cognizione, costruiscono la configurazione di quello che LeDoux chiama «sé sinaptico» (2002), dove l'unicità di ciascuno regna sovrana e non risponde automaticamente a standard di intenzione e omologazioni comportamentali.

Proprio per questa unicità di ciascuno, l'azione formativa — sia per i docenti che per gli studenti — necessita di riconoscere operativamente la valenza della collettività come sfondo integratore su cui edificare processi di personalizzazione. Ecco il quarto punto: sono proprio il confronto tra pari e l'arricchimento reciproco, dovuto all'eterogeneità, che consentono di inquadrare la didattica come una crescita culturale condivisa, frutto di diverse letture e interpretazioni del mondo e della vita da parte degli studenti. Ecco perché l'inclusione non può essere intesa come un fenomeno che riguarda solo le persone con disabilità, ma come una lente da indossare che estende il suo sguardo oltre, dove il cooperare nel rispetto delle differenze è la più grande ricchezza che si possa avere ed esercitare (Ianes, 2005).

Altro elemento da non sottovalutare — e siamo all'ultimo punto — è un orientamento alla predisposizione di un terreno fertile (setting e clima) di condivisione, in quanto è l'humus affinché il rispetto dei diritti/doveri di ciascuno si nutra di valore. Condividere non significa solo socializzare le proprie idee e le proprie competenze, ma narrare autobiograficamente le proprie esperienze e i propri vissuti (Giaconi e Cappellini, 2015), forti del fatto che solo lo spogliarsi dei ruoli e delle etichette offra, in modo reale, un confronto autentico e rispettoso delle singole peculiarità da accettare e valorizzare.

La proposta per una didattica inclusiva più giusta per tutte e tutti

La didattica inclusiva condivide con la didattica generale gli scopi: progettare, realizzare e valutare azioni educative che attivino i processi di apprendimento e partecipazione significativi ed efficaci. Pone però una particolare enfasi sul fatto che significatività ed efficacia debbano realizzarsi per tutti gli alunni e per tutte le alunne, con un orientamento volto a superare eventuali barriere e ostacoli incontrati da alcuni al fine di prevenire marginalizzazione e/o iniquità nel percorso formativo. Al suo cuore vi sono: il riconoscimento delle differenze individuali e sociali di ogni bambino o ragazzo, la loro esplicita considerazione in ambienti di apprendimento che si fanno plurali e la costruzione di comunità

scolastiche democratiche e partecipate di cui ciascuno senta di essere parte attiva e protagonista (Demo, 2018).

E proprio quest'ultimo aspetto, la contemporanea attenzione alle singolarità e al gruppo, chiede un pensiero complesso per affrontare dualismi potenzialmente escludenti emersi anche nelle sezioni precedenti di questo testo: ad esempio quello che contrappone alunne e alunni con a quelli senza Bisogni Educativi Speciali e interventi per la classe a interventi individualizzati. Se l'attenzione alle singolarità, infatti, si realizza con un pensiero che descrive soggetti per categorie e che prevede progettazioni didattiche differenti in base a queste, allora la visione schematica di una classe in cui normalità e specialità sono ben riconoscibili e separate si fa rapidamente strada e rischia di generare forme di stigmatizzazione, isolamento e delega che mettono a rischio il senso di appartenenza a una comunità coesa.

Tensioni e dilemmi per una didattica più giusta per tutte e tutti

La questione non è nuova nella letteratura sull'educazione inclusiva e negli ultimi venti anni è stata sviluppata in modi diversi, ma con molte comunanze, in contesti culturali e linguistici differenti. La prima volta negli anni Novanta Minow formula questa domanda: «Quando trattare in modo diverso le persone enfatizza la loro diversità e quindi le stigmatizza e quando diventa una forma di insensibilità alle loro differenze e quindi le stigmatizza e ostacola?» (Minow, 1990, p. 20). Questa è poi sviluppata ad esempio da Brahm Norwich (2008; 2013) nel *Dilemma della Differenza* e da Dario Ianes (2006) nella *Speciale Normalità* oppure ancora in anni più recenti nel *Trilemma dell'Inclusione* di Mai Ahn Boger (2019; 2023). Ciò che è comune alle diverse concettualizzazioni è il riconoscimento che processi di inclusione possono essere mossi da forze diverse, ad esempio specialità e normalità, che mirano ugualmente a giustizia ed equità in educazione e che però generano soluzioni non coerenti fra loro. È dunque necessario un pensiero complesso che permetta di «contenere» queste contraddizioni per valorizzare tutte le forze in campo. Uno dei maggiori coltivatori di un pensiero complesso fu Edgar Morin e proprio su ispirazione del dispositivo logico della dialogica (Morin, 2012) è possibile pensare che concetti all'apparenza contraddittori fra loro, possano in realtà arricchirsi e correggersi a vicenda.

Mettere in dialogo normalità e specialità ci permette in primo luogo di individuare un terreno comune, di intersezione che supera una loro contrapposizione dicotomica. Riconoscere l'unicità di ogni soggetto che apprende porta

la specialità nel campo della normalità e spinge allo sviluppo di un'offerta formativa che si faccia plurale [...] (Ianes e Demo, 2022, p. 9).

La soluzione non è poi statica e richiede continui monitoraggio e manutenzione ponendosi continuamente interrogativi che incoraggino a revisione ed evoluzione: come progettare e realizzare un'offerta formativa che unisca senza omologare e che integri interventi di contrasto alla marginalizzazione senza stigmatizzare o isolare?

Ricadute pratiche per una didattica inclusiva che concilia specialità e normalità

Su questa base teorica di riferimento che accoglie un pensare alla didattica inclusiva in modo complesso e per dilemmi discuteremo ora alcune ricadute pratiche, prendendo come riferimento il classico triangolo della didattica alunno-sapere-insegnante.

Un modo di pensare ad alunne e alunni

Una didattica della speciale normalità chiede di riconoscere l'unicità di ogni alunna e alunno e di vederla come normale. Almeno due proposte già note in letteratura si propongono di realizzare questo tipo di prospettiva: lo *Universal Design for Learning* (CAST, 2011) e la *Differenziazione Didattica* (Tomlinson, 2014). Un esempio in questo senso è rappresentato dalla recente proposta editoriale sul Profilo di Apprendimento (d'Alonzo e Sala, 2023) che delinea un metodo e alcuni strumenti che sostengono le e gli insegnanti in una lettura sistematica delle differenze individuali di alunne e alunni. Questi strumenti, per rispondere alla logica di una dialogica fra specialità e normalità, devono includere modalità per descrivere in modo efficace il rischio o di marginalizzazione e/o insuccesso a cui alcune alunne e alcuni alunni sono esposti più di altri. Il ruolo dell'atto valutativo col suo valore orientativo e educante gioca qui un ruolo fondamentale, come raccolta di evidenze che sostengano poi una progettazione a sua volta sensibile alle differenze descritte (Corsini, 2023).

Un modo di pensare al sapere da apprendere

Diversa letteratura di didattica generale e di didattica speciale converge sull'importanza di identificare traguardi ampi per poter coinvolgere il più possibile tutte e tutti nelle attività di apprendimento di un gruppo. Da un lato, sono proprio pochi traguardi ampi a sostenere lo sviluppo di competenze

che richiedono la complessa attivazione simultanea di conoscenze, abilità, risorse psicologiche e risorse esterne — che possono essere diverse in alunne e alunni diversi (Castoldi, 2017). Dall'altro lato, l'identificazione dei nuclei essenziali, dei grandi traguardi delle discipline che possono essere affrontati a livelli di complessità molto diversi fra loro (orientarsi nello spazio in geografia, ad esempio), sono già da tempo uno degli elementi importanti della riflessione sulla progettazione didattica utile alla partecipazione significativa di alunne e alunni con disabilità intellettiva alle attività della classe (Ianes e Macchia, 2008).

Altrettanto importante è che il traguardo sia situato all'interno di una consegna il più possibile autentica che permette da un lato la vera attivazione di risorse esterne e interne e quindi il reale passaggio da esercizio di conoscenze e abilità a occasione per lo sviluppo di competenze, ma anche la creazione di contesti reali o almeno realistici dove la significatività dell'apprendimento diventa più tangibile e dove alunne e alunni diversi possono contribuire in modi diversi (Demo e Seitz, 2021).

Un modo di pensare alla progettazione e realizzazione di azioni di insegnamento

Infine, considerando il traguardo da raggiungere e le caratteristiche individuali di alunne e alunni l'insegnante costruirà un percorso di attività e proposte sensibile alle differenze individuali e sociali che sostenga il raggiungimento del traguardo comune. Due questioni sono qui particolarmente importanti nell'ottica della dialogica di specialità e normalità. La prima riguarda la consapevolezza, ben messa in luce della proposta dello Universal Design for Learning (CAST 2011), che il raggiungimento di una competenza dipende anche da elementi del contesto che possono facilitare o ostacolare lo sviluppo: in questo senso, un'attenzione agli ostacoli e alla loro rimozione deve giocare un ruolo fondamentale. In questo, il bagaglio di conoscenza della didattica speciale può fornire spunti centrali per arricchire l'offerta didattica per la classe, come avviene ad esempio nelle proposte di un recente lavoro di didattica inclusiva per la scuola primaria che mira a connettere PEI e attività per la classe (Ianes, Cramerotti, Fogarolo e Zagni, 2023). La seconda questione che in ottica di dialogica fra specialità e normalità risulta di grande importanza è la costruzione di percorsi che sappiano alternare momenti in cui vi sia una forte individualizzazione dei percorsi di apprendimento ad altri in cui invece siano attivate forme di collaborazione e cooperazione che permettano di collocare il proprio percorso di apprendimento in una dimensione sociale (Demo, 2022). Questo richiede competenza tecnica da parte delle e degli insegnanti, ad esempio attivando metodologie come quelle della didattica aperta che permettono la convivenza di percorsi individuali

diversi in uno stesso spazio e tempo (Demo, 2016) o attenzione alla gestione delle dinamiche di partecipazione legate ai diversi status di alunne e alunni in classi in attività di apprendimento cooperativo (Cohen, 2013).

Ecologie di supporto per creare contesti competenti

Con la recente normativa (Decreto 66/2017, Decreto Interministeriale 182/2020), la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2007) è divenuta un riferimento fondamentale nella progettazione educativa individualizzata per gli studenti con disabilità. Secondo questo modello interpretativo, il funzionamento di un/a alunno/a non si può ridurre a un singolo aspetto, ma deve essere analizzato e compreso, nella sua globalità, nella sua interezza, considerando il ruolo determinante dei vari fattori di contesto, esterni e interni alla persona.

Progettare e attuare l'inclusione per gli studenti con disabilità, allo stesso tempo migliorando l'inclusività complessiva della scuola per tutti gli alunni, è un processo che si svolge in un sistema di relazioni estremamente complesso, sia all'interno che all'esterno dell'istituzione scolastica. Questo sistema è costituito da diversi insiemi di elementi caratterizzati da molte interazioni e comunicazioni, che richiedono un'attenta considerazione. Possiamo immaginare questi elementi come «micromondi», o ecosistemi, ciascuno dei quali offre opportunità di collaborazione e sinergia, sia al suo interno che nella relazione con gli altri. Ciascun ecosistema presenta dinamiche specifiche, che possono influenzare positivamente o negativamente i risultati delle nostre azioni, creando il potenziale per il successo o, all'opposto, producendo distorsioni.

- Gli ecosistemi sono complessi sistemi di persone ed «entità» varie (materiali e immateriali) legati da relazioni di reciproca influenza (Morin, 2005). Vi si trovano dimensioni fatte di valori, credenze, idee, emozioni (noosfera), di politiche (linee guida, disposizioni, regolamenti, ecc.), e di pratiche (specifici comportamenti, compiti, azioni concrete, ecc.), che vanno conosciute e comprese nelle loro complesse dinamiche.
- La comunicazione è una parte essenziale di ogni ecosistema: prende forma attraverso vari canali e mezzi (verbale, non verbale, prossemico, simbolico, ecc.), e si diffonde sia nel contenuto (cosa viene comunicato) sia a livello di relazione (il modo in cui si comunica, ossia le dinamiche di potere, l'affetto, l'attenzione, l'empatia, ecc.). Deve essere osservata e sviluppata, in modo costruttivo.
- Gli ecosistemi attivano feedback circolari che collegano, in modo retroattivo, gli input in ingresso (ad esempio le richieste di attività, le risorse), i processi attivati (ad esempio gli interventi, le procedure) e gli output prodotti (ad

esempio la documentazione, le deliberazioni), portando il sistema, nel bene o nel male, ad apprendere ed evolvere (Ianes e Dell'Anna, 2020).

- Ogni ecosistema ha dimensioni spaziali (macro, meso e micro, si veda la celebre analisi di Bronfenbrenner, 1986) e temporali (passato, presente e futuro) che interagiscono tra loro e con gli attori del sistema, dimensioni all'interno delle quali è necessario posizionarsi in modo consapevole. Ad esempio, nel guardare al percorso dell'alunno/a con disabilità non possiamo soffermarci solo sulla dimensione presente, ma dobbiamo avere uno sguardo prospettico, sul Progetto di Vita, immaginando una prospettiva adulta verso cui tendere attraverso la progettazione.
- Gli ecosistemi sono interconnessi tra loro, nelle fasi di progettazione e realizzazione quotidiana. Le scelte e le azioni che si sviluppano nei vari ecosistemi (ad esempio la scuola, i servizi socio-sanitari, il territorio) devono essere interdipendenti, in modo coerente, condiviso e reciprocamente supportivo.

Nell'ambito dell'inclusione scolastica possiamo definire sei grandi ecosistemi che influenzano il percorso di un/a alunno/a con disabilità.

I sei grandi ecosistemi

1. Ecosistema della corresponsabilità educativa e didattica	GLO, i colleghi, famiglia, alunni, alunno/a con disabilità, operatori esterni, dirigente, ecc., per definire il PEI, realizzarlo e verificarlo nei suoi esiti ai vari livelli e nelle varie comunità.
2. Ecosistema delle comunità scolastiche	<p>L'inclusione si realizza giorno dopo giorno in una serie di comunità scolastiche in cui si apprende e si partecipa socialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> – comunità adulto-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche didattiche); – comunità alunni-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche cooperative); – comunità adulto-alunni formale per altre attività (ad esempio attività aggiuntive); – comunità adulto-alunni informale (ad esempio pause); – comunità alunni-alunni organizzati (ad esempio sport, ricerche, progetti); – comunità alunni-alunni informale (ad esempio pause, inviti a casa, a uscire). <p>In ognuna di queste comunità il livello realizzato di inclusione (apprendimento e/o partecipazione sociale) può variare da esclusione (più o meno ampia), semplice presenza, coinvolgimento attivo fino a senso profondo di appartenenza.</p>
3. Ecosistema delle strutture inclusive a livello di scuola e di amministrazione scolastica	GLI; Piano dell'inclusione; Valutazione della qualità dell'inclusione. Nel GLI ci si relaziona anche ai GLO, si costruisce il PDI, si valuta e si migliora la qualità dell'inclusione a livello di scuola. In questo ambito ci si relaziona anche al GIT, attraverso le domande di misure di sostegno dei vari dirigenti con il personale proprio del GIT e gli Uffici scolastici provinciali per l'assegnazione.

4. Ecosistema delle leadership	Comprende le relazioni tra i leader e i manager dell'istituzione con i vari compiti di orientamento, supporto, visione e gestione, controllo delle procedure, definizione della tempistica e tante altre azioni di management.
5. Ecosistema dei supporti specialistici esterni	Operatori dei servizi sanitari e sociali, assistenti per l'autonomia e la comunicazione, educatori, tecnici ABA, pedagogisti, tutor dell'apprendimento, ecc., afferenti a varie amministrazioni, pubbliche e private.
6. Ecosistema degli ambienti di sviluppo/reti territoriali	Ambito che riguarda il ruolo degli Enti locali per il Progetto individuale e varie altre forme di progettazione e supporto nella comunità, compreso il lavoro delle cooperative e di centri educativi per progetti ponte e alternanza scuola-lavoro, assistenza domiciliare, ecc.

Le ecologie sono sistemi dai confini permeabili: si sviluppano su traiettorie temporali estese e su livelli di estensione e complessità sistemica crescenti, senza tuttavia distinguersi in modo netto. Ed è all'interno di queste ecologie che collaborano, si intrecciano e sovrappongono, che è possibile intravedere una conciliazione tra le differenti prospettive e visioni che caratterizzano il percorso storico e attuativo del settore, per proseguire in una direzione di trasformazione e miglioramento, che rafforzi il progetto inclusivo.

In sintesi, emerge dai cinque diversi contributi un invito a un pensiero complesso e non semplificante sull'inclusione. L'esplicitazione delle tensioni e dei dilemmi che strutturalmente attraversano il campo della pedagogia e della didattica speciale in Italia con una doppia attenzione a disabilità e Bisogni Educativi Speciali vs. all'eterogeneità per il superamento di un approccio categoriale non vuole suggerire una via d'uscita in cui una prevalga sull'altra quanto invece la via di un dialogo fecondo. La contaminazione reciproca delle due prospettive può infatti, questa la nostra proposta, aprire a soluzioni innovative sia per la ricerca che per la didattica, capaci di cogliere il potenziale dell'uno e dell'altro punto di vista, correggendosi nei rispettivi limiti e rischi.

Bibliografia

- Amor A.M., Hagiwara M., Shogren K.A., Thompson J.R., Verdugo M.A., Burke K.M. e Aguayo V. (2019), *International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 23, n. 12, pp. 1277-1295. Doi: 10.1080/13603116.2018.1445304
- Anastasiou D., Kauffman J.M. e Di Nuovo S. (2015), *Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 30, n. 3, pp. 429-443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Bertagna G. (2023), *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Bergamo, Edizioni Studium.
- Bocchi G. e Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.

- Boger M.A. (2019), *Subjekte der Inklusion*, Münster, Edition Assemblage.
- Boger M.A. (2023), *Political Ontologies of Difference and Their Trilemmatic Structure*. In S. Seitz, R. Bellacicco e P. Auer (a cura di), *International Perspectives on Inclusive Education*, Leverkusen, Verlag Barbara Budrich, pp. 19-30.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A. e Ferrari A. (2019), *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*, Trento, Erickson.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*, Wakefields, MA [traduzione italiana a cura di G. Savia e P. Mulè].
- Castoldi M. (2017), *Costruire Unità di Apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci.
- Cavalli A. e Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani*, Bologna, Il Mulino.
- Clark A. e Chalmers D. (1998), *The Extended Mind*, «Analysis», vol. 58, n. 1, pp. 7-19.
- Cohen E. (2013), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- Comitato Sammarinese di Bioetica (CBS) (2013), *L'approccio bioetico alle persone con disabilità*, <https://www.biodiritto.org/Biolaw-pedia/Docs/Comitato-Sammarinese-di-Bioetica-i-primi-due-documenti> (consultato il 24 maggio 2024).
- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa*, Milano, FrancoAngeli.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-Base education e pedagogia Speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- d'Alonzo L. e Sala R. (a cura di) (2023), *Il profilo di apprendimento. Conoscere per differenziare*, Brescia, Scholè.
- Damasio A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Londra, Penguin Group (Trad. it., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi).
- Damiani P. e Gomez Paloma F. (2020), «Dimensioni-ponte» tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 8, n. 1, pp. 91-110.
- Damiani P., Minghelli V., D'Anna C. e Gomez Paloma F. (2021), *L'approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 13, n. 21, pp. 106-128.
- de Bruin K. (2019), *The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 23, n. 7-8, pp. 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Dell'Anna S., Bellacicco R. e Ianes D. (2023), *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2018), *Voce «Didattica Inclusiva»*. In d'Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione*, Brescia, Scholè.

- Demo H. (2022), *Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive*, «Q-Times webmagazine», vol. 14, n. 1, pp. 147-164
- Demo H. e Seitz S. (2021), *Principi per una progettazione didattica inclusiva*, «Educational reflective practices», n. 2 [special issue], pp. 96-107
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, New York, Collier Books.
- Gaspari P. (2013), *Una cornice epistemologica per i Bisogni Educativi Speciali*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, pp. 344-354.
- Gentile A. (2011), *Conoscenza, creatività, motivazione. Insegnare l'arte di educare. La formazione di docenti in Italia e nell'Unione Europea*, Morolo, IF Press.
- Giacconi C. e Capellini S.A. (2015), *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative*, Milano, FrancoAngeli.
- Glenberg A.M. (2008), *Embodiment for education*. In P. Calvo P. e A. Gomila (a cura di), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*, San Diego, Elsevier.
- Goldberg E. (2011), *La sinfonia del cervello*, Milano, Ponte alle Grazie Editore.
- Gomez Paloma F. (a cura di) (2020), *Embodiment e School*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2021), *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach*, Brescia, Scholè.
- Gordon-Gould P. e Hornby G. (2023), *Inclusive Education at the crossroads. Exploring effective Special Needs provision in global contexts*, London, Routledge.
- Graham L.J., de Bruin K., Lassig C., e Spandagou I. (2020), *A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used*, «Review of Education». Doi: 10.1002/rev3.3238
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *Speciale Normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Dell'Anna S. (2020), *Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: un framework ecologico*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 1, pp. 109-128. Doi: 10.14605/ISS1912011
- Ianes D. e Demo H. (2022), *Specialità e normalità?*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *Didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. e Zagni B. (2023), *PEI inclusivo alla scuola primaria. Attività di coppia/gruppo per integrare i traguardi delle discipline con le quattro dimensioni del PEI*, Trento, Erickson
- Imray P. e Colley A. (2017), *Inclusion is dead. Long live inclusion*, London, Routledge.
- LeDoux J. (2002), *Il sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Minow M. (1990), *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*, Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Morin E. (2005), *Il metodo. Etica (Vol. 6)*, Milano, Raffaello Cortina.

- Norwich B. (2008), *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 23, n. 4, pp. 287-304.
- Norwich B. (2013), *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*, London, Routledge.
- OECD/CERI (2000), *Special Needs Education: Statistic and Indicators*, Paris, OECD.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Pellegrini M. e Vivanet G. (2018), *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Roma, Carocci.
- Perkins D. (2010), *Fidelity-adaptation and sustainability*. Presentazione a «The “why and the what”», organizzata dal Centre for Effective Services, Dublino, Cork e Galway, ottobre 2010.
- Ruggerini C., Rebecchi M. e Arletti C. (2022), *Cosa te ne fai di questa storia? Le culture dell'assistenza ieri e oggi al Caritas*, Consulta libri e progetti.
- Seung S. (2012), *Connettoma. La nuova geografia della mente umana*, Roma, Le Scienze.
- SIPeS (2023), *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. Un'indagine della SiPeS*, Milano, FrancoAngeli.
- Tomlinson C. A. (2014), *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Ascd.
- Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K. e Struyf E. (2020), *An analysis of research on inclusive education: a systematic review*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 24, n. 6, pp. 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Waisath W., McCormack M., Stek P. e Heymann J. (2022), *Dismantling barriers and advancing disability-inclusive education: an examination of national laws and policies across 193 countries*, «International Journal of Inclusive Education». <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2058623>
- World Health Organization (2001), *The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva.
- Wu J.-F. e Lin X. (2020), *Bibliometric analysis of publications on inclusive education from the Web of Science Core Collection published from 1992 to 2020*, «Science Editing». <https://doi.org/10.6087/kcse.233>

PARTE SECONDA
I SENTIERI E LE STAGIONI

CAPITOLO 8

Interlocutori scientifici della Pedagogia Speciale nel secondo Novecento¹

Lucia de Anna, Università di Roma «Foro Italico»

Charles Gardou, Université Lumière Lyon2

Iacopo Maccioni, MIUR, Dirigente scolastico emerito

Alessandra M. Straniero, Antonella Valenti, Università della Calabria

Introduzione

Nella nostra vita sicuramente ci siamo trovati a incontrare vari «Maestri» ma alcuni più di tutti hanno segnato il nostro cammino. Il significato di *magister* risale ai tempi antichi. Indicava il Capo della Milizia, il Comandante sulla base dei gradi militari, il *Magister populi* nelle collaborazioni tra mondo militare e governatore in materia di giustizia, il *Magister artium* quale titolo accademico conseguito nelle arti durante il Medioevo. I latini usavano *magister* per indicare Governatore, Prefetto, poi Capo, guida in un'arte e assunse il significato non meno nobile di Esperto, Dotto, Sapiente. Ma nell'attualità questo termine è stato inteso più come «Maestro», soprattutto nelle prime fasi dell'educazione e dell'istruzione (Enciclopedia Treccani).

In una recente intervista a Iacopo Maccioni, dirigente scolastico in diverse scuole della Toscana, attualmente in pensione, ma sempre attivo come studioso dell'educazione e dell'inclusione, vengono messi in evidenza alcuni aspetti di questa denominazione di «Maestro», di cui riprendiamo alcuni passaggi significativi per le nostre interlocuzioni scientifiche (Maccioni e Rossi, 2016; Maccioni e Rossi, 2018; de Anna, 2018; Mazzer, Covelli e de Anna, 2016).

¹ L'intero contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Lucia de Anna e Iacopo Maccioni hanno scritto il primo paragrafo; la sezione 1 è stata scritta da Lucia de Anna e Charles Gardou, la sezione 2 è stata scritta da Alessandra Straniero e Antonella Valenti. Le conclusioni sono state scritte da tutti gli autori.

Maestro è un appellativo del quale non ci si può fregiare soltanto perché si è effettuato un percorso di studi magistrali o ottenute lauree specifiche. Con questi studi possiamo acquisire il titolo accademico che stabilisce il diritto di poterlo registrare accanto al nome come un'onorificenza. Ma l'appellativo di maestro lo possono decretare solo gli allievi. Omissis Il titolo di maestro deve essere cucito addosso dagli alunni quando questi sono divenuti adulti, magari loro stessi genitori di figli che frequentano la scuola e ti riconoscono come tale (Maccioni, 2022, p. 1).

Nella nostra comparazione ci soffermeremo piuttosto su altre due radici individuate da Maccioni: *magi* e *ster*.

Magi è genitivo di *magus* e *ster* ha significato di angolo, zona: angolo, zona del mago, quindi. Il maestro è capace di compiere magie. La sua sfera d'azione è ammantata di magia. Qual è la magia più grande del maestro? Quella di saper leggere. Di saper cogliere in un individuo i segni, invisibili ad altri, del cambiamento, delle trasformazioni, dei mutamenti. La magia non è l'insegnamento bensì la provocazione affinché quei cambiamenti vengano accelerati, si concretizzino in tempi più rapidi rispetto ai tempi lunghissimi impiegati dall'umanità per raggiungere quei stessi risultati (Maccioni, 2022, p. 1).

La corrente pedagogica legata alle riflessioni sulle scoperte dell'Antropologia parlava dell'apprendimento come di un cammino naturale che ripercorre tappe e traguardi raggiunti dal genere umano in un arco temporale ridotto come ad esempio nella prima infanzia. Ma la riduzione temporale è ovviamente determinata dal contesto che crea sia le condizioni che le aspettative. Tra i concetti temporali più difficili da acquisire per l'uomo dobbiamo ricordare quello della contemporaneità. Dopo le condizioni, e forse più importanti di queste, ci sono le aspettative. L'aspettativa è una molla straordinaria capace di generare azioni altrimenti impossibili da vedere. Smuove blocchi, rimuove paure, corrobora la volontà di fare. L'aspettativa è accettazione, silenzio, attesa, sopportazione. L'opposto dell'aspettativa è l'adulità ostentata. E l'adulità ostentata si manifesta con l'inizio formale dell'apprendimento.

Il maestro ha bisogno di essere Mago anche per contenere gli effetti negativi. Di creare il suo angolo e trasformarsi in un adulto che sa aspettare. Conosce i tempi e conosce le differenze. Gioca e favorisce il gioco per la formazione dei concetti, dei pensieri, delle idee perché progressivamente le strutture raggiungano le mete che devono essere raggiunte per considerarsi maturi (Maccioni, 2022, p. 2).

La magia si crea in vari modi e Maccioni ne descrive almeno nove e conclude: «I tempi dell'umanità sono stati lunghissimi, diamo agli alunni i tempi di cui hanno bisogno. Arriveranno sempre molto prima di quello che abbiamo impiegato noi e chi ci ha preceduto. E allora perdiamoci dietro le magie» (Maccioni, 2022, p. 2).

Leggendo alcuni dei passaggi di riflessione di Iacopo Maccioni sulle Magie, in questa occasione di confronto con la Pedagogia Speciale in cui ricordiamo Andrea Canevaro, come Maestro della Pedagogia Speciale, come suoi allievi, cercheremo di rielaborare «le sue Magie»: le attese regalano il tempo, la comprensione e l'ascolto, il raccontarsi, le aspettative, la creazione del clima dove ciascuno si sente parte di un gruppo ed elemento essenziale di quel gruppo con un ruolo fondamentale che solo lui può svolgere su quel gruppo; giocando con le conoscenze apparenti, non strutturate e leggendo tutti i cambiamenti positivi, come una conquista grande dell'apprendimento mostrato/manifestato con numerose modalità o livelli (rielaborazione intervista Maccioni, 2022).

Per approfondire queste «magie» di Andrea Canevaro abbiamo ricostruito alcuni suoi incontri nei vari mondi in cui la sua opera e il suo impegno si sono diffusi interagendo su vari aspetti scientifici interdisciplinari, attraverso il pensiero di Charles Gardou (sezione 1) e in base alle testimonianze raccolte da Valenti e Straniero riguardanti l'esperienza di Canevaro in Bosnia-Erzegovina (sezione 2).

C'è chi ha vissuto a diretto contatto con Andrea, ma anche chi l'ha conosciuto attraverso i suoi scritti e l'ha subito amato profondamente attraverso «quel pensiero che fa pensare» (de Anna, 2014). Non ci ha fornito ricette da applicare, ma ci ha permesso di aprire la nostra mente, ci ha accompagnato in diversi sentieri da percorrere insieme senza abbandonarci (Canevaro, 2006) in un itinerario che lui ha definito come «un viaggiatore con bagaglio leggero» (Canevaro, 1999, p. 7). Andrea ha sempre aperto un dialogo per l'immedesimarsi nell'altro, il farsi carico, costruendo relazioni di aiuto reciproco e tutti noi abbiamo attinto da questa fonte infinita e instancabile. È vero, abbiamo molto copiato da lui, ma abbiamo anche cercato di essere operosi e originali, come lui ci ha insegnato, confrontandoci con le diverse realtà che abbiamo incontrato durante il cammino della nostra professione di Pedagogisti più Speciali.

Durante questi incontri abbiamo riconosciuto il valore della internazionalizzazione e della interdisciplinarietà come dialogo per far nascere «la valorizzazione dei ruoli» (Canevaro, 2001, p. 550).

Sulla base di queste sue idee abbiamo cercato di costruire vari incontri con Autori di altre discipline che si sono connessi alla Pedagogia Speciale, direttamente con Andrea e/o con noi, al fine di individuarne gli aspetti più significativi e il valore aggiunto, per tracciarne un percorso retrospettivo e prospettico.

Andrea Canevaro ha sempre cercato di illuminare il nostro percorso formativo attraverso uno sguardo storico retrospettivo, come nel testo *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna* (Canevaro e Gaudreau, 1988), e internazionale rivolto all'Europa (Canevaro, Cocever e Weis, 1996) e al mondo (Canevaro, 2015; de Anna, 2015).

Un'educazione dall'infanzia alla età adulta in un continuum accompagnamento in seno alla famiglia, all'istituzione di servizi di accoglienza collettiva nella scuola e nella società. Nell'attenzione al vissuto personale, allo sviluppo di conoscenze e competenze, alla ricerca di una rappresentazione basata sulle esperienze in reciprocità. L'autonomia di pensiero previene i pregiudizi e crea il senso dell'umanità per far diventare ciascuno un attore della storia collettiva. Prendendo coscienza di cosa significa «fare società» insieme (Gardou, 2012).

Il nostro sguardo si è focalizzato sulla formazione di operatori e insegnanti al fine di costruire una funzione educativa della scuola nel suo essere comunità, nei collegamenti con l'altro aprendo le porte che ci separano e non ci permettono di conoscersi e quindi neanche di conoscere cosa fanno e pensano gli altri. Le testimonianze nei racconti dell'impegno di Andrea Canevaro in Bosnia ci dimostrano che i cambiamenti sono lunghi e faticosi, ma ce la possiamo fare, mantenendo sempre vivo il suo insegnamento.

Sezione 1

In questa sezione abbiamo coinvolto come testimone privilegiato dell'interlocuzione scientifica tra Antropologia e Pedagogia Speciale Charles Gardou, antropologo, professore emerito presso l'Università Lumière Lyon 2, direttore della collana *Connaissances de la diversité (érès)*, il quale ha ricostruito nella sua *Memoriam* dedicata ad Andrea i loro incontri, le loro preoccupazioni e il desiderio di donare all'altro e a ciascuno di noi, diffondendo quelle magie di cui abbiamo parlato nell'introduzione.

Infatti, durante questi incontri voluti da Andrea Canevaro nella sua grande generosità ho avuto l'occasione di stringere una amicizia con Charles Gardou che dura nel tempo fino a oggi e speriamo nel futuro. Abbiamo già preso accordi per organizzare una Conferenza il 7 giugno 2024 e un ciclo di Conferenze in Brasile nelle università dove sono diventati professori i nostri studenti del Dottorato internazionale.

Durante una Conferenza insieme in Aquitania a Pau il 15 e 16 maggio 2023 su «Co-costruire une société inclusive. Ensemble et maintenant», nella quale sono state ampiamente discusse le ultime dichiarazioni del Parlamento

Europeo,² abbiamo anche avuto modo di riflettere e discutere sul pensiero e le opere di Andrea e Charles Gardou ha dedicato questi significativi pensieri.

*In memoriam*³

Affido queste righe alla mia collega e amica la professoressa Lucia de Anna, in memoria del nostro comune amico, il compianto professor Andrea Canevaro dell'Università di Bologna per il quale provavo ammirazione, riconoscenza e grande amicizia.

Fin dai nostri primi incontri, ho scoperto in lui un pensatore e un passatore della diversità umana, della singolarità; un uomo attivo e preoccupato dell'umano, attento alla forma e alla sostanza, ambizioso e umile. Possedeva infatti una virtù primaria: l'umiltà che consiste nel conoscere le proprie qualità restando al contempo cosciente della loro relatività; l'umiltà che fu, insieme all'onestà, alla base del suo pensiero e della sua azione. La sua esperienza gli aveva insegnato che nulla va mai dato per acquisito — anche ciò che si pensa di aver appreso — e che senza dubbio è meglio così. L'ambizione, di cui faceva prova, lo portava a esigere la sostanza essenziale innanzitutto a se stesso prima che agli altri.

Lavorava senza tregua a saperi e pratiche d'eccellenza al servizio di coloro che la malattia o la situazione di disabilità ha reso più vulnerabili, mai a favore di interessi politici o istituzionali. La sua firma era questa ricerca dell'eccellenza, il rispetto dei loro diritti e della loro identità a prescindere dalla severità delle loro difficoltà. Ogni lesione alla loro dignità gli era intollerabile: rifiutava questa forma di maltrattamento alla quale purtroppo a volte ci si abitua, anziché combatterla a spada tratta. Gli sguardi, le parole, i comportamenti, le politiche che disdegnano, sminuiscono, escludono rappresentavano ai suoi occhi il volto tragico di un mondo che può volgersi immondo e di cui i più fragili sono le prime vittime.

La sua profonda convinzione era che esiste una sola umanità, senza inferiori e superiori, tutti con lo stesso diritto a beneficiare di tutti i diritti. Sposarsene qualcuno nel nome di prerogative o privilegi ingiusti è una forma di esclusione. Così invitava ad agire risolutamente sul contesto, scacciando tutti gli ostacoli suscettibili a impedire l'effettività dei diritti e la partecipazione sociale. Deploreava la ripartizione iniqua delle risorse della società che si legge attraverso parole, simboli, comportamenti, relazioni, pratiche, politiche, istituzioni,

² Risoluzione del Parlamento europeo del 13 dicembre 2022 sul tema «Verso la parità di diritti per le persone con disabilità», [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=fr&reference=2022/2026\(INI\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=fr&reference=2022/2026(INI)) (consultata il 24 maggio 2024).

³ La traduzione dal francese in italiano è a cura di Anouck Vecchietti Massacci.

regolamenti, saperi, tecniche e dispositivi. Diseguaglianza che minaccia non soltanto le persone in situazione di handicap ma annichila lo scambio sociale fra tutti, il rapporto con l'altro.

Andrea Canevaro seppe uscire dai sentieri tracciati. Si diresse là dove non vi è sentiero e ha lasciato la sua impronta indicandoci una direzione, trasmettendoci anche una mappa e una bussola. Sapeva che il più grande dei pericoli era riprodurre, gestire tutto in modo ripetitivo, routinario, con passività e attesa, con una mentalità volta al risparmio, prudente e calcolata. Accettava le deviazioni, la dissoluzione di alcune norme e una rimessa in discussione delle forme di irrigidimento, di conservativismo o di gregarismo. Non vi è infatti progresso senza rischio, non più che speranza senza eventualità di disperazione.

Oltre al pensatore vi era il pastore che metteva in relazione, facilitava incontri, generava collegamenti al servizio di un'intelligenza collettiva nella quale aveva fede. Grazie a lui, ai miei inizi all'Università Lumière Lyon 2, ho incontrato Lucia de Anna dell'Università Roma 4 Foro Italico con la quale abbiamo in seguito fatto un lungo cammino comune nell'ambito del Dottorato internazionale «Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione» (2008-2018). Altri incontri con Jean Gaudreau dell'Università di Montréal; Umberto Eco in occasione di un convegno a Bologna e poi in seguito Alain Goussot che ci ha lasciati troppo presto e tanti altri ancora. Inoltre, è sempre con una cordiale disponibilità che onorava i miei inviti all'Università Lumière Lyon 2 in occasione di eventi scientifici e commissioni di dottorato. La sua presenza calorosa, i suoi contributi di grande profondità ci erano preziosi. Lo saranno per sempre.

Non vedo distinzioni fra la sua opera e la sua vita: viveva e metteva in atto i suoi valori fondanti. Ebbe sempre a cuore la trasmissione. Ho avuto il privilegio di beneficiare del suo contributo in due mie pubblicazioni: nel 2007 *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* e nel 2010 *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, primo volume di una trilogia. La sua attività editoriale intensa nutriva e completava le sue funzioni universitarie, la sua partecipazione ad associazioni scientifiche e i suoi impegni scientifici o sociali nel mondo, in particolare nei Balcani, nella regione dei Grandi Laghi in Africa, in Bielorussia e in Cambogia.

Visto che non prese mai il proprio orizzonte come confine del mondo, amava confrontarsi con l'irriducibile diversità dell'umano, con la pluralità delle figure che sono altrettante variazioni su uno stesso tema: quello della fragilità che in espressioni a volte disarmanti fu la norma delle sue funzioni universitarie e dei suoi impegni. Non viaggiava solo per cambiare di luogo e paesaggio: viaggiava per crescere, aprirsi al mondo e confrontarsi alla molteplicità dei punti di vista, delle situazioni, dei modi di stare al mondo. Nel corso della sua vita fu così

che conobbe numerosi spazi di disabitudine che gli diedero una viva coscienza dell'ineguaglianza e dell'impermanenza.

Sempre in movimento, in questionamento, permeabile alla società e al mondo che si muoveva attorno a lui, sperimentò anche il più lungo dei viaggi, quello che porta dentro sé, a questa parte di fragilità invisibile, nascosta nel profondo. Lui che nel 2008 conobbe «da dentro» l'handicap a seguito di un'emorragia celebrale che compromise le funzioni relative all'equilibrio facendogli perdere il controllo della percezione dello spazio.

Dovrei parlare a lungo dei viaggi che senza sosta intraprendeva alla volta del sapere, imbarcato su parole e concetti: identità, mediazione, relazione di aiuto, inclusione, delega paradossa, riposizionamento, ecc. Scoprii il suo pensiero grazie a *I bambini che si perdono nel bosco: identità e linguaggi nell'infanzia* scritto nell'Italia degli anni Settanta e tradotto in francese nel 1992. In quest'opera che ha fatto storia mette a soqquadro le rappresentazioni tradizionali, gli schemi di pensiero e d'azione prestabiliti, per elevarsi contro la violenza dei fenomeni di discriminazione, incessantemente riprodotti e della segregazione. Se in filigrana si ritrovano grandi pensatori, come Jacques Lacan o Michel Foucault, pagina dopo pagina si incontrano soprattutto bambini immersi nelle loro realtà di vita concreta e complessa: bambini esclusi, relegati perché li si vede senza realmente guardarli, li si sente senza ascoltarli. Ben prima che si parlasse di movimento inclusivo, Andrea Canevaro affermava senza concessioni che un'istituzione educativa incapace di prendere in conto le singolarità dei bambini che accoglie, qualsiasi esse siano, non può qualificarsi come educativa, né come inclusiva.

Nel leggere quest'opera, si capisce meglio perché era considerato — e internazionalmente riconosciuto — come il principale promotore della «Pedagogia Speciale», tale come è concepita in Italia, ossia adattata ai bisogni del singolo bambino, valorizzando i suoi potenziali a partire da una concezione rinnovata dell'handicap, il quale è troppo spesso ridotto a una manifestazione patologica individuale che necessiterebbe solo di un approccio bio-medico curativo. Deplorando il posto eccessivo accordato alla lesione, sottolineava l'importanza dei fattori educativi, sociali, economici, tecnici, politici e ideologici. Per questo rappresentante italiano della corrente della pedagogia istituzionale, l'educazione, opera primordiale, necessita del fatto su misura, cucito a mano a partire dalla singolarità del bambino, non di un prêt-à-porter imbastito su una visione categorizzante. Con il fine della realizzazione e dell'emancipazione, a prescindere dagli alea della nascita o del corso della vita, esortava senza sosta a prendersi cura di tutti i bambini, predisponendo la scuola per renderla «abitabile» attraverso un adattamento degli ambienti alla diversità dei bisogni, dei progetti e dei destini; attraverso compensazioni creative, accomodamenti, modi diversificati di fare, dire, collegare e interagire. In poche parole, attraverso una

serie di piani inclinati, non soltanto architettonici, ma anche educativi, culturali, ecc. Aveva l'ambizione di renderla accessibile, sopprimendo le esclusività e gli scogli ricorrenti, denunciando ciò che rimane di arcaico nell'incoscienza collettiva, gli oscurantismi tenaci, le imposture e mistificazioni che circondano l'handicap: tutti i pregiudizi o stereotipi che arrivano dritti dai fondali del tempo che quando si tentano di dissipare tendono ostinatamente a tornare in superficie.

Operava, più di tutto, sulla presa in considerazione effettiva dell'expertise «dal didentro», informale, esistenziale e sul riconoscimento del potere di agire, della capacità di autodeterminazione delle persone in situazione di handicap. Sapeva ascoltarle, anche quando non vi erano parole. Sapeva viaggiare nei loro confini a volte. Per lui i saperi che si insegnano all'università non erano nulla senza le conoscenze di coloro che fanno esperienza di una situazione sulla loro pelle. Convinto che i saperi vissuti in prima persona nutrono in modo insostituibile i saperi dell'esterno, distanti e formali, «appendeva al chiodo la scienza esatta e si spogliava del suo abito da erudito», come preconizzava Carl Jung nella sua ricerca dei segreti dell'animo umano.

L'opera di Andrea Canevaro è portatrice di un'ambizione di trasformazione sociale, ponendo al di sopra di tutto l'educazione. Poiché riguarda la comunità umana è in sé un atto politico nel senso più nobile del termine. In una prospettiva inclusiva ed emancipatrice, le nostre società in preda all'«ognuno a casa sua» e al «tenersi tutto per sé, a prescindere da quanto costi agli altri» ne hanno più che mai bisogno. Rifiutando il disincanto ciò che ci ha lasciato con autenticità, umanità e intelligenza rappresenta una preziosa eredità per tutti gli educatori e ben al di là, per tutti gli attori sociali.

A sua immagine, saremo capaci di mantenere come guida il discernimento, la riflessione e come destinazione il bene comune e l'attenzione verso i più vulnerabili?

Sezione 2: Il lavoro di Andrea Canevaro in Bosnia-Erzegovina

L'impegno di Canevaro all'estero è stato molto intenso e ha attraversato parecchi momenti della sua esistenza. Qui restituiamo il lavoro svolto dal professore in Bosnia-Erzegovina, in particolare nel Cantone di Tuzla negli anni della guerra. Materiali e documenti relativi a quel periodo non sono molti o non sono accessibili e per questo motivo abbiamo parlato con alcuni dei protagonisti,⁴

⁴ Si ringraziano Alfredo Camerini, Selma Hodžić e Maria Luisa Zaghi per aver messo a disposizione il loro tempo e i loro ricordi. Le interviste sono state condotte fra maggio e agosto 2023.

che assieme a Canevaro hanno avviato attività che si sono rivelate decisive e fondamentali per quel territorio e per il suo popolo.

Nel 1995, a pochi mesi di distanza dal genocidio di Sebrenica, nel quale vennero uccisi circa ottomila uomini e ragazzi musulmani bosniaci e che provocò il trasferimento coatto di più di 36.000 persone nell'area di Tuzla, la Direzione Generale della Cooperazione allo Sviluppo del Ministero Affari Esteri italiano rispose a un appello internazionale lanciato dalle autorità bosniache. La risposta positiva dell'allora governo italiano portò alla richiesta e all'approvazione di un programma d'intervento, progettato e diretto da Alfredo Camerini, in favore dei bambini e delle bambine vittime del conflitto, che rappresentano un gruppo particolarmente esposto agli effetti psicologici e alle privazioni materiali che la guerra comporta. Tra questi, i bambini e le bambine orfani, non accompagnati e con disabilità, costituiscono una popolazione ad alto tasso di vulnerabilità. In particolare, i soggetti con disabilità e le loro famiglie costituiscono un gruppo con caratteristiche proprie: se prima della guerra erano oggetto di specifiche politiche di assistenza, durante e dopo il conflitto hanno vissuto disagio ed emarginazione molto duri (Camerini, 1998).

Il programma socio-sanitario per la protezione e l'assistenza dei bambini vittime della guerra è stato avviato nel febbraio 1996, in un contesto che presentava queste caratteristiche: servizi ridotti del 70% rispetto al periodo prebellico a causa della distruzione delle strutture o loro utilizzo per altre finalità, carenza di risorse finanziarie o di personale (deceduto o sfollato altrove); sistema educativo escludente e ghettizzante nei confronti dei bambini con disabilità; assenza di una raccolta dati esauriente relativa alla condizione di vita dei bambini disabili, causata tra l'altro dalla distruzione degli archivi; assenza di una normativa sull'integrazione educativa e sociale delle persone con disabilità e predominanza di una cultura segregante; alta presenza di bambini con difficoltà di apprendimento e integrazione fra la popolazione rifugiata (Camerini, 1998). L'intervento ha riguardato in particolar modo l'ambito dell'assistenza e la cura di bambini con Bisogni Educativi Speciali, intendendo con questa espressione bambini con disabilità, traumatizzati e rifugiati, ed è stato attivo in tutte le municipalità del cantone di Tuzla e di Prodrinje. Sono state messe in campo azioni indirizzate ai bambini, ai servizi sociali, sanitari di base e alle scuole, alle strutture primarie e specialistiche per la riabilitazione e l'educazione dei bambini con disabilità, la formazione di operatori specializzati della Facoltà di Difettologia dell'Università di Tuzla. Alla base del programma vi era l'obiettivo di «aiutare ad aiutare», cioè di sostenere i servizi sociali e educativi locali nel loro lavoro di assistenza e supporto ai minori e alle loro famiglie. Per questo motivo gli interventi sono stati progettati in modo che si riattivassero quelle reti di istituzioni, enti, associazioni, soggetti singoli, che si erano spezzate e

disperse a causa del conflitto. La Facoltà di Difettologia dell'Università di Tuzla rappresentava un pezzo di questa rete. All'interno dei suoi corsi veniva formata la figura del difettologo, cioè un esperto nella riabilitazione dei minori con disabilità — perché si parlava sostanzialmente di questo; in Bosnia ed Erzegovina c'erano e ci sono tutt'ora le scuole speciali — secondo la tradizione sovietica. Sebbene l'impostazione culturale e ideologica fosse lontana da quella del nostro Paese, i docenti e gli studiosi della Facoltà di Difettologia conoscevano bene il modello italiano di integrazione (all'epoca il concetto di inclusione non era ancora diffuso) e ne erano fortemente interessati, per loro rappresentato e incarnato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Camerini, quindi, decise di creare il contatto e attivare la rete:

Feci una ricerca a distanza e un giorno, parlando con mia madre, mi disse di aver conosciuto Andrea Canevaro una domenica a messa e la domenica seguente gli disse che ero in Bosnia e che l'avrei contattato. E fu così che fu lui per primo a scrivermi, poco prima di Natale [del 1994] e mi venne a trovare non appena riuscii a tornare a casa, per Natale appunto. Da lì iniziò una collaborazione basata sull'enorme disponibilità che Andrea mi diede.

Prosegue Camerini:

Era entusiasta di collaborare con i colleghi bosniaci e di andare per le montagne a osservare le situazioni che gli venivano segnalate. Uno degli aspetti che incontrava molto il mio approccio era quello che Andrea chiamava del «bricolage»: essere un bricoleur significava non tirarsi indietro da nessuna situazione. Lui avviava dialoghi con tutti, con il Ministero cantonale, con i colleghi universitari, che all'inizio avevano questo approccio molto sovietico alla difettologia che andava scardinato. L'idea e la logica del progetto erano quelle di formare i vari professionisti dell'aiuto: insegnanti, assistenti sociali che erano coloro che potevano andare nelle case, nei villaggi attorno a Tuzla, a rilevare le situazioni di bisogno, ed erano sostanzialmente disoccupati perché le loro funzioni venivano condotte dalla cooperazione internazionale. Il nostro progetto puntava proprio a riattivare le funzioni degli operatori locali. Con Andrea cominciammo a studiare, con la partecipazione del maggior numero dei soggetti locali, i casi di vulnerabilità: i bambini, le loro famiglie, chi in qualche modo si prendeva cura di loro. Mettemmo a punto degli interventi formativi per gli assistenti sociali, per gli insegnanti delle scuole ordinarie, perché fra questi ultimi ce n'erano alcuni che rilevavano situazioni di bisogno in rapporto alle quali si sentivano impreparati. Non chiedevano solo materiali di prima necessità, ma anche un supporto alle attività di socializzazione, di resilienza.

Per esempio questo fu uno dei suggerimenti di Andrea su cui cominciammo a lavorare, ed era un concetto sconosciuto [quello di resilienza] e il progetto colse molto l'interesse di questi docenti, non solo quelli della Facoltà, ma a livello degli intellettuali che lavoravano nel campo dell'assistenza sociale e dell'educazione e che volevano confrontarsi.

Il fine che si è perseguito è stato quello di promuovere la creazione di ambienti educativi da parte degli operatori, al fine di consentire ai bambini di sperimentare relazioni positive significative nel loro ambiente di vita, recuperare il senso della propria storia e conseguire un inserimento scolastico efficace (Canevaro, Zaghi, 2011).

Dopo questa prima fase, il progetto di Cooperazione si ampliò con nuove attività. Tra il 2005 e il 2009 venne realizzato il progetto denominato «Tutela e reinserimento di minori con disabilità fisica e psichica e promozione di imprenditorialità sociale nel territorio della Bosnia Erzegovina», finanziato dal Ministero Affari Esteri italiano e co-finanziato dalle Regioni Emilia Romagna e Marche, in collaborazione con l'associazione EDUCAID di Rimini. Uno degli obiettivi del progetto era la realizzazione di sei Centri di documentazione e educazione innovativa, sulla scorta delle esperienze dei centri di documentazione nati in Emilia Romagna. L'attività è nata e si è sviluppata sotto la supervisione scientifica di Andrea Canevaro e il coinvolgimento di Maria Luisa Zaghi (per lungo tempo Coordinatrice del Centro di Documentazione per l'Integrazione/ CDI di Valsamoggia in provincia di Bologna) e del Centro Italo Svizzero di Rimini. Questi Centri erano concepiti come luoghi in cui operatori, insegnanti, educatori si formavano e dentro (oppure «verso») cui riportavano le conoscenze acquisite sul territorio, sulle persone. In particolare, i Centri avevano l'obiettivo di individuare, promuovere e costituire supporti scientifici, culturali e strumentali da mettere a disposizione di insegnanti, persone disabili, genitori, oltre che servizi finalizzati all'integrazione educativa, scolastica e sociale. I Centri hanno inoltre rappresentato un posto dove offrire un servizio di collegamento tra scuole ordinarie e speciali coinvolte sui temi dell'integrazione di bambini e adolescenti con disabilità, al fine di favorire la conoscenza delle risorse presenti sul territorio e per avviare nuove opportunità di collaborazione, di ricerca e di riflessione.

L'operazione, ricorda Camerini, ebbe un grande successo fra i bosniaci,

anche se la loro interpretazione era lontana da quello che noi intendevamo dare alla parola «documentazione», perché per loro documentazione significava «schedare» i soggetti beneficiari degli aiuti pubblici, secondo la loro tradizione, mentre invece noi puntavamo molto alla documentazione educativa, ad attivare

nelle scuole dei percorsi educativi e personalizzati, o sperimentali collegati alle formazioni che facevamo agli insegnanti.

Quest'ultima riguardava, fra gli altri, i temi dell'integrazione, delle caratteristiche dei ragazzi con disabilità, della comunicazione, della didattica, le modalità di organizzazione di tempi e spazi scolastici. Come testimonia la storia dei Centri di documentazione sull'integrazione e l'inclusione nati in Emilia Romagna, anche questi Centri attivati in Bosnia dovevano servire a far sì che i docenti si parlassero, lavorassero insieme, si scambiassero le esperienze, «anche perché trovavi alcuni insegnanti nei paesini che non avevano avuto contatti con tutto il sistema e che magari avevano dei bambini problematici, con problemi di qualsiasi tipo, e li tenevano in classe ottenendo anche grandi risultati», racconta Camerini. Selma Hodžić, per anni responsabile del Centro di documentazione e innovazione educativa, ricorda:

Quello era un momento molto difficile per gli insegnanti bosniaci, perché erano da soli, non venivano affiancati da insegnanti di sostegno, né da educatori specializzati. Questo perché la legge non prevedeva la formazione e l'impiego di figure specializzate per gli alunni con disabilità. La legge del 2004⁵ ha previsto per i genitori la scelta fra scuola speciale o scuola ordinaria, ma in quest'ultima non c'erano insegnanti specializzati. Gli insegnanti erano molto arrabbiati perché avevano bambini con diverse disabilità e avevano paura.

La formazione ha coinvolto diverse scuole, raggiungendo un grande risultato: «gli insegnanti che hanno partecipato sono stati ben formati, dopo due anni di progetto non erano più arrabbiati, sono stati diverse volte in Italia, hanno fatto seminari, laboratori e hanno capito che l'integrazione era possibile, ma è un processo, come diceva sempre Canevaro».

Continua Camerini: «Abbiamo riempito questi centri di libri, abbiamo tradotto opere. Tra l'altro in quel periodo in Bosnia non c'eravamo solo noi come gruppo, ma c'erano anche gli psichiatri del gruppo triestino della scuola di Basaglia. Noi facemmo tradurre in bosniaco l'ICF».

Continua Selma Hodžić:

Abbiamo creato giornali scolastici con circa 300 articoli scritti da insegnanti, genitori e ragazzi con disabilità, abbiamo visitato le scuole, abbiamo pubblicato manuali sui temi della didattica inclusiva, creato tanto materiale assieme

⁵ Legge Quadro sull'istruzione primaria e secondaria in Bosnia-Erzegovina (Hadžić-Suljkic e Hodžić, 2015).

agli alunni. Canevaro ha sempre monitorato ogni attività e anche io ho sempre fatto riferimento a lui per qualsiasi decisione. Sulla scia di questa progettazione il Centro di documentazione e la scuola speciale hanno organizzato visite nelle scuole del territorio, per osservare i bambini per i quali queste scuole ci chiedevano aiuto. Grazie a questo lavoro preliminare si è arrivato, di concerto con le singole scuole, a stilare dei programmi di lavoro per ciascun bambino. Abbiamo organizzato diversi seminari con gli insegnanti anche qui da noi, nella nostra scuola: gli insegnanti vengono a nostre spese e i nostri insegnanti fanno formazione e danno supporto.

Come accennato più sopra, il progetto di Cooperazione prevedeva anche delle visite in Italia, e in particolare in Emilia Romagna, durante le quali operatori sociali e dell'educazione e insegnanti hanno potuto incontrare e fare esperienza del modello italiano di integrazione. Tutta l'operazione ha visto il coordinamento e la supervisione di Andrea Canevaro, con il coinvolgimento dell'Assessorato agli Affari Sociali regionale, dell'Università di Bologna e del CEIS di Rimini. Si crearono così e rafforzarono nel tempo altre reti, fra scuole italiane e bosniache, fra cooperative sociali e associazioni. Queste intense relazioni condussero, tra le altre cose, a un cambiamento sorprendente, soprattutto se pensiamo al contesto: «La Facoltà in cinque anni di nostra attività cambiò il nome da Facoltà Difettologia a Facoltà di educazione e riabilitazione», racconta Camerini. L'impatto della presenza e del lavoro di Andrea Canevaro, aggiunge Maria Luisa Zaghi,

è stato molto importante, sia per quanto concerne l'impostazione di quelli che loro chiamavano gli studi di Difettologia (e che per noi è la Pedagogia Speciale), sia per aprire la discussione sulle modalità di integrazione/inclusione. Gli incontri in Bosnia e in Italia sono stati negli anni molteplici e tutto questo ha aiutato sia nella formulazione della legge del Cantone di Tuzla, che ha permesso la frequenza nella scuola di tutti dei ragazzi con disabilità, sia la messa in discussione del sistema di formazione nell'intera Bosnia-Erzegovina.

Conclusioni

Sulla base di queste brevi rivelazioni desideriamo ricordare una lettera che Andrea Canevaro — Presidente onorario della Società Italiana di Pedagogia Speciale — ha inviato ai soci SIPEs all'inizio del 2009, invitandoci a proseguire, migliorandolo e ampliandolo, il cammino che, come pedagogisti speciali, abbiamo intrapreso (de Anna, 2018; de Anna e Covelli, 2022; de Anna, 2023).

Le sue parole sono ancora oggi di estrema attualità:

[...] Non chiudiamoci nel momento attuale della nostra storia. Quale che sia il giudizio di ciascuno sull'attualità, non è mai un buon modo di rispondere al dovere della conoscenza. La conoscenza cui facciamo riferimento deve portare beneficio a chi è oggetto di conoscenza. La conoscenza della povertà deve portare beneficio alla povertà. Non è solo un imperativo etico. È anche una doverosa scelta metodologica.

La conoscenza non può essere quella che ci fa padroni di altri. Questa è pula: vola via con un sospiro. La conoscenza nasce dal cercare di capire i poveri del mondo — i senza casa, i senza patria, i senza lavoro, i senza salute, i senza forze, i senza voce, i senza diritti... — e nel restituire quello che cerchiamo di capire ai poveri del mondo. Non è un'espressione retorica. Le conoscenze sono nate dalla curiosità per chi vive una diversità, forse emarginante e che fa ostacolo; nel cercare di capire; e nel mettere i risultati a disposizione di chi vive la diversità. Che, in cambio, può insegnarci la speranza.

Non chiudiamoci nei confini geografici del nostro Paese, che significa anche: non facciamo dipendere il nostro lavoro scientifico dalle decisioni di governo della scuola italiana. Non riduciamoci a commentatori, consenzienti o critici non importa. Guardiamo oltre frontiera. E possibilmente non solo verso i Paesi «forti», che certamente hanno molto da insegnarci. Anche verso i Paesi «deboli», che potrebbero sorprenderci e scuoterci dall'essere un po' troppo legati alle nostre abitudini culturali. Le sfide cui andiamo incontro coinvolgono certamente il processo interculturale. Noi abbiamo da dire e da ascoltare.

Credo che il nostro contributo di pedagogisti speciali per problemi che si stanno molto allargando sia possibile, e ci impegna però a trovare una nuova coerenza della nostra disciplina, che non tradisca il proprio profilo, e però ne- anche si chiuda in uno specialismo che non ci appartiene. Pedagogia Speciale vuol dire dialogo, e dialogo dei più difficili.

Bibliografia

- Camerini A. (1998), *Aiutare ad aiutare: cooperativi in emergenza. Il programma socio-sanitario di Cooperazione Italiana per l'aiuto ai bambini vittime della guerra a Tuzla (1996-98)*. In A. Canevaro, M.G. Berlini e A. Camasta (a cura di), *Pedagogia cooperativa in zone di guerra. Infanzia vulnerabile e handicap*, Trento, Erickson, pp. 37-62.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, Nuova Italia [nuova ristampa 2016].

- Canevaro A. (1999), *Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2001), *La Pedagogia speciale*, «Studium educationis», pp. 545-551.
- Canevaro A. (2015), *I confini del mondo e l'orizzonte dell'inclusione*, «L'Integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 3, pp. 221-223.
- Canevaro C. e Gaudreau J. (1988), *L'educazione degli handicappati*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A. e Zaghi M.L. (2011), *Bosnia: dove l'inclusione può valere il doppio*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 10, n. 4, pp. 392-406.
- Canevaro A., Cocever E. e Weis P. (1996), *Le ragioni dell'integrazione. Una ricerca in tre aree dell'Unione Europea*, Torino, UTET.
- de Anna L. (2015), *Le politiche e le didattiche inclusive nel mondo*, «L'Integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 3, pp. 251-258.
- de Anna L. (2018), *Ripensare il presente*. In I. Maccioni e C. Rossi, *La legge dell'inclusione della scuola italiana a quarant'anni dalla legge 517/77*, Siena, Associazione Albatrello, pp. 41-74.
- de Anna L. (2023), *Les compétences inclusives des professeurs: Formation et stratégies didactique*. In *Inclusion sociale et diversité dans l'éducation: défis du monde actuel [Recurso eletrônico]*, Cajazeiras/PB, Edições AINPGP, pp. 199-227.
- de Anna L. e Covelli A. (2022), *L'école inclusive en Italie: facteurs de transformation et situation actuelle*. In G. Magerotte (a cura di), *Construire une école inclusive*, «ANAE», n. 177, pp. 203-211.
- de Anna L., Gardou C. e Covelli A. (2018), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della Pedagogia Speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà. Uno sguardo ai cinque continenti*, Trento, Erickson.
- Gardou A. (2010), *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, Toulouse, ERES.
- Gardou C. (2007), *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?*, Toulouse, érès.
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Toulouse, érès.
- Goussot A. (2015), *Introduzione: quale inclusione?* In C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola*, Milano, Mondadori, pp. VII-XVI.
- Hadžić-Suljić M. e Hodžić S. (2015), *Persone con disabilità. Documentazione di prassi positive inclusive*, «Appunti sulle politiche sociali», vol. 2, <http://www.grusol.it/appuntiN.asp> (consultato il 24 maggio 2024).
- Maccioni I. (2022), *Intervista radiofonica Emittente Radio Incontri in blu Valdichiana*, «La parola della settimana», pp. 1-2.
- Maccioni I. e Rossi C. (2016), *Ti Racconto una storia*, Arezzo, Tipografia Basagni per Arbatrello.
- Maccioni I. e Rossi C. (2018), *La legge dell'inclusione della scuola italiana a quarant'anni dalla legge 517/77*, Siena, Associazione Albatrello.

Mazzer M., Covelli A. e de Anna L. (2016), *Pedagogia speciale e internazionalizzazione*. In I. Maccioni e C. Rossi, *Ti racconto una storia*, Arezzo, Tipografia Basagni per Arbatrello, pp. 44-53.

Treccani, *Magister [lemma]*, <https://www.treccani.it/enciclopedia/magister> (consultato il 24 maggio 2024).

CAPITOLO 9

Il rapporto tra Pedagogia e Medicina: dalla diagnosi alla progettazione educativo-esistenziale¹

Marisa Pavone, Università di Torino

Diego Di Masi, Università di Torino

Cecilia Marchisio, Università di Torino

Rosa Bellacicco, Università di Torino

Natascia Curto, Università di Torino

Prospettive di dialogo tra Pedagogia Speciale e Medicina: coltivare la progettualità e la contaminazione

Il dialogo tra Pedagogia Speciale e Medicina, scienze dell'Uomo e per l'Uomo, a partire dalla seconda metà del XIX secolo si è estrinsecato con declinazioni diverse, di riflesso ai paradigmi storico-culturali contingenti (Kuhn, 1962).

In un panorama scientifico oggi sempre più ampio e complesso, specialistico e articolato che, in ragione della rapida evoluzione delle ricerche teoriche e applicate, richiama sempre più stretti collegamenti interdisciplinari fra tutti i settori del sapere, lo sguardo pedagogico verso i soggetti più fragili non ha fatto eccezione. Sempre più si è arricchito del confronto con un ampio repertorio di scienze dell'educazione e di saperi a connotazione tecnologica che, da differenti vertici di osservazione, si occupano delle persone con disabilità e atipicità. Anche la storica collaborazione tra le visioni pedagogica e medica ha trovato nuova linfa e itinerari di ricerca, per il moltiplicarsi delle specializzazioni del sapere medico. Pensiamo all'affinamento ad ampio raggio delle conoscenze sulle *disabilities*, nonché all'impatto sui processi educativi e didattici degli studi sull'intelligenza (Edelman, 2007; Cornoldi, De Beni e MT Gruppo, 2015), sulla sfera affettivo-relazionale e psichica (Salovey e Mayer, 1990), sulle inter-

¹ L'intero contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Marisa Pavone ha scritto il primo paragrafo, Diego Di Masi ha scritto il secondo paragrafo, Cecilia Marchisio ha scritto il terzo paragrafo, Rosa Bellacicco ha scritto il quarto paragrafo, Natascia Curto ha scritto il quinto paragrafo.

connessioni tra mente e corpo (Sibilio, 2011). Un significativo «giro di boa» è rappresentato dai progressi nelle neuroscienze, che abitano il confine tra il biologico e l'educativo-sociale (Cozolino, 2009) e aprono inesplorate visioni, a vantaggio della qualità di vita delle persone con difficoltà, negli ambienti scolastici ed extrascolastici. In particolare, il concetto di *neurodiversità* mette in luce la differenza tra i funzionamenti degli individui «tipici» e non, nella prospettiva di considerare minori e adulti con determinate caratteristiche più vicini alla generalità, favorendo un allargamento dello sguardo dalla mancanza alle potenzialità/risorse entro modelli esplicativi comuni (Armstrong, 2011).

Il confronto irrinunciabile tra i due saperi è sollecitato anche dall'ampliamento dell'arco esistenziale degli individui, per il sempre più rapido superamento di conquiste che, all'alba e verso il tramonto della vita, aprono a maggiori possibilità di sopravvivenza, anche in condizioni di precarietà: pensiamo alle fragilità alla nascita o nei primi mesi e anni; oppure, grazie alle più lunghe aspettative di vita, consideriamo la persona che invecchia non solo alla luce dei bisogni assistenziali e di cure, ma come soggetto con interessi da coltivare, pur in una fase di decadimento funzionale.

Nella consapevolezza delle differenze — epistemologiche, metodologiche, pratiche e professionali — tuttavia entrambi i saperi si rivolgono allo stesso soggetto, o gruppo sociale, considerati nella temporalità, cioè inseriti in una storia evolutiva che ha un passato, un presente e un futuro. Il futuro dell'operare medico sta nella costruzione di un percorso terapeutico e abilitativo individualizzato, che prende il via dalla diagnosi ed è orientato alla scomparsa del disturbo — con il ripristino della condizione di salute — o al contenimento delle sue manifestazioni. Il progetto sembra ben identificabile e definito nel tempo, anche se la cronicità e complessità di alcune disabilità (ad esempio le malattie rare, o le pluri-minorazioni) possono modificare il quadro, allungando la durata del trattamento. L'agire pedagogico si prende cura della formazione integrale della persona, per la quale schiera risorse adeguate, al fine di promuovere e sostenere per ciascuno e in ogni situazione — soprattutto in presenza del «limite» — uno specifico progetto/processo individualizzato bio-antropologico, sociale e culturale, che contribuisce alla realizzazione/espansione delle potenzialità. L'operare pedagogico non può prescindere dalla pluridimensionalità e complessità della persona, vista in stretta interazione con la complessità dell'ambiente che abita e delle relazioni che intreccia — in famiglia, a scuola, negli altri contesti extrascolastici — *perché la qualità della vita dipende da un sistema aperto, composto da più contesti, che formano un ecosistema con un orizzonte operoso ampio* (Canevaro, 2021, p. 89). Anche il progetto educativo prende il via da un quadro informativo, non solo diagnostico rispetto al disturbo, ma globale e integrato sulla persona; per contro, assume un

orizzonte temporale ampio e disteso, tendenzialmente coincidente con l'arco della vita. Oggi si sostiene l'*inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* (UN, *Sustainable Development Goals*, 2015, Goal n. 4), che solo per segmenti limitati può essere verificabile da coloro che ne sono in qualche modo coinvolti o direttamente interessati. Per principio, la visione pedagogica sollecita il soggetto ad essere attivo co-protagonista durante il processo.

Se torniamo alle radici storiche del dialogo tra Medicina e Pedagogia Speciale, soffermandoci sulla scolarizzazione dei bambini/ragazzi disadattati e fragili, dobbiamo prendere atto che, anche durante il periodo aureo dei medici sensibili all'istanza educativa — inaugurato nella prima metà del secolo scorso con il movimento dell'Attivismo pedagogico e proseguito nella seconda metà con figure esemplari ben note e apprezzate (Pavone, 2023) — l'interesse pedagogico appare sempre secondario rispetto alla prospettiva medica. La supremazia della visione sanitaria, così come il «doppio binario» normale e speciale, in qualche misura sopravvivono ancora oggi, nell'immaginario e nell'azione professionale di molti — genitori, operatori, insegnanti, gente comune — per presunta necessità o pre-giudizio, nonostante l'adozione ufficialmente indiscussa dell'inclusione, nella scuola e nelle articolazioni del sociale (UN, CRPD 2006 e 2015; DLgs n. 66/2017; Legge n. 227/2021).²

La prospettiva medicalizzante resiste sebbene, da oltre vent'anni, lo stesso mondo medico abbia riconosciuto che la condizione di salute/disabilità, così come il funzionamento della persona, sono l'esito di un sistema di fattori bio-psico-sociali dinamicamente interagenti, nel rapporto tra il soggetto e i contesti di vita in cui è inserito (OMS, 2001). Sia per l'educatore, sia per il medico, «considerare» l'individuo avulso dall'ambiente fisico e sociale di appartenenza è riduttivo e fuorviante in quanto non mette in luce il suo profilo globale e integrato.

L'impostazione medica ha resistito anche all'affermarsi del modello sociale della disabilità, nato nel Regno Unito a fine anni Sessanta e a fine secolo adottato e diffuso dalla variegata prospettiva di ricerca dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013). Secondo questo paradigma, la riduzione della disabilità a un problema individuale, in realtà, ne occulta la natura di costruito sociale. Critica verso il concetto di «norma» funzionale e statistica — e verso la dicotomica tra «abilità e disabilità» — la nuova epistemologia sposta il *focus* sulle barriere contestuali, concepite come fattore causale del bisogno speciale.

² Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». Legge 22 dicembre 2021, n. 227, «Delega al Governo in materia di disabilità».

Coerentemente, reclama il rispetto dei diritti e delle pari opportunità sociali delle persone con disabilità (Griffo, a cura di, 2018) e chiede di superare l'impostazione abilista, adattiva e compensativa individuale, a favore di un vero processo di inclusione, nel cui orizzonte ognuno partecipa alla vita di comunità in modi diversi ed è complementare all'altro, senza gerarchie o differenze di valore (Singer, 2016). Al centro dell'analisi si collocano la struttura organizzativa, le pratiche professionali e il loro svolgersi in interfaccia con le molteplici differenze personali presenti nei contesti.

Come si è detto, nonostante l'evoluzione culturale, l'ipertrofia del modello medico persiste nell'esperienza esistenziale delle persone con disabilità. Ad esempio, si impone in molti reparti ospedalieri di terapia intensiva neonatale dove, a tutela della condizione di salute critica del piccolo, l'impostazione sanitaria ne mortifica i bisogni corporei e relazionali, riducendo i rapporti con i genitori, obbligati a osservare rigidi e ridotti orari di accesso e ostacolati nel contatto fisico con il figlio. Un'altra criticità è nella transizione dall'ospedale a casa dopo la nascita difficile, poiché i servizi territoriali si attivano per garantire al piccolo le cure sanitarie, ma trascurano il bisogno dei familiari di elaborare una nuova progettualità educativa per il bambino e per il nucleo stesso (Pavone, Farinella, 2014). Anche l'esperienza scolastica non è esente dall'ipertrofia del punto di vista medico. In particolare, il modello nazionale di progettazione educativa individualizzata (PEI), sebbene nell'insieme sia ben orientato a implementare prassi inclusive in classe, tuttavia, a monte, subordina l'assegnazione delle risorse professionali per il sostegno didattico all'entità delle difficoltà dell'allievo a svolgere le attività — *assente, lieve, media, elevata, molto elevata* — sulla base del profilo diagnostico, trascurando la globalità della personalità e l'incidenza dei fattori contestuali (Decreto Interministeriale n. 153/2023,³ allegato C1).

L'ultima parte di questa riflessione — pochi colpi di sonda — prova a rileggere il dialogo tra Pedagogia Speciale e Medicina — tema caro ad Andrea Canevaro nella sua feconda produzione scientifica — alla luce di alcune suggestioni che, nel suo stile semplice e universale, il Maestro ha lasciato. Nel confronto tra i due saperi, balza evidente l'idea di confine, a sottolinearne le differenze epistemologiche e operative. I confini, tuttavia, prima che un limite, rappresentano una legittima dichiarazione di appartenenza identitaria, scientifica e professionale. Canevaro ci invita a saper *stare sul confine*, per guardare

³ Decreto Interministeriale n. 153, 1° agosto, 2023, Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020 n. 182, recante: «Adozione del modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66».

oltre, scoprire il *panorama* e individuare *sentieri* — transiti e mediatori — che guidino sia a reinterpretare lo specifico dei rispettivi *segni* alla luce del punto di vista *altro*, sia a completare le rispettive carenze, riposizionando sempre più avanti il traguardo comune (2006).

Per principio, Canevaro pone sempre al centro delle cure sanitarie e della cura educativa l'Uomo reale, nella concretezza dei suoi bisogni nelle diverse fasi della vita: il «volto dell'Altro» — direbbe Lévinas (1984), filosofo caro ad Andrea — che interpella la responsabilità dei professionisti e mette in crisi le forme settoriali a cui tendono a ricondurlo. I bisogni del soggetto, sempre, ma soprattutto in età evolutiva, sono *molari* e non solo *molecolari*. La stessa riabilitazione è una prassi multidimensionale: medica, tecnologica, assistenziale, ma anche pedagogica, psicologica, sociale. Diagnosi e trattamento, infatti, si riverberano sullo sviluppo dell'intera personalità del soggetto, provocando un forte impatto anche sulla famiglia. Dunque, le scelte che li riguardano vanno assunte in ottica eco-sistemica: la sfida con cui misurarsi è fra sistemi chiusi, impegnati a mantenere tutto sotto controllo e sistemi disponibili all'inatteso, che può rappresentare innovazione (Canevaro, 2018).

Anche in prospettiva diacronica, lo sviluppo umano sollecita l'interazione fra sistemi e contesti. L'operare del medico e del pedagogista devono assumere uno sguardo *bifocale*, prestando attenzione all'orizzonte prossimo, *al presente che crediamo di conoscere e al futuro che avremmo l'ambizione di determinare* (Canevaro, 2013, p. 59). Chi eroga diagnosi e cure sanitarie, come chi educa *fa da ponte fra il passato, il presente e il futuro. Fra quello che vede nel presente e quello che non si vede, che è nel passato e nel futuro, che può aspettarsi, prevedere* (Canevaro, 2018, p. 23). Viene meno l'impegno se ci si limita a conservare il presente. Anche per lo sguardo medico — apparentemente meno sintonico rispetto alla dimensione del futuro lontano — il rapporto fra diagnosi e prognosi dovrebbe portare a un certo, magari parziale, superamento della staticità della diagnosi (Canevaro, 2022).

Il dato diagnostico e l'intervento riabilitativo, così come l'azione educativo-didattica, vanno armonizzati all'interno di una storia personale, di un progetto evolutivo che conferisce direzione di senso alle singole esperienze e che ha come presupposto il protagonismo della persona. Occorre cambiare logica: dal dire «tu mi porti un bisogno, io lo codifico e so esattamente quale sarà la risposta»; al dire *tu mi porti un bisogno che è insieme un'informazione e vediamo, insieme, quale può essere la risposta* (Canevaro, 2021, p. 93). Per gli operatori della sanità e della formazione, lavorare insieme a un progetto di cure e di cura rivolto all'Uomo comporta disponibilità alla contaminazione — a muoversi in una prospettiva di *segnal-azione* — che non si limita alla messa in parole di una condizione di fragilità in un contesto istituzionale ma, come è

insito nel significato dei segni, testimonia la decisione di uscire da una situazione settoriale, per condividere risposte con altri interlocutori affidabili, portatori di ulteriori competenze e strumenti di soluzione. Il progetto di ben-essere personale si costruisce e si alimenta con la sinergia di ottiche differenziate.

Dal dogma dell'identità al metodo dialettico

Nella letteratura relativa alla disabilità è spesso presente una ambiguità terminologica rispetto ai concetti di paradigma e modello, che sovente vengono utilizzati come sinonimi, sebbene, dal punto di vista scientifico, non lo siano (Kuhn, 1962; Diaz Velazquez, 2009). Nel volume *La struttura della rivoluzione scientifica*, Kuhn definisce il concetto di paradigma come «uno o più risultati raggiunti dalla scienza del passato, ai quali una particolare comunità scientifica, per un certo periodo di tempo, riconosce la capacità di costruire il fondamento della sua prassi ulteriore» (Kuhn, 1962, p. 29). Possiamo sinteticamente affermare che nella lettura proposta da Kuhn il paradigma rappresenta la visione del mondo, ovvero le credenze, i valori, le procedure, le tecniche, gli strumenti condivisi all'interno di una comunità scientifica; mentre i modelli sono delle elaborazioni teorico-formali, «strutture ordinate di enunciati, teorici, pragmatici, normativi e etici che, strettamente interrelati tra loro, costituiscono una rete semantica e uno schema concettuale capace di organizzare, ordinare e orientare la ricerca» (Celaia, 2011, p. 62). Per chi si occupa di educazione, e in particolare di Pedagogia Speciale, questa distinzione non è solo un esercizio teorico. In un ambito scientifico in cui i paradigmi coesistono e a volte si intrecciano fino a ibridarsi tra di loro, conoscere cosa distingue un paradigma dall'altro in termini di ontologia (la concezione della realtà), epistemologia (l'idea di conoscenza) e metodologia (procedure per la ricerca), e soprattutto quali modelli emergono da ogni paradigma, è necessario per poter leggere criticamente le pratiche professionali e per poterle trasformare quando non più coerenti con la matrice teorico-pratica nella quale sono inserite.

Dal punto di vista epistemologico, la storia della Pedagogia Speciale ha visto l'affermarsi di due paradigmi prevalenti (Positivismo e Teorie critiche) e l'emergere di una pluralità di modelli (medico-individuale, sociale, bio-psico-sociale — solo per citare i più noti). In questo paragrafo verrà approfondito il paradigma positivista e il modello medico-individuale che hanno definito e continuano a definire le pratiche inclusive a scuola e nei contesti di vita delle persone con disabilità, nonostante l'affermarsi di nuovi paradigmi e modelli. Nel paradigma positivista esiste un mondo distinto dal soggetto, una realtà oggettiva governata da leggi che possono essere conosciute attraverso una at-

tività di ricerca che applica il metodo sperimentale. È in questo paradigma che nasce e si sviluppa la Pedagogia Speciale grazie soprattutto al lavoro di medici, oggi considerati i/le fondatori/trici della disciplina: Itard, Séguin, Montessori. Nonostante le sue origini, oggi, nell'ambito della Pedagogia Speciale affermare che una pratica professionale riproduce il modello medico significa rivolgere una critica alle azioni e a chi ne è responsabile. Il modello medico è infatti visto come un insieme di dispositivi che riproducono forme di discriminazione conosciute con il termine «abilismo». Come siamo arrivati a questa apparente contraddizione? È necessario rendere esplicito e superare un errore che la Pedagogia Speciale ha iniziato a commettere da quando ha adottato il punto di vista medico (o meglio il punto di vista della ideologia medica dominante nel periodo storico in cui si è iniziato a guardare all'educabilità della persona con disabilità) per pensare l'agire educativo.

Il modello medico, quando applicato alla pedagogia, propone una lettura in cui i processi educativi finiscono per essere interpretati utilizzando le stesse categorie con cui si analizzano i processi fisiologici. In questo scenario la Pedagogia Speciale ha riprodotto una lettura della disabilità come quella proposta dalla Medicina rispetto alla malattia. Canguilhem (1998) ci mostra come il pensiero dei medici abbia oscillato per secoli tra due rappresentazioni della malattia: una lettura ontologica, in cui il corpo umano è inteso come una porta attraverso la quale la malattia può entrare e uscire, e una lettura dinamica, in cui la malattia è un elemento di disturbo della condizione di equilibrio e armonia che vive l'essere umano quando è in salute.

Queste due concezioni della malattia hanno in comune la stessa interpretazione della patologia e del rapporto di quest'ultima con il normale:

[...] i fenomeni patologici negli organismi viventi non sono nient'altro che variazioni quantitative, secondo il più e il meno, dei corrispondenti fenomeni fisiologici [...]. L'identità reale dei fenomeni normali e patologici, apparentemente così differenti e caricati dall'esperienza umana, è diventata, nel corso del XIX secolo, una sorta di dogma scientificamente provato, la cui estensione nel dominio della psicologia e della filosofia pareva imposta dall'autorità che ad essa riconoscevano biologi e medici (Canguilhem, 1998, pp. 18-19).

L'identità tra fenomeni fisiologici e patologici diventa dogma grazie al contributo di due autori, Comte e Bernard. Comte estende anche alle scienze sociali il «principio di Broussais»⁴ secondo il quale «i fenomeni della malattia

⁴ Il medico francese François Broussais (1772-1838) «individua nell'eccitazione il fatto vitale primordiale. L'uomo esiste unicamente in virtù dell'eccitazione esercitata sui suoi organi dagli

coincidono essenzialmente con quelli della salute, dai quali si differenziano solo per intensità» (Comte, 1912, p. 652); e il metodo sperimentale fornisce la procedura: la malattia offre le condizioni dell'esperimento che permette allo scienziato di comparare la situazione patologica a quella normale: «l'osservazione dei casi patologici viene ad essere un momento indispensabile di ogni ricerca di leggi dello stato normale» (Canguilhem, 1998, p. 27).

La scienza della normalità (Chaney, 2023) si fonda sul dogma dell'identità e la norma diventa la condizione ideale a cui tendere: in ambito medico l'obiettivo della terapia è tornare al funzionamento fisiologico normale; mentre l'obiettivo dell'intervento educativo «speciale» diventa recuperare, attraverso la riabilitazione, il funzionamento cognitivo/comportamentale ritenuto normale. Il problema del modello medico della disabilità non è solo continuare a leggere la disabilità come malattia, quanto continuare a considerare lo sviluppo patologico identico a quello normotipico. La logica lineare e deterministica che lega il deficit alla disabilità non è la premessa del modello medico, ma l'esito di una lettura quantitativa del rapporto tra disabilità e «normalità», la quale a partire dalla misurazione di alcuni parametri, stabilisce la distanza del soggetto dai valori ritenuti «normali» delineando un modello per sottrazione che ha l'obiettivo di individuare il difetto per «aggiustarlo». Prima ancora del modello sociale, il modello medico è stato messo in discussione dal contributo di Vygotskij. La prospettiva storico-culturale ha permesso di superare la lettura quantitativa della disabilità a favore di quella qualitativa: «il bambino, il cui sviluppo è aggravato da un deficit, non è semplicemente un bambino meno sviluppato dei suoi coetanei normali, ma un bambino che si è sviluppato in modo diverso» (Vygotskij, 1986, p. 17), per cui non si tratta di misurare, ma di osservare, analizzare, descrivere e sperimentare i processi di sviluppo. Seppure con un lessico improprio per le sensibilità attuali, Vygotskij rompe definitivamente con il dogma dell'identità tra normale e patologico:

Come il passaggio dall'andatura a carponi alla posizione eretta e quello dal balbettamento al linguaggio articolato sono delle metamorfosi, delle trasformazioni qualitative da una forma a un'altra, così il linguaggio del sordomuto e l'attività mentale dell'imbecille sono funzioni qualitativamente diverse dall'attività mentale e dal linguaggio dei bambini normali (Vygotskij, 1986, p. 18)».

ambienti entro i quali è costretto a vivere [...]. La vita si mantiene sotto l'azione continua di queste molteplici sorgenti di eccitazione. Applicare la dottrina fisiologica alla patologia significa ricercare come "tale eccitazione possa deviare dallo stato normale e costituire uno stato anormale o di malattia" (Broussais, 1822, p. 263)» (Canguilhem, 1998, pp 29-30).

Le ricerche condotte da Vygotskij hanno mostrato che «il bambino il cui sviluppo è aggravato da un deficit non è semplicemente un bambino meno sviluppato dei suoi coetanei normali, ma un bambino che si è sviluppato in modo diverso» (Vygotskij, 1986, p. 17). Vygotskij descrive lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori (pensiero verbale, volontà, attenzione volontaria, memoria logica, immaginazione creativa, formazione dei concetti astratti) come metamorfosi. L'immagine che utilizza per spiegare la natura del cambiamento che vive l'individuo durante il suo sviluppo è la trasformazione del bruco in crisalide e poi in farfalla. Nell'essere umano possiamo comprendere questa metamorfosi grazie all'analisi storica, propria del metodo dialettico, che rende visibile la dinamica tra condizioni organiche e condizioni sociali di vita formate storicamente. La necessità di imprimere alla prospettiva inclusiva questo movimento dialettico, capace di interpretare le contraddizioni che attraversano i processi inclusivi come motore di cambiamento, era ben chiara a Canevaro il quale, nel volume *Scuola come servizio sociale*, propone un modello scolastico capace di procedere dialetticamente dalla realtà verso il suo superamento, sostituendo così quel «dover essere» proprio di tanta pedagogia normativa. Per la prospettiva storico-culturale, un bambino con una menomazione non è necessariamente un bambino disabile, la questione della disabilità è dunque prima socio-pedagogica e poi medica.

Aspetti extrascolastici dell'inclusione tra novità e modelli radicati

La CRPD, approvata dall'ONU nel 2006, spinge, oggi più che mai, la società civile e gli addetti ai lavori verso l'assunzione di una prospettiva radicalmente nuova nei confronti della disabilità. Da una parte, dal punto di vista normativo, l'iter legislativo è nel pieno del suo corso;⁵ dall'altra, dal punto di vista culturale e scientifico, il lavoro di promozione dell'inclusione sociale si trova, a oggi, nel nostro Paese, al punto più alto di consapevolezza mai raggiunto. La disabilità entra sempre più a pieno titolo nella sfera dei diritti umani e ciò avviene nel discorso pubblico come in quello scientifico: l'affermazione in base alla quale le persone con disabilità sono cittadini al pari degli altri e hanno il diritto di vivere nelle comunità locali su base di uguaglianza e libertà di scelta vede un ampio consenso e una sempre maggiore diffusione (Griffo, 2018).

⁵ Al momento della stesura del saggio sono in corso di redazione e approvazione i decreti attuativi previsti dalla Legge Delega 227/21 che costituisce la più recente cornice normativa per l'attuazione della CRPD. Per un'analisi approfondita si veda Piccione, 2023.

Una cornice fondamentale — che consente ai soggetti che operano nel campo dell'inclusione di contribuire creativamente all'elaborazione di riflessioni e alla messa a punto di metodologie specifiche — è radicata nella messa in discussione del modello medico individuale di disabilità (McLaughlin et al., 2008).

Nonostante il suo superamento sia sancito in modo unanime a livello scientifico, normativo e culturale da almeno trent'anni, infatti, il modello medico-individuale si è rivelato nel tempo pervasivo e persistente: uno sguardo nazionale sulle politiche di inclusione extrascolastica (Curto e Marchisio, 2021) mostra che esso resta, a oggi, il *framework* entro cui si costruiscono e si sviluppano la quasi totalità degli interventi. Tale persistenza può essere in parte spiegata con il fatto che il modello medico non ha mai smesso di fornire alcune direttrici sulla base delle quali appare semplice costruire e orientare gli interventi: all'operatore, spiazzato dalla differenza che la disabilità porta con sé, diagnosi e gravità appaiono immediatamente utilizzabili e rassicurano sulla possibilità di realizzare interventi. Inoltre, tali direttrici consentono la scomposizione dei problemi in *item*, *check list* e categorie interpretative forse semplicistiche ma che, almeno a un primo sguardo, appaiono di facile accesso:⁶ ciò consente di mettere a punto sistemi che arrivano persino al semi-automatismo, in cui passare dall'*assessment* all'indicazione di «cosa bisogna fare» diviene (o quantomeno appare) un procedimento alla portata di tutti, che non richiede una riflessione e una formazione articolate e continuative. Per completare il quadro è necessario accennare anche al fatto che, dal punto di vista organizzativo, il modello medico è coerente con una molteplicità di assetti amministrativi e di meccanismi di finanziamento a oggi in uso, basati sulla necessità di un *assessment* preliminare e acontestuale della persona a partire dal quale sia possibile stanziare risorse e definire interventi (Curto, 2021).

A fronte dell'ampia condivisione del superamento della prospettiva centrata sulla diagnosi, dunque, appare di fatto ancora a oggi impossibile per le pratiche di inclusione, per molte tra le culture dei servizi e i modelli organizzativi l'assunzione di una prospettiva autenticamente inclusiva e di un assetto basato sulla progettazione universale, che siano in grado di costituire la base per consentire la pratica effettiva della cittadinanza da parte di tutte le persone.

Se in ambito scolastico, pure con le difficoltà che a tutti sono note, il sistema assume ormai in modo universale un assetto inclusivo, in ambito extrascolastico la centratura sulla diagnosi porta a interventi ancora prevalentemente orientati alla modifica dei funzionamenti considerati «deficitari» nella persona.

⁶ In questo senso è significativo notare il proliferare di corsi, micro-formazioni e mini percorsi promossi in ambito extrauniversitario che promettono rapide soluzioni a problemi complessi.

Considerare le questioni della disabilità come afferenti al filone dei diritti umani significa, al contrario, guardare alla disabilità come a una tra le possibili condizioni umane che rendono necessario un supporto per accedere ai diritti. Se, infatti, la mancanza di piena partecipazione non risulta rappresentabile come causata direttamente da una caratteristica o una diagnosi, ne consegue che la condizione di svantaggio non viene più considerata di per sé, ma esiste soltanto situata in relazione a un contesto, a una forma di accesso, a un diritto. Ciò che si è chiamati a mettere in campo in termini di politiche e interventi si modifica radicalmente.

Un approccio demedicalizzato all'inclusione sociale inserisce, infatti, pratiche, modelli operativi, strumenti che consentono di superare la tendenza in cui una definizione diagnostica (o una valutazione mono o multidisciplinare che sia) orienta e definisce ciò che è possibile esperire per la persona indipendentemente da ciò che essa desidera o preferisce (Bunbury, 2019). Questo risulta in linea con il quadro normativo prefigurato dalla Legge 227/21 che, all'articolo 2 (comma 5), sottolinea come il fulcro della nuova prospettiva di inclusione sia «il Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato» che non è un progetto riabilitativo ma è «diretto a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità secondo i suoi desideri, le sue aspettative e le sue scelte».

La demedicalizzazione dell'approccio all'inclusione riguarda anche, in modo profondo, la struttura della progettazione: una progettazione che si muove in una cornice demedicalizzata, infatti, si compone di processi di ricostruzione del senso dei fenomeni, delle esperienze, dei contesti in cui quella specifica esistenza si sviluppa (Colucci, 2006). Tale modalità di sostenere i percorsi di vita si muove necessariamente in un modello epistemologico differente rispetto allo schema di matrice neopositivista eziologia (causa) – patologia (effetto) – sintomo (fenomeno visibile conseguente) che sta alla base del modello medico di disabilità e richiede, come suo stesso requisito di funzionamento, una centralità della dimensione diagnostica.

Se, dunque, costruire pratiche di inclusione extrascolastica in una cornice demedicalizzata significa mantenere alta l'attenzione nell'individuazione e nella neutralizzazione delle componenti medicalizzate che attualmente permangono nel sistema di sostegni e servizi, tale attenzione risulta necessaria ma non sufficiente. Vi sono alcune aree di lavoro e framework concettuali che necessitano di essere oggetto di particolare attenzione in tal senso, a cui in questa sede è possibile soltanto fare cenno.

In primo luogo, il rapporto tra pratiche socioeducative e modelli organizzativi dei servizi extrascolastici. Come sottolineato da Curto (2021), privilegiare modelli di spiegazione individuali, soluzioni basate sulla diagnosi e modalità operative acontestuali contribuisce a una rappresentazione dei problemi sociali

— ad esempio il problema relativo all'housing per le persone con disabilità, o la sottooccupazione delle stesse — come effetti di micropatologie del singolo. Si prediligono, di conseguenza, sistemi di servizi costruiti attraverso assetti che favoriscono interventi riabilitativo-individuali basati «sulla traduzione in termini medici di problemi che dovrebbero essere affrontati con misure sociali» collettive (Ongaro e Bignami 1982, p. 158) a scapito di modelli comunitari di emancipazione come la personalizzazione comunitaria.

In secondo luogo, è necessario lavorare per contrastare quello che spesso è ancora «il grande assente» nei percorsi di inclusione extrascolastica per le persone con disabilità: il lavoro. Il lavoro appare un tema chiave, poiché va a toccare il cuore dell'attuazione del paradigma dei diritti promosso dalla Convenzione ONU. Proprio in virtù di questa centralità, il focus sull'inclusione lavorativa porta con sé, dal punto di vista scientifico, una concreta possibilità di mettere in luce le contraddizioni di un immaginario che ancora spesso sembra non riuscire a prescindere dalla logica dei «contesti speciali». Affrontare seriamente il tema del lavoro per le persone con disabilità, nella riflessione scientifica, nell'accompagnamento delle politiche e nella formazione⁷ porta con sé interrogativi etici, politici e tecnici che non possono essere considerati in modo disgiunto gli uni dagli altri. Si tratta di un tema in cui emerge chiaramente quanto affermato da Andrea Canevaro: la dimensione tecnica e la dimensione etica dell'integrazione non sono — e non possono essere trattate — come disgiunte (Canevaro, 2006).

In terzo luogo, a completamento della cornice emancipatoria che consente di sostenere un'autentica inclusione in ambito sociale, è necessario citare la cornice dell'antipaternalismo. Si tratta di un framework potente e complesso, che in questa sede non è possibile approfondire, in cui la possibilità di orientare il corso della propria esistenza per la persona con disabilità muove in un diverso rapporto tra capacità e rischio rispetto a quanto tradizionalmente teorizzato e promosso in ambito psicopedagogico (Addis, 2021; Santoro, 2021; Santoro, 1999).

Costruire modelli di programmazione e intervento orientati alla piena inclusione significa oggi lavorare per promuovere un effettivo accesso ai diritti. In conseguenza, appare necessario dotarsi di strumenti in grado di agire radicalmente in termini multidimensionali, considerando questa multidimensionalità come strutturale sia dei modelli di analisi che delle prassi di intervento alla

⁷ In questo senso appare strategico il CUAP — Corso Universitario di Aggiornamento Professionale (CUAP) dedicato al sostegno del diritto al lavoro, in attuazione dell'art. 27 della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità promosso da DFE — UniTo e Regione Piemonte dal titolo «Progettazione di interventi a sostegno del diritto a lavoro in attuazione della CRPD» programmato nell'a.a. 23-24.

luce della prospettiva di uguaglianza di condizioni di cittadinanza proposta dalla CRPD.

Il rapporto tra Pedagogia e Medicina: dalla diagnosi alla progettazione educativo-esistenziale

Il dibattito scientifico ha sempre più insistito sul superamento della centralità della certificazione e delle classificazioni diagnostico-cliniche a favore di una valutazione più olistica e descrittiva dei bisogni dello studente/essa. E anche nella progettazione educativa, i tempi attuali, grazie ad alcune sollecitazioni normative,⁸ sono stati fecondissimi per una decisa evoluzione del modello medico a favore del modello antropologico del funzionamento umano proposto dall'ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Salute e della Disabilità*, OMS, 2001). In questo spazio, ci concentreremo brevemente su alcune sfaccettature della questione.

L'importanza dell'introduzione della prospettiva bio-psico-sociale in ambito scolastico era già stata sottolineata nel 2009 da Canevaro e Malaguti, che nel parlare di ICF scrivevano che essa avrebbe potuto sostenere, tra i vari aspetti, la costruzione di un progetto in grado di «riconoscere i deficit, valorizzare le risorse, ridurre gli handicap e riorganizzare gli apprendimenti e il percorso di vita».

Nel PEI (Piano Educativo Individualizzato) veicolato dalla recente legislazione, questa cornice trova una nuova cassa di risonanza. Ma essa argina pienamente il rischio che il documento diventi uno strumento di isolamento e fonte di delega?

Le evidenze internazionali, che come gruppo di ricerca abbiamo analizzato attraverso una revisione della letteratura dal 2010 al 2021, sottolineano diversi dilemmi cui il piano individualizzato è soggetto nei vari Paesi: su tutti, il ruolo ambivalente che esso può assumere in un sistema scolastico inclusivo, allo stesso tempo, strumento di garanzia dei diritti all'accessibilità dei percorsi di apprendimento per studenti/sse con disabilità e veicolo di stigmatizzazione (Auer, Bellacicco e Ianes, 2023).

⁸ DLgs n. 66/2017 («Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità») e successive modifiche attraverso il DLgs n. 96/2019 («Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66»), oltre che il Decreto n. 182/2021 («Adozione del modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66»).

In Italia, molte volte si è scritto che il nuovo PEI, non sbilanciandosi più sulla dimensione medico-individuale, ricomprende positivamente diversi livelli di globalità ecologica, tra cui:

1. quello che attiene alla fase di conoscenza-comprensione del funzionamento dell'alunno/a con disabilità, in cui la prospettiva relazionale permette di delineare una cornice complessa, sistemica e interconnessa dei vari elementi;
2. quello che, longitudinalmente, attiene alla curvatura verso un PEI – Progetto di Vita finalizzato alla realizzazione di una progettualità esistenziale adulta il più possibile autodeterminata e di qualità, integrata anche con i contesti esterni alla scuola in forma ecosistemica;
3. quello che attiene alla collaborazione e corresponsabilità educativa tra tutti gli attori che ruotano attorno all'alunno/a con disabilità, di cui è richiesto che si ascolti la voce, compresa quella dell'alunno/a stesso/a (almeno nella scuola secondaria di II grado) (Auer, Cappello e Ianes, 2022).

Suonano coerenti, a questo proposito, nuovamente le parole di Canevaro: «la logica dell'ICF ci porta a valorizzare i contesti e quindi le diverse fonti o testimonianze. [...] È utile avere confidenza con i diversi punti di vista e “visitare”, insieme al soggetto, le *documentazioni* che lo riguardano e che hanno la possibilità di diverse letture a seconda delle professioni e dei ruoli di ciascuno» (2013, p. 77).

Quanto descritto fin qui ci pare un notevole avanzamento, che tuttavia rischia di essere opacizzato dal fatto che le fondamenta del nostro sistema scolastico rimangono permeate dal modello medico e da tutto «l'indotto medicalizzante che ciò ha comportato» (Amatori e Bocci, 2021, p. 76). In primis, va considerata infatti la visione «speciale-speciale» degli interventi educativi e didattici, che di fatto eroga risorse aggiuntive (su tutte l'insegnante di sostegno/assistente all'autonomia e comunicazione) solo in presenza dell'alunno/a con disabilità. La ricerca al proposito evidenzia che esistono vari modelli di finanziamento dell'educazione speciale/inclusiva attivi nei diversi Paesi e sottolinea che quello italiano — definito in letteratura *input model* (Meijer, 2003) —, che di fatto attribuisce risorse sulla base di specifiche categorie mediche, è paradossalmente fra quelli che remano contro lo sviluppo di politiche inclusive. Anzi, esso produce una costante crescita dell'identificazione di bisogni speciali e processi di delega a professionisti specializzati (Ebersold e Meijer, 2016), che coinvolgono anche l'elaborazione del PEI.

Un secondo rischio da monitorare è che il PEI, nonostante assuma appieno l'antropologia bio-psico-sociale, non si sviluppi come elemento di cerniera con la progettazione della classe, rimanendo un dispositivo speciale, su misura per l'alunno/a con disabilità (Amatori e Bocci, 2021), che innesca processi di sepa-

razione e micro-esclusioni (ad esempio, Ianes e Demo, 2021). A nostro parere, il fattore dirimente qui è legato di nuovo allo sguardo medico, che a monte considera l'individualizzazione e la personalizzazione del percorso di apprendimento, rese possibili dal PEI, come soluzioni aggiuntive, esclusivamente mirate agli alunni/e con disabilità. Secondo Alves (2018), che si è occupata di tali aspetti a livello internazionale, questa visione implicitamente veicola l'assunzione che i processi di differenziazione didattica debbano essere rivolti solo a studenti/esse con bisogni speciali e legittima la resistenza a una modifica profonda dei contesti di apprendimento che dovrebbe andare, invece, verso la differenziazione didattica per tutta la platea della classe. I dati delle poche indagini italiane sul campo condotte sul tema confermano questo rischio, evidenziando che il PEI esercita ancora oggi una spinta normalizzatrice. In particolare, l'analisi delle interviste effettuate, sempre dal nostro gruppo di ricerca, con gli insegnanti curricolari e di sostegno di 17 classi-caso di scuola primaria ha mostrato che la progettazione di classe è considerata per la stesura di PEI molto più di quanto il PEI sia incluso nella progettazione di classe e, se il documento viene preso in esame nella progettazione di classe, ciò avviene di fatto quando i traguardi dell'alunno/a con disabilità sono vicini a quelli curricolari. Tuttavia, i docenti che nel PEI hanno trovato stimoli per una didattica aperta, plurale e flessibile per tutti gli alunni/e hanno sottolineato la ricchezza per l'intera classe di ciò che era stato predisposto per l'alunno/a con disabilità (Demo et al., 2023).

Dalla diagnosi all'accesso: verso nuovi modelli di accompagnamento e sostegno

La comparsa della CRPD sullo scenario internazionale, avvenuta ormai oltre quindici anni fa, ha funzionato da catalizzatore per il progresso culturale e scientifico. Il principio per cui le persone con disabilità sono cittadini al pari degli altri e hanno il diritto di vivere nelle comunità locali su base di uguaglianza e libertà di scelta, indipendentemente dalle condizioni, segna un punto di svolta per tutti coloro che a vario titolo si occupano di disabilità poiché, alla luce di tale visione, né l'intensità dei sostegni necessari né alcuna delle caratteristiche di cui la persona con disabilità è portatrice possono giustificare una limitazione dell'inclusione (Cieza et al., 2018). Dal punto di vista legislativo, in Italia, l'approvazione della Legge 227/21⁹ ha fissato i punti cardine di tale trasformazione,

⁹ La legge 227/21 Delega al Governo in materia di disabilità stabilisce «uno o più» decreti legislativi per la revisione e il riordino delle disposizioni vigenti in materia di disabilità, in attuazione degli articoli 2, 3, 31 e 38 della Costituzione e in conformità alle disposizioni della

in particolare riguardo alle nuove funzioni che il Progetto di Vita è chiamato ad assumere nell'esistenza delle persone con disabilità. Se, infatti, da tempo è noto che mettere a fuoco, descrivere e definire in un progetto una intera esistenza è un processo psicopedagogico complesso da sostenere con adeguati strumenti (Amor et al., 2019) dall'altra, pratiche di accompagnamento, culture dei servizi, modelli organizzativi faticano ancora ad assumere in modo uniforme quella *prospettiva ecosistemica ampia* (Canevaro, 2013) che costituisce la base per consentire la pratica effettiva della cittadinanza da parte di tutte le persone.

Uno degli elementi che interviene maggiormente a ostacolare questo cammino è la centratura, ancora spesso diffusa, di analisi e progettazione su diagnosi, menomazione, tipologia di disabilità (Curto e Marchisio, 2021). Tali elementi, per quanto da ogni parte si affermi l'avvenuto superamento del modello medico, sono spesso ancora utilizzati come la traccia principale attorno a cui vengono disegnate politiche e interventi (Bogart e Dunn, 2019). Considerare le questioni della disabilità come afferenti al filone dei diritti umani, come indica al CRPD, significa invece concepire la disabilità come una tra le possibili condizioni umane che rendono necessario un supporto: la condizione di svantaggio esiste soltanto situata in relazione a un contesto, a una forma di accesso, a un diritto.

È in tale scenario complesso che oggi si è chiamati oggi a riflettere, a intervenire, a costruire nuovi percorsi di sostegno per (e con) le persone che attraversano l'esperienza della disabilità (Canevaro e Calligari, 2021). Gli ambiti in cui la Pedagogia Speciale ha sempre lavorato — inclusione, attivazione lavorativa, percorsi di vita indipendente, solo per citare alcuni tra i diritti garantiti dalla Convenzione ONU — vengono oggi letti e interpretati allargando lo sguardo all'intera comunità. Il dato diagnostico resta significativo in ambito clinico sanitario, ma vede i suoi storici ambiti di «sconfinamento» (Colucci, 2006) nelle altre aree della vita quotidiana. Il recepimento della CRPD chiama dunque la comunità scientifica e i servizi socioeducativi a superare tutte le forme che potremmo definire di «ipertrofia della diagnosi»: tutte le modalità, cioè, di pensiero, azione, intervento che utilizzano tale informazione al di fuori dell'ambito clinico, attribuendole possibilità predittive rispetto agli esiti esistenziali o consentendole di circoscrivere l'universo di possibilità della persona con disabilità; ma non si ferma a questo. Il superamento della centratura sulla diagnosi non è che il punto di partenza che a oggi consente a discipline non mediche, come la Pedagogia Speciale, di ripensarsi come mediatrici di una trasformazione che coinvolge tutto il sistema di servizi sociali e educativi per riflettersi sull'intera società.

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e del relativo Protocollo opzionale (art. 1 comma 1).

Di tali discipline c'è bisogno laddove assessment, programmazione e interventi che costituiscono l'ossatura della progettazione personalizzata vengono sviluppati in maniera situata nei contesti reali della vita e, dunque, di conseguenza, intrinsecamente relazionale: l'inclusione non è più un fine lontano, ma un mezzo primario perché la persona possa godere di pieni diritti (Griffo, 2018).

Terreno fertile per lo sviluppo di tali modalità progettuali sono servizi sociali e educativi che siano in grado di agire sistematicamente *nel e sul* mondo di tutti, con il fine primario di garantire l'accesso (Goodley, 2018). L'accesso, la dimensione primaria della progettazione, diventa la direttrice che sostituisce la diagnosi nella costruzione degli interventi. Un sistema di servizi coerente con la CRPD finalizza strutturalmente i propri interventi e sostegni sull'accesso sia nel suo *coté* tangibile — di cui gli aspetti strutturali (il più noto è costituito dalle barriere architettoniche) costituiscono solo alcuni esempi — che riguardo alle altre tipologie di barriere, che agiscono altrettanto nei contesti della quotidianità, ma che rischiano di restare invisibili a chi non ne esperisce gli impedimenti. Le barriere socio-relazionali costituiscono elementi, immateriali e quindi più difficilmente individuabili, proprio in virtù di questa invisibilità, e finiscono spesso per costituire una barriera particolarmente tenace alla partecipazione delle persone con disabilità (Drew et al., 2011). Tali tipologie di barriere, infatti, tendono a interagire maggiormente con le barriere culturali, cioè con le convinzioni, le credenze, i modi impliciti di concepire e di spiegare i fenomeni, in particolare riguardo a quel fenomeno umano che è la disabilità (Wikler, 2010). Laddove queste barriere restano invisibili, laddove il sistema di servizi non è in grado di individuarle, descriverle, contrastarle, lo svantaggio torna ad apparire tutto nella persona. In tale meccanismo agiscono anche le barriere simboliche: le rappresentazioni, anche interiorizzate, di ciò che una persona con disabilità è e di ciò a cui può aspirare (Appadurai, 2014). Incardinate nello spazio di integrazione tra meccanismi sociali e psicologici (Moscovici, 1989), esse agiscono profondamente sia nell'indirizzare politiche e interventi, sia nel dare forma all'immaginario che la persona e la sua famiglia sviluppano su di sé.

È in questo scenario di trasformazione che si è chiamati a costruire un nuovo sistema di servizi, in grado di agire sistematicamente e strutturalmente su tali barriere (Saraceno, 2017), per consentire a tutte le persone con disabilità di vivere autenticamente sulla base di uguaglianza con gli altri.

Bibliografia

Addis P. (2021), *Antipaternalismo, disabilità, costituzione*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», vol. 51, n. 2, pp. 393-409.

- Alves I.F. (2018), *The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: A paradox in educational reform*. In E. Hultqvist, S. Lindblad e T.S. Popkewitz (a cura di), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*, Cham, Springer, pp. 151-168.
- Amatori G. e Bocci F. (2021), *Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 20, n. 2, pp. 72-83.
- Amor A.M., Hagiwara M., Shogren K.A., Thompson J.R., Verdugo M.Á., Burke K.M. e Aguayo V. (2019), *International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 23, n. 12, pp. 1277-1295.
- Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Armstrong T. (2011), *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*, Cambridge, MA, Perseus Books.
- Auer P., Bellacicco R. e Ianes D. (2023), *Individual Education Plans as Instruments and Practices for Inclusion: Problems and Dilemmas*. In S. Seitz, P. Auer e R. Bellacicco (a cura di), *International Perspectives on Inclusive Education In the Light of Educational Justice*, Leverkusen, Verlag Barbara Budrich, pp. 233-252.
- Auer P., Cappello S. e Ianes D. (2022), *Le sfide della progettazione individualizzata: da una prospettiva internazionale al contesto italiano*. In H. Demo, S. Cappello e V. Macchia (a cura di), *Didattica e Inclusione scolastica/Inklusion im Bildungsreich. Emergenze educative/Neue Horizonte*, Bolzano, Bolzano University Press, pp. 185-201.
- Bogart K.R. e Dunn D.S. (2019), *Ableism special issue introduction*, «Journal of Social Issues», vol. 75, n. 3, pp. 650-664.
- Bunbury S. (2019), *Unconscious bias and the medical model: How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination*, «International Journal of Discrimination and the Law», vol. 19, n. 1, pp. 26-47.
- Canevaro A. (1977), *Scuola come servizio sociale*, Torino, Stampatori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2018), *L'ospite inatteso abiterà un progetto? Entrando in una storia...* In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 19-25.
- Canevaro A. (2021), *Un PEI in un contesto e un orizzonte operoso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 2, maggio, pp. 85-95.
- Canevaro A. (2022), *Che scuola immaginiamo?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 2, maggio, pp. 2-5.

- Canevaro A. e Calligari M.G.L. (2021), *L'accompagnamento nel Progetto di Vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2009), *Inclusione e diagnosi in educazione. Classificazione internazionale sul funzionamento, disabilità, salute (icf — oms — 2002). Linee di indirizzo per il suo utilizzo*, <http://www.comune.rovigo.it/MyPortal/comuneRovigo/extra/uffici/Istruzione/ — Linee%20di%20indirizzo%20ICF.pdf> (consultato il 24 maggio 2024).
- Canguilhem G. (1998), *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi.
- Celaia C. (2011), *Paradigmi, modelli, teorie della mente*, Tesi di Dottorato, Università Roma Tre.
- Chaney S. (2023), *Sono normale?*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Cieza A., Sabariego C., Bickenbach J. e Chatterji S. (2018), *Rethinking disability*, «BMC Medicine», vol. 16, n. 1, pp. 1-5.
- Colucci M. (2006), *Medicalizzazione*, «Journal of Science Communication», vol. 5, pp. 1-5.
- Comte A. (1912), *Système de politique positive*, Paris, Crès.
- Cornoldi C., De Beni R. e MT Gruppo (2015), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- Cozolino L. (2009), *Il cervello sociale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Curto N. (2021), *Trasformare i servizi socioeducativi. Dall'assistenza ai diritti*, Roma, Carocci.
- Curto N. e Marchisio C.M. (2021), *Systemic actions for inclusive processes in the implementation of CRPD: involving social professionals as agents of change*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 9, n. 2, pp. 139-145.
- Curto N. e Marchisio C.M. (2022), *Formazione on the job come strumento di attivazione dei territori: il progetto GROW Lab*. In N. Curto (a cura di), *Da utenti a cittadini-Territori e accademia per una effettiva applicazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (pp. 89-98), Lecce, Pensa Multimedia.
- Demo H., Petra A., Bellacicco R., Cappello S. e Frizzarin A. (2023), *Il rapporto fra PEI e progettazione didattica per la classe nella scuola primaria*. Paper presentato al Convegno Nazionale SIPeS, «Culture dell'accessibilità per un mondo inclusivo», Università degli Studi di Bergamo, 9-10 giugno 2023.
- Diaz Velazquez E. (2009), *Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad*, «Revista Sociológica de Pensamiento Crítico», vol. 3, n. 2, pp. 85-99.
- Drew N., Funk M., Tang S., Lamichhane J., Chávez E., Katontoka S. e Saraceno B. (2011), *Human rights violations of people with mental and psychosocial disabilities: an unresolved global crisis*, «The Lancet», vol. 378, n. 9803, pp. 1664-1675.
- Ebersold S. e Meijer C. (2016), *Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends*. In A. Watkins e C. Meijer, *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap*, Bingley, Emerald Group Publishing Limited, pp. 37-62.

- Edelman G.M. (2007), *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*, Milano, Raffaello Cortina.
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G. e Medeghini R. (2018), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson.
- Griffo G. (a cura di) (2018), *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD. L'empowerment e l'inclusione delle persone con disabilità*, Lamezia Terme, Comunità Edizioni.
- Griffo G. (a cura di) (2018), *La partecipazione delle persone con disabilità nelle decisioni che le riguardano: nuovi poteri e opportunità nei contesti nazionali e internazionali*, «Minority Report. Cultural Disability Studies», vol. 6, pp. 21-43.
- Ianes D. e Canevaro A. (a cura di) (2015), *Orizzonte Inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2021), *Per un nuovo PEI inclusivo*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 20, n. 2, pp. 34-49.
- Kuhn T. (1962), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi [ristampa 2009].
- Lévinas E. (1984), *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Roma, Città Nuova.
- McLaughlin J., Goodley D., Clavering E. e Fisher P. (2008), *Families raising disabled children. Enabling Care and Social Justice*, London, Palgrave Macmillan.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Meijer C. (2003), *Special Across Europe in 2003. Trends in Provision in 18 European Countries*, Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Moscovici S. (1989), *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino.
- Ongaro Basaglia F. e Bignami G. (1982), *Medicina/medicalizzazione*. In F. Ongaro Basaglia, *Salute/Malattia. Le parole della medicina*, Torino, Einaudi.
- Pavone M. (2023), *Prospettive e pratiche di dialogo tra Pedagogia e Medicina nello spazio di un secolo*. In Fantozzi D. (a cura di), *La Pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*, Pisa, University Press.
- Pavone M. e Farinella A. (2014), *Children at birth, children growing up. Integration between healthcare and family educational care*, «Alter», n. 8, pp. 69-81.
- Pace S., Pavone M. e Petrini D. (a cura di) (2018), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli.
- Piccione D. (2023), *Costituzionalismo e disabilità. I diritti delle persone con disabilità tra Costituzione e Convenzione ONU*, Roma, Giappichelli.

- Salovey P. e Mayer J.D. (1990), *Emotional Intelligence*, «Imagination, Cognition and Personality», vol. 9, n. 3, pp. 185-211.
- Santoro E. (1999), *Autonomia individuale, libertà e diritti. Una critica dell'antropologia liberale*, Pisa, ETS.
- Santoro E. (2021), *Persona, ordine, diritti e libertà. L'inadeguatezza delle teorie normative per il dibattito sui diritti delle persone con disabilità*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», vol. 2, pp. 313-335.
- Saraceno B. (2017), *Sulla povertà della psichiatria*, Roma, DeriveApprodi.
- Sibilio M. (2011), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico disciplinari e chiavi teorico-argomentative*, Napoli, Liguori.
- Singer J. (2016), *Neurodiversity: The birth of an idea [Kindle Edition]*, Amazon Digital Services.
- Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di Difettologia*, Roma, Bulzoni.
- Watkins A. e Meijer C. (2016), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap*, Bingley, Emerald Group Publishing Limited.
- Wikler D. (2010), *Cognitive disability, paternalism, and the global burden of disease*. In *Cognitive disability and its challenge to moral philosophy*, New York, Wiley, pp. 183-200.

CAPITOLO 10

Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa

Angelo Errani, Università di Bologna

Patrizia Sandri, Università di Bologna

Luca Decembrotto, Università di Bologna

La parola «marginalità»¹ suggerisce un'idea di società una parte della quale, considerata normale, sarebbe compresa nei margini e un'altra parte che invece, come succede per un compito scolastico mal eseguito che macchia la pagina e ne deturpa l'ordinata stesura non rispettandone lo spazio previsto, è fuori norma e, quindi, da scartare, inutile. Gli studi sociali documentano che la marginalità, relazionata a un tessuto sociale di disuguaglianze crescenti, è un dato in forte crescita. Quando un sistema sociale produce scarti, cioè l'esclusione dei soggetti ritenuti inutili alla comunità di appartenenza, significa che i suoi riferimenti culturali, relazionali, organizzativi, e anche la riflessione su se stesso, sono inadeguati.

Stiamo vivendo una progressiva divaricazione fra le diverse comunità del pianeta e in ciascuna comunità si è enormemente dilatata la distanza fra i poveri, sempre più poveri, e i ricchi, sempre più ricchi. Il benessere che la liberalizzazione delle regole di mercato avrebbe realizzato per tutti, millantato dal liberismo trionfante degli ultimi decenni, si è dunque rivelato un inganno (Berselli, 2010). Nella realtà esso si è tradotto in politiche economiche che hanno provocato profonde povertà culturali e materiali su scala planetaria, dilatando a livelli impensabili le disuguaglianze e disgregando le condizioni della coesione sociale. L'economia liberista ha inoltre imposto la privatizzazione delle conoscenze, assimilandole alla proprietà dei beni materiali, arrogandosi in tal modo il diritto di escludere la maggior parte dell'umanità dalla possibilità di disporne. Ciò, oltre a un aumento esponenziale delle disuguaglianze, sta causando crescenti tensioni internazionali che innescano guerre e queste, a loro volta, orientano l'economia verso sempre

¹ Il titolo di questo contributo riprende una frase di Andrea Canevaro presente in alcuni suoi appunti dattiloscritti per il Centro Studi Universitari della Marginalità.

maggiori investimenti militari, sottraendo risorse alla cura dell'ambiente e ai bisogni sociali.² Ne consegue che sono sempre più numerose le persone in condizioni di disoccupazione o di provvisorietà occupazionale e in situazione di isolamento sociale dovuto all'età o all'avvicinarsi di accadimenti dolorosi intervenuti nelle loro storie di vita che, deprivate di un orizzonte, si sono ritrovate respinte nella marginalità e imprigionate in un presente senza prospettive.

Il liberismo si dichiara poi compassionevole, proponendo l'immagine caritatevole di distribuire sussidi ai soggetti che hanno la possibilità di documentare una disabilità o gravi problemi di salute, secondo una logica assistenzialistica che contribuisce a cronicizzarne le condizioni di vita.

Per non assistere impotenti all'affermarsi su scala sempre più ampia del quadro descritto, occorre prima di tutto fare i conti con la cultura in cui siamo immersi e con le trappole culturali delle nostre abitudini mentali, iniziando col chiederci: ma le normalità sono vere o sono false? Sono reali o sono stereotipi?

Occorre far venir in luce i pregiudizi che inconsapevolmente ci abitano e che continuiamo a riprodurre. Per convenzione, perseveriamo infatti a emarginare le «diversità» e a star aggrappati alle «normalità».

La trappola del ragionare per categorie

Ragionare per categorie è molto pericoloso. Si rischia infatti di imprigionare parte della popolazione in una condizione intesa come una sua caratteristica permanente e, quindi, non modificabile. È un'amputazione. È ritenere che certi soggetti appartengano a una categoria diversa dalle persone che consideriamo normali e ciò comporta che vengano tollerati nei loro confronti condizioni di vita e comportamenti normalmente inaccettabili e magari sorprenderci se nei loro confronti vengono poi usate espressioni di rifiuto e atti di violenza e razzismo. Succede poi purtroppo che le persone ridotte a categoria comincino a vedere se stesse così come vengono convenzionalmente descritte e comincino a pensarsi e a comportarsi di conseguenza.

La trappola del ragionare per esclusioni

Si tratta di una modalità di pensiero che ritiene che la realtà sia organizzata per confini che dividono: fra chi appartiene a una comunità e chi viene

² Per approfondimenti si rimanda all'intervento di Ugo Pagano su «L'Espresso» del 4 giugno 2023 intitolato: *Il sapere privatizzato genera guerre e stagnazione*, pp. 80-81.

da lontano, fra chi è abile e chi è disabile, fra chi è intelligente e chi non lo è, fra chi è utile e chi è inutile e, quindi, un peso per la società. È una modalità di pensiero che si concretizza in una produzione sociale di lontananza, cioè di piccole e grandi azioni, di cui il più delle volte neanche ci accorgiamo, che ci fanno prendere le distanze da chi non è come noi. La lontananza è il risultato di una costruzione sociale in cui l'altro è sempre costretto in una posizione di fragilità e/o di illegalità: lavoro nero, clandestinità, vita di strada. E, quando si crea una distanza, si è poi molto più disinvolti nei comportamenti verso quelle persone e accettiamo senza porci troppi problemi se queste vengono trattate con poche attenzioni e separate dalla vita sociale: centri di accoglienza, abbandono allo sfruttamento del lavoro illegale, delega della loro sopravvivenza alle organizzazioni caritatevoli. Ne consegue che chi viene respinto ai margini per povertà, oppressione, assenza di relazioni, vivrà in un'emergenza continua e sarà un soggetto che ci apparirà tutto descritto da questa condizione. Lo avremo così derubato della pluralità degli aspetti che caratterizza tutti, aspetti che cambiano nel corso delle vite in relazione ai contesti e alle condizioni incontrate.

La trappola del ragionare giudicando

È il moralismo. Ritenendo di essere noi il riferimento di ciò che è buono e giusto, interpretiamo le differenze come colpe ed errori. Inevitabilmente nel nostro modo di pensare gli altri diverranno così meno umani e, colpevolizzandoli, tireremo su muri e confini verso gli indegni. Il giudizio di indegnità poi anestetizza riguardo alle sofferenze a cui assistiamo e ci impedirà di entrare in relazione e di affacciarci almeno un po' nei pensieri e nelle storie di vita di chi vive la marginalità, negandoci la possibilità di scoprire gli inevitabili intrecci fra la sua storia e la nostra. Viene così spezzato il legame di continuità fra le persone, nascondendo che, nel corso delle rispettive vite, tutti sperimentiamo difficoltà e bisogni.

Ma le normalità sono vere o sono false? Sono realistiche o sono pregiudizi che, spesso senza neppure esserne consapevoli, continuiamo a riprodurre?

Collegato al rischio delle conseguenze prodotte dai pregiudizi descritti, Andrea Canevaro (2017) evidenzia anche il rischio dell'affermarsi di una logica compassionevole, una logica assistenzialistica che umilia e cronicizza nella condizione di assistiti.

Cos'è la marginalità? [...] Di certo l'approccio nei confronti di questo tema non può essere compassionevole, ma giusto: bisogna lottare e sperare. Speranza, [...] l'etimologia del termine ci fa capire qualcosa di più sulla vera

natura della speranza, parola che contiene il tendere a e l'aspirare a qualcosa. [...] Comunque la si interpreti, questa parola rimanda al futuro. [...] che deve essere commisurato al possibile (pp. 93-94).

Lo studioso sottolinea che, per vivere, gli esseri umani hanno bisogno di poter contare sulla possibilità di avere un futuro. Ma tutti hanno la possibilità di vedere davanti a sé un futuro? La precarietà purtroppo rende impossibile prevedere se la condizione esistenziale vissuta avrà mai una fine. La parola «fine» deriva dal latino *finis* che significa fine e anche scopo. E, quando le persone non hanno la possibilità di poter prevedere la fine della marginalità in cui sono state relegate, non sarà di conseguenza loro possibile neppure avere uno scopo (Frankl, 2017, p. 89).

Ne consegue che, venendo meno lo scopo per cui vivere, diventiamo vulnerabili, la disperazione invade la quotidianità, e arriviamo perfino a far nostra l'immagine che ci descrive come persone senza capacità, inutili e, quindi, un onere per la società. Senza la possibilità di potersi progettare e di avere almeno uno spiraglio aperto al futuro la nostra umanità si deteriora, degrada, naufraga in un vissuto disperante. C'è dunque un rapporto di reciprocità fra la perdita di un futuro e il lasciarsi andare, perdendo progressivamente il rispetto da parte degli altri e di noi stessi.

È possibile individuare linee di resistenza e ricercare una prospettiva che apra a percorsi di ricucitura personali e sociali? «Per ogni confine che esiste dovrebbero esserci dei transiti [...] esistono i sentieri [...] i sentieri sono nati dal bisogno. Il bisogno di uscire dalla solitudine, di potersi avvalere della collaborazione di chi sta oltre la montagna, di sapere di che cosa c'è oltre quella montagna» (Canevaro, 2006, p. 12).

I sentieri non sono solo le opportunità materiali, pur fondamentali, sono soprattutto l'opportunità di scoprire e implementare le capacità personali, diverse da persona a persona, e incrementabili nel tempo, aspetti che, oltre alla riduzione delle condizioni di dipendenza, promuovono la considerazione sociale e, conseguentemente, la stima di se stessi. «Un impegno sociale per la libertà dell'individuo deve implicare che si attribuisca importanza all'obiettivo di aumentare le capacità che le persone posseggono effettivamente, e la scelta fra diversi assetti sociali deve venire influenzata dalla loro attitudine a promuovere le capacità umane» (Sen, 1997, p. 26).

Gli studi dell'economista indiano Amartya Sen (2000a; 2000b) offrono un contributo fondamentale sulle modalità con cui le politiche economiche possono contrastare povertà e infelicità, intese come insufficiente libertà di tante persone di condurre esistenze adeguate, individuandone e incrementandone le capacità.

L'approccio delle «capacità» proposto da Amartya Sen viene accolto da Martha Nussbaum la quale si concentra sulla ricerca dei riferimenti necessari alla realizzazione e alla dignità delle persone; ciò può avvenire «[...] solo trattando ognuno come un fine e nessuno come un mero strumento per fini altrui» (Nussbaum, 2007, p. 88).

La studiosa distingue le «capacità interne», che si riferiscono alle condizioni personali dei soggetti, dalle «capacità esterne», che sono le risorse che creano le condizioni per lo sviluppo delle capacità personali. Le istituzioni non possono limitarsi a garantire a chi ha una determinata capacità di utilizzarla, debbono soprattutto prestare attenzione e cura a coloro che non godono della possibilità di scegliere e che rischiano la marginalità e l'esclusione, tenendo presente che le persone, oltre a bisogni differenziati, hanno capacità diverse di convertire le proprie risorse in funzionamenti (Nussbaum, 2007, p. 88).

È la ricerca di una nuova logica, una logica che mette al centro la promozione delle capacità valorizzando la partecipazione dei soggetti alla propria realizzazione e non dimenticando, come ci ricorda Zygmunt Bauman (2007): «[...] che il lavoro sociale — qualunque esso sia — è anche l'atto morale di farsi carico dell'instirpabile responsabilità che abbiamo per la sorte e per il benessere dell'altro; e che più l'altro è debole e incapace di far valere i propri diritti, tanto più grande è la nostra responsabilità» (p. 92).

Possiamo individuare la responsabilità nei confronti di chi si trova in una condizione che sembra bloccata, relegata ai margini della vita sociale, nella necessità di accompagnamento verso la riprogettazione di un percorso di vita.

[...] individuare un percorso che colleghi la situazione che una persona vive nell'attualità a un luogo ideale che vorrebbe raggiungere e che sembra precluso per la sua condizione, per il suo modo d'essere; collegare questi due punti in un ipotetico spazio-mappa diventa la possibilità di scoprire che non vi è il deserto fra i due punti ma vi sono altri elementi che compongono il paesaggio della vita, della vita futura, che si collega alla vita passata e alla vita presente e che permette una possibilità di percorrere delle strade, di raggiungere delle posizioni più vicine a quel luogo ideale anche se quel luogo ideale non sarà raggiunto (Canevaro, 2004, p. 525).

Il bisogno di riconoscimento e di rispetto

Per Andrea Canevaro, la marginalità non è una condizione riferibile riduttivamente a problemi individuali, vissuti da coloro che per motivi diversi, come la povertà, l'origine culturale, il genere, l'orientamento sessuale, le difficoltà di

apprendimento, ecc. possono venire e sentirsi esclusi, emarginati o discriminati nei diversi contesti di vita, ma il frutto di una complessità di fattori economici, sociali, culturali e psicologici che, per essere affrontata, richiede innanzitutto di porre il rispetto e il riconoscimento dell'altro al centro di ogni interazione umana e dunque, in sommo grado, al centro delle politiche istituzionali e dei servizi socio-educativi.

Il *rispetto*, in quanto «sentimento del valore dell'esistenza degli altri» (De Monticelli, 2003), può essere inteso come una forma di *riconoscimento* e come tale è un bisogno primario degli esseri umani (Honneth e Fraser, 2020), in quanto alla base di un'armonica costruzione identitaria che avviene nella reciprocità.

Per Sennett (2003), le analisi e le pratiche relative all'esclusione sociale e alle istituzioni del welfare dovrebbero considerare le forme mediante le quali le persone in interazione esprimono il rispetto per se stesse e per gli altri, in quanto, a seconda che il rispetto sia o non sia presente, possono essere spinte ad agire o a rassegnarsi.

I processi di marginalizzazione sono profondamente radicati nella struttura sociale e culturale della società e per questo occorre una trasformazione di quest'ultima nel suo complesso. A questo fine, il criterio metodologico individuato da Canevaro è il confronto permanente con le realtà territoriali attraverso ricerche che individuino buone prassi interistituzionali in grado, a partire dal coinvolgimento degli stessi protagonisti per cui sono attivati gli interventi «di cura», di essere generative di processi di crescita civile e comunitaria.

Occorre imparare dalle esperienze di vita delle persone e, nell'ottica della *coprogettazione*, individuare insieme delle soluzioni, investendo e rimettendo al centro delle politiche pubbliche la solidarietà, i servizi di prossimità, il rispetto delle differenze e la promozione delle potenzialità di ognuno, per costruire una società più equa e inclusiva.

Rispetto al contesto scolastico, Canevaro, volto a riflettere e a far prendere coscienza riguardo ai meccanismi di esclusione o di marginalizzazione nei confronti di chi «non rende» o presenta caratteristiche che lo allontanano dalla «norma» statistica o assiologica, attribuisce un ruolo centrale agli insegnanti. Questi ultimi sono sollecitati a superare un approccio basato su categorie diagnostiche e su misure dispensative, ad aprirsi al riconoscimento e alla valorizzazione delle potenzialità di ogni studente e, agendo come professionisti riflessivi e critici, a progettare e a realizzare percorsi didattici flessibili e collaborativi. L'insegnante è visto come un facilitatore e regista del processo educativo che, consapevole delle proprie convinzioni e attitudini e attento a come cambiano gli elementi in interazione durante i processi di insegnamento e apprendimento, ricerca delle *mediazioni*.

Nell'ottica della pedagogia istituzionale, posta da Canevaro a fondamento teorico e operativo della Pedagogia Speciale, si tratta infatti di «tendere a soste-

tuire l'azione permanente e l'intervento del maestro con un sistema di attività, di mediazioni diverse, di istituzioni che assicuri in maniera continua l'obbligo e la reciprocità degli scambi nel e fuori dal gruppo» (Canevaro, 1983, p. 27).

La pedagogia istituzionale fornisce la struttura metodologica che connette più approcci o metodi.³ Essa ha infatti «bisogno di più apporti teoretici: non di un solo metodo, [...], ma di più metodi raccordati a una metodologia» (Canevaro e Peticari, 1998, p. 178). Intesa come pedagogia delle organizzazioni complesse, essa pone al centro della ricerca educativa l'analisi del contesto in cui avviene l'esperienza formativa del soggetto e sollecita a intervenire, in questo caso, sull'istituzione scolastica, che si presenta allo studente con regole, spazi, tempi, modalità organizzative già costituiti (*l'istituto*), al fine di costruire uno sfondo semantico (*istituente*) capace di accogliere e accompagnare ogni allievo, compreso colui che ha un deficit intellettuale o un alto potenziale, nel rispetto delle peculiarità individuali, all'espressione massima delle sue potenzialità (Sandri, 2019).

Poiché l'identità di ogni individuo si definisce in stretta interrelazione con uno «sfondo», il contesto all'interno del quale la persona vive e agisce, risulta fondamentale secondo Canevaro, per evitare processi di marginalizzazione, stigmatizzazione, emarginazione, analizzare il contesto educativo (quei fattori «facilitanti» o «ostacolanti» a cui si farà riferimento nell'ICF) e cioè l'ambiente, il sistema di regole, ma anche le modalità attraverso le quali le persone interpretano i loro ruoli, le loro funzioni, le loro interazioni e le narrazioni a partire dalle quali le relazioni sono formate e rafforzate. Il riferimento è a Gregory Bateson (1972), secondo cui il *contesto* può essere considerato come una trama composta dal significato delle azioni, non sempre esplicito e consapevole, giocato anche sul piano simbolico, dato da coloro che vi interagiscono. La relazione educativa tra insegnante e allievo è una delle narrazioni significative che si co-costruisce nel contesto scolastico e può essere compresa solo se si guarda al sistema di rappresentazioni, più o meno condivise, in base al quale essa si costruisce. Per realizzare l'inclusione, interpretabile come un'istanza regolativa utopica, costantemente perfezionabile, occorre dunque impegnarsi nella ricerca della «connessione» tra le storie dei diversi allievi e degli adulti di riferimento, costruendo uno «sfondo integratore» (Canevaro, Lippi e Zanelli,

³ La Pedagogia Istituzionale, sviluppata in Francia negli anni Sessanta, è stata approfondita da Andrea Canevaro (1983) e dal suo gruppo di lavoro afferente all'allora Istituto di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna negli anni Ottanta. Si fa riferimento principalmente alle pedagogie attive (Decroly 1963; Freinet, 1977), alle psicoterapie non direttive (Rogers, 1989) e alle ricerche sulle dinamiche dei gruppi come (Lewin, 1948; Bion, 1971; Moreno, 1953), alla prospettiva ecosistemica di Gregory Bateson (1972), all'approccio sistemico-relazionale (Bronfenbrenner, 1976), al costruttivismo sociale (Vygotskij, 1924), alla ricerca-azione (Pourtois, 1986), ecc.

1988), che generi processi coevolutivi, cambiamenti costruttivi fondati sulla consapevolezza dell'importanza del riconoscimento della reciprocità tra l'individuo e i suoi contesti di vita (Canevaro e Berlino, 1996; Canevaro, 2008a).

Andare oltre la richiesta di cambiamento nell'altro

A livello accademico e professionale, il ragionamento sulle marginalità rischia di rimanere incompleto. Assieme alle trappole delle rappresentazioni di senso comune ci sono anche i limiti dei paradigmi positivisti (Bertolini, 1993), che suggeriscono di ragionare per categorie. Queste assolutizzano una determinata condizione, limitando l'altro all'interno di confini rigidi, di ostacolo alla strutturazione di una visione ampia e dinamica. Ad esempio, risulta più immediato marcare le carenze e le deprivazioni di chi vive una condizione di marginalità, anziché riconoscerne le potenzialità. Da qui l'invito a prendere in considerazione la prospettiva dell'altro, apprendendo le ragioni di una certa condizione direttamente dal racconto di chi la sta vivendo.

Quando una tale postura metodologica incontra l'agire educativo, potrebbe avviarsi un interessante processo di cambiamento «a doppio senso». Nell'accompagnare l'altro verso un futuro inedito e, talvolta, inaspettato, si possono aprire spiragli di cambiamento anche in chi svolge il ruolo di accompagnatore. Qualora non si dia una reciprocità istintiva rispetto a percorsi di vita molto diversi tra loro, è comunque possibile costruire «una nuova reciprocità che contiene la coevoluzione ed esige da tutti i soggetti la riflessività» (Canevaro, 2008b, p. 34). La coevoluzione — uno tra i concetti più interessanti di Canevaro, qui applicato all'ambito delle marginalità — indica il processo di cambiamento (positivo) avviato da elementi abitualmente distanti l'uno dall'altro, che trovano il modo di coesistere in un medesimo contesto. È un processo (intenzionale) in cui gli attori coinvolti divengono via via più consapevoli di avere alcune conoscenze, alcuni limiti, ma anche la possibilità e la necessità di informarsi/formarsi dall'altro, per capire meglio un punto di vista differente dal proprio e sviluppare adattamenti reciproci. Non si tratta quindi solo di acquisire informazioni, ma prendere l'altro come riferimento.

Esprimere in questo modo l'alterità significa accogliere le differenze, ma sapere anche che possono interrogarci e che la nostra preparazione può essere, a volte, totale. Abbiamo bisogno di capire meglio l'altro, capire meglio il punto differente che contraddistingue questa alterità e, per farlo, abbiamo bisogno di riferirci a una pedagogia della reciprocità in cui dall'altro possiamo imparare (Canevaro, 2018, pp. 34-35).

Per capire meglio la portata di questo concetto si possono menzionare i pensieri di un autore spesso citato da Canevaro e di un'autrice priva di richiami diretti nelle sue opere, ma con alcune interessanti analogie. Il pensiero problematizzante di Freire (2011) vorrebbe evitare che nell'attività educativa si realizzasse la mera trasmissione di contenuti e al contempo vorrebbe promuovere un rapporto di orizzontalità e di apprendimento reciproco tra i soggetti coinvolti. L'educazione problematizzante intende portare l'altro (gli altri) a un'autocoscienza rispetto alla propria condizione esistenziale, problematizzarla, dividerla, farne un punto di partenza per un cambiamento collettivo. Il pensiero di bell hooks (1998), che nei margini vede qualcosa di più di un semplice luogo di privazione (p. 68), indica questi come uno spazio privilegiato per comprendere e agire. La marginalità con questa autrice diventa un luogo di radicale possibilità e di resistenza (Pozzi, 2019). Un pensiero diverso, ma non distante dai due autori precedenti. «Di certo, l'approccio nei confronti di questo tema [la marginalità] non può essere compassionevole, ma giusto: bisogna lottare e sperare» (Canevaro, 2018, p. 93).

Tutti e tre gli autori hanno conosciuto l'esperienza dei margini, in modi differenti. Per Freire ha riguardato la privazione della libertà in carcere. Questa esperienza è diventata essa stessa un momento di riflessione e approfondimento per affinare l'approccio teorico che prenderà il nome di Pedagogia degli oppressi:

The possibilities that I had for transcending the narrow limits of a five-by-two-foot cell in which I was locked after the April 1964 coup d'etat were not sufficient to change my condition as a prisoner. I was always in the cell, deprived of freedom, even if I could imagine the outside world. But on the other hand, the praxis is not blind action, deprived of intention or of finality. It is action and reflection. Men and women are human beings because they are historically constituted as beings of praxis, and in the process they have become capable of transforming the world-of giving it meaning (Freire, 1985, pp. 154-155).

Questa condizione ha rafforzato in Freire l'idea che la coscientizzazione non possa essere presa come un punto d'arrivo, un fine in sé, ma debba rimanere collegata a una prassi significativa (hooks, 2020). La coscientizzazione, così come la coevoluzione, è un processo mai finito.

Canevaro ha avuto modo di interrogarsi sul contesto carcere, le sue distorsioni e i suoi vincoli, mettendo per iscritto le proprie riflessioni (Canevaro, 1977). All'interno de *I ragazzi scomodi* scrive: «per un tragico malinteso, spesso chi si uniforma passa per "rieducato", anche se la rieducazione non regge all'incontro con la realtà esterna» (p. 25), perché uno dei presupposti su cui si reggono queste istituzioni è proprio la frattura tra dentro e fuori.

La facciata e l'etichetta della rieducazione o del trattamento curativo nascondono l'incomprensione e l'esclusione. Di questo si rende conto anche chi opera; ma raramente sa come muoversi per superare l'ostacolo e per non essere più il delegato all'esclusione da parte di una società che vuol mantenere una buona coscienza (Canevaro, 1977, p. 31).

L'istituzione totale è «in grado di ridurre a zero il rapporto istituito/istituente, facendo dominare l'istituito» (Canevaro, 2020) o, come direbbe Freire, privando la persona della possibilità di costituirsi attraverso le proprie pratiche. Ciò implica l'impossibilità di trasformare il mondo dandogli nuovi significati e di trasformare la propria visione del mondo, in cui si possono riconoscere le storture passate, ma anche riflettere sulle ingiustizie subite e sulle oppressioni fino a quel momento vissute. Una chiusura che non porta a nulla. Un fallimento predeterminato. «La vera emarginazione è vivere senza far parte di un progetto» (Canevaro, 2018, pp. 95). Prendere l'altro come riferimento, anche in contesti che producono condizioni di marginalità, può essere una risposta percorribile per l'apertura di nuovi sentieri e possibilità.

Accompagnare a riprogettare percorsi di vita: il Centro Studi Università della Marginalità

Nell'aprile del 2005 fu appiccato il fuoco a una persona senza dimora che stava dormendo in un parco della città di Rimini. Il crimine suscitò indignazione e sconforto. Sentimenti importanti e giusti, ma che rischiavano, come avviene per tanti fatti di cronaca, di scemare col tempo senza aver aiutato a capire e, quindi, a ricercare come evitarne il ripetersi.

Un uomo, costretto a vivere per strada, era stato oggetto di un'azione disumana da parte di uno o più uomini. Vittima e carnefici. L'uno e gli altri fuori dai margini dello spazio che chiamiamo convivenza civile.

La marginalità della vittima era collegata alla perdita degli aspetti più importanti dell'appartenenza sociale: la comunità in cui era cresciuto, la casa, il lavoro, una famiglia, relazioni amicali e di vicinato. E, perdendo il senso di appartenenza, era venuta meno in quella persona anche la forza di reagire e di restare collegata a un mondo che la spingeva sempre più ai margini.

E i carnefici? Quali cause possiamo ipotizzare riguardo alla loro marginalità?

Vivendo la paura della precarizzazione che oscura il futuro del Progetto di Vita di tanti, si può arrivare a ritenere coloro che non parlano la nostra lingua e che non hanno i nostri riferimenti culturali, religiosi, alimentari come una minaccia nei confronti di ciò che consideriamo nostro, imprigionandoci

così nell'appartenenza violenta e bugiarda del localismo e del razzismo. La differenza con l'altro diventa assoluta e, disumanizzando gli altri, diventiamo inesorabilmente disumani. Paradossalmente poi, come argomenta Andrea Canevaro (Canevaro e Chierregatti, 1999, p. 35) citando il contributo di René Girard (1980) riguardante la «rivalità mimetica», anche la visibilità della somiglianza con l'altro può generare un violento disagio. Scoprire infatti che la diversità con l'altro, quel diverso che consideriamo inferiore, è solo apparente, e che in realtà egli ci assomiglia più di quanto non pensassimo, può essere vissuta come immagine insopportabile e tradursi in insulti sprezzanti, odio e violenza.

Fu Andrea Canevaro a richiamare la Città, le sue Istituzioni laiche e religiose, l'Università, le Associazioni, gli educatori, gli studenti alla responsabilità di cercare di capire ciò che stava dietro a quel dramma e a intraprendere un percorso di resistenza alla disumanizzazione e di ricucitura delle lacerazioni sociali proponendo, in collaborazione fra l'allora Facoltà di Scienze della Formazione-sede di Rimini, la Fondazione ENAIP S. Zavatta di Rimini, la Cooperativa Sociale «Il Millepiedi», la Caritas di Rimini e la Comunità Giovanni XXIII e la Fondazione «San Giuseppe per l'aiuto materno e infantile», la creazione del *Centro Studi Università della Marginalità*.

Cosa sappiamo di quelli che chiamiamo marginali? Sappiamo quasi unicamente quello che vogliamo sapere: notizie di cronaca, richieste di aiuto... e proviamo in noi sentimenti che vanno dalla pietà alla paura. Chi conosce davvero la marginalità? Gli stessi marginali. E allora facciamo qualcosa perché diventino i «consulenti» utili per capire la marginalità. Capire è già un po' ridurre le sofferenze degli isolamenti. I poveri sono i migliori esperti in povertà. Gli esperti in esclusione. Gli esperti debbono essere loro (Canevaro, 2009, p. 1).

Chi sta vivendo una situazione di marginalità può dunque insegnarci a comprenderne le ragioni e a ricercare insieme a noi le strategie per uscirne fuori e per prevenirne il manifestarsi. Come? La risorsa da cui partire è la storia dei soggetti, storia che può farci individuare i fattori sociali e personali che ne hanno comportato la situazione vissuta nel presente.

Educare vuol dire non prendere in giro o colpevolizzare per l'ignoranza o l'impotenza, vuol dire creare un ambiente adeguato a questi mezzi, far vivere cioè il soggetto in una situazione dai molteplici spunti sociali fra i quali possa scegliere e giocare la sua storia per dove è in quel momento: la storia stessa del soggetto, quella stessa che lo fa soffrire, essere distratto, svogliato, in ritardo, delinquente, è la linfa vitale, l'unica di cui dispone, da cui attingere per superare la sofferenza, l'impasse e diventare un adulto consapevole (Cocover, 1993, p. 78).

La proposta del Centro Studi Università della Marginalità si configura come contesto che, attraverso l'attribuzione di parola, riconosce a chi partecipa al progetto un ruolo istituzionale, di poter, cioè, contribuire, a partire dalla propria esperienza, a riflettere sugli effetti del proprio agire, a individuare i fattori di rischio, a scoprire i mezzi e i mediatori utili per riprogettare percorsi di vita e mettere queste conoscenze a disposizione di coloro che ricoprono ruoli educativi. Essere esclusi dalla possibilità di poter contribuire al progetto che ci riguarda sarebbe un'esperienza che ci farebbe percepire irrilevanti e, di conseguenza, incapaci e che ci relegherebbe in un assistenzialismo umiliante. Ma occorre anche evitare il rischio della demagogia, attribuendo competenze senza richiederne una adeguata formazione. Per questo il Centro Studi Università della Marginalità ha organizzato un percorso formativo, «Dalla marginalità alla partecipazione», dedicato a persone con vissuti di dipendenza, di carcere e di vita di strada, finalizzato all'acquisizione di competenze utili per collaborare e gestire attività formative rivolte a operatori impegnati nelle professioni d'aiuto sul territorio: professionisti dei servizi sociali, agenti di polizia, personale del carcere e studenti del corso Educatori dell'Università.

Si è poi ritenuto che fosse importante la realizzazione di un Centro di Documentazione, finalizzato alla promozione di ricerche sul tema della povertà, in cui potessero avere un ruolo di testimonianza attiva le persone con vissuti di marginalità. A sostegno e garanzia di continuità nel tempo del Centro Studi Università della Marginalità si è formalizzata l'istituzione della Rete delle realtà istituzionali del territorio.

Per chi è uscito o sta cercando di uscire dalla marginalità la cooperazione è un elemento indispensabile. Riprogettarsi è infatti un percorso che non può avere uno sviluppo nella solitudine e, al tempo stesso, non può prescindere dall'apporto del soggetto. «Crediamo che un buon Progetto di Vita permetta la valorizzazione dell'identità nella più ampia appartenenza sociale» (Canevaro, 2004, p. 526).

Bibliografia

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bauman Z. (2007), *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erickson.
- Berselli E. (2010), *L'economia giusta*, Torino, Einaudi.
- Bertolini P. e Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Bion W.R. (1971), *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, Roma, Armando.

- Bronfenbrenner U. (1976), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press (Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986).
- Canevaro A. (1977), *I ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi e/o della società?*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (a cura di) (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A. (1990), *Handicap, Ricerca e Sperimentazione*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2004), *Integrazione e progetto di vita*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 517-526.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008a), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008b), *Quando si esce dalla dinamica di reciprocità. Annotazioni personali sull'accettare ciò che si è*, «Animazione Sociale», vol. 38, n. 11, pp. 29-40.
- Canevaro A. (2009), *Appunti: Centro Studi Università della Marginalità* [dattiloscritto].
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2020), *Il paradigma inclusivo*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 4, pp. 158-168.
- Canevaro A. e Berlini M.G. (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Perticari P. (1998), *Né tuttologi né specialisti. Conversazione su «Gregory Bateson e il lavoro che facciamo»*. In S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P. (1998), *Una scuola, uno sfondo*, Bologna, Nicola Milano.
- Cocever E. (1993), *Psicoterapia e prospettive educative*, Roma, NIS.
- De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore*, Torino, Garzanti.
- Decroly O. (1908), *Le programme d'une école dans la vie* (Trad. it., *Una scuola per la vita attraverso la vita*, Torino, Loescher, 1963).
- Frankl V.E. (2017), *L'uomo in cerca di senso. Uno psicologo nei lager e altri scritti inediti*, Milano, FrancoAngeli.
- Fraser N. e Honneth A. (2020), *Redistribuzione o riconoscimento? Lotte di genere e disuguaglianze economiche*, Milano, Meltemi.

- Freinet C. (1977), *L'educazione del lavoro*, Roma, Editori Riuniti.
- Freire P. (1985), *The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation*, South Hadley, Bergin e Garvey.
- Freire P. (2011), *La Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- Girard R. (1980), *La violenza e il sacro*, Milano, Adelphi.
- hooks b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
- Lewin K. (1948), *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946)*, New York, Harper.
- Moreno J.L. (1953), *Who Shall Survive?*, New York, Beacon House (Trad. it., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Milano, Etas, 1980).
- Nussbaum M.C. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, Il Mulino.
- Pourtois J.P. (1986), *La ricerca-azione in pedagogia*. In E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Pozzi G. (2019), *Margini. Pratiche, politiche e immaginari*, «Tracce Urbane», vol. 5, pp. 6-24.
- Rogers C.R. (1989), *Client Centered Therapy*, Houghton Mifflin Company (Trad. it., *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1999).
- Sandri P. (2019), *Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione*. In P. Sandri (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-41.
- Sen A. (1997), *La libertà individuale come impegno sociale*, Bari, Laterza.
- Sen A. (2000a), *La disuguaglianza, un esame critico*, Bologna, Il Mulino.
- Sen A. (2000b), *Lo sviluppo è democrazia*, Milano, Mondadori.
- Sennett R. (2002), *Respect: The Formation of Character in a World of Inequity*, London, Allen Lane.
- Vygotskij L.S. (1926), *Pedagogiceskaja psihologija*, Moscow, Rabotnik Prosvescheniya (Trad. it., *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trento, Erickson, 2006).

CAPITOLO 11

Le tecnologie nella vita della persona con disabilità¹

Serenella Besio, Università degli Studi di Bergamo

Nicole Bianquin, Università degli Studi di Bergamo

Mabel Giraldo, Università degli Studi di Bergamo

Introduzione

Lo scorso mese di novembre è stata pubblicata sulla rivista *Focus* (Bignami, 2023) la notizia della scoperta in Germania di una mano protesica, realizzata in metallo, quasi seicento anni fa, che permetteva di sostituire la funzione di quattro dita mancanti; l'interesse della notizia è soprattutto dovuto alle caratteristiche dell'ausilio: «una sofisticata costruzione in ferro e metalli non ferrosi: una protesi della mano in ferro del Medioevo». ² Non si trattava, tuttavia, di un oggetto inconsueto, in un'epoca in cui, a causa di battaglie cruente, l'esigenza di recuperare gli arti perduti era diffusa. E non si tratta nemmeno della protesi più antica rinvenuta: secondo la rivista ufficiale della National Library of Medicine, ³ infatti, le più lontane nel tempo — singole dita in cuoio e legno (Finch, 2011; Daley, 2017) — sono approssimativamente

¹ Questo lavoro non sarebbe stato possibile senza l'aiuto generoso, immediato, affettuoso di alcune fra le persone che, nell'area bolognese, hanno lavorato a stretto contatto con Andrea Canevaro. Cercare e condividere documenti, parole, materiali con loro, anche quelli grigi, non pubblicati e scambiati via mail, è stato nutriente e commovente al tempo stesso. Ringraziamo di cuore per il sostegno e la spinta vitale che hanno regalato: Paola Angelucci, Gabriele Gamberi, Nicola Gencarelli di Fondazione ASPHI onlus, Bologna; e Leonardo Callegari, Presidente AILeS (Associazione di promozione della Inclusione Lavorativa e Sociale delle persone svantaggiate), Bologna.

² Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege, Pressemitteilung, Freising, 27 ottobre 2023, www.blfd.bayern.de/mam/blfd/presse/2023_faszinierender_fund_in_freising_eiserne_hand_mittelalter_pm.pdf (consultato il 24 maggio 2024).

³ Sita in Bethesda, Maryland (US). Il documento è consultabile al seguente indirizzo <https://magazine.medlineplus.gov/article/prosthetics-through-the-ages> (consultato il 24 maggio 2024).

collocabili fra 2.500 e 3.400 anni fa, mentre la più nota «gamba di Capua», trovata appunto in Italia (Otte, Hazubski, 2021), è datata intorno all'anno 300 a.C.

Poiché dalla struttura delle protesi più antiche non sembra riconoscibile un loro possibile utilizzo reale, si ipotizza che avessero uno scopo estetico: considerazione che, dal punto di vista della storia della disabilità e degli atteggiamenti sociali ad essa correlati, è forse anche più illuminante dell'inevitabile evoluzione tecnologica e meccanica della funzionalità dell'ausilio. Altrettanto chiarificatrice del lento avanzamento delle idee sulla disabilità è il fatto che la prospettiva dell'amputato abbia cominciato ad essere considerata, nella progettazione dello strumento, solo nella seconda metà dell'Ottocento, più di due millenni dopo Capua: si tratta di un brevetto per protesi, depositato da James Hanger, egli stesso amputato, nel corso della guerra civile americana,⁴ il quale — unico fra molti — proponeva la realizzazione di una gamba in legno, con l'impiego di cerniere a livello della caviglia e del tallone per rendere l'andatura più naturale, nonché di materiali ammortizzanti come la gomma, per ridurre il dolore provocato dal suo utilizzo, incrementandone l'ampiezza e la durata.

Questo curioso, per quanto parziale, affresco di storia degli ausili può rivelarsi utile per aprire una riflessione contemporanea intorno al tema del rapporto tra Andrea Canevaro e il mondo delle tecnologie assistive. È interessante, infatti, provare a immaginare la prospettiva da cui avrebbe interpretato queste notizie, e come, eventualmente, le avrebbe commentate. Una traccia di lavoro per fare il punto, a ritroso, sul suo pensiero in merito alla tecnologia in relazione alla disabilità (e forse non solo).

Corpo con oggetto

L'elemento più sorprendente, che sfida la plausibilità di un'interpretazione a posteriori, riguarda le protesi più antiche, cioè quelle «dita sostitutive» a scopo «estetico» che servivano meramente a mostrare e garantire l'integrità fisica, formale, del soggetto amputato: apparentemente quanto di più lontano dalle riflessioni di Canevaro, sulle quali ci si soffermerà nel seguito, legate al recupero della funzione e al funzionamento della persona.

Forse, non così lontano, però.

⁴ La cosiddetta *Hanger limb*, dal nome del suo inventore, a sua volta un amputato e diventato imprenditore di successo nel campo.

Nel suo acuto intervento del 2008 a Handimatica,⁵ infatti, Canevaro prende in esame un aspetto pregnante del rapporto che le tecnologie instaurano con la vita del soggetto, in particolari condizioni, e certamente nel caso della disabilità: il fatto cioè che esse possono mettere in evidenza lo strabismo in cui la persona incorre quando percepisce che il proprio sguardo e lo sguardo altrui su di sé non convergono.

I due occhi non vedono una sola immagine: uno vede una vita inutile, da annientare; l'altro — l'occhio di vetro?⁶ — vede un soggetto che vuole essere visto come essere umano. [...] L'immagine che abbiamo di noi può essere svalutata o ipervalutata rispetto a quello che altri vedono di noi. [...] Un certo strabismo è quindi funzionale alla dinamica della vita (Canevaro, 2008b).⁷

Non sembra peregrina, allora, l'idea che già millenni fa uomini e donne percepissero la pressione, il peso dello sguardo dell'altro su di sé, e cercassero di indirizzarlo, o di avvicinarlo, al proprio, nel tentativo di raggiungere un equilibrio e di ampliare le proprie opportunità di vita; anche laddove si trattasse di ingannare l'interlocutore attraverso uno stratagemma, un oggetto finto.

Un ausilio è, per un certo tempo, come un corpo estraneo che porta speranza, che era invocato senza essere conosciuto, e che permette uno sguardo doppio (al presente e al futuro): uno strabismo positivo. Col tempo, l'ausilio diventa familiare e lo sguardo supera, speriamo positivamente, lo strabismo. Positivamente significa che riunisce in una sola figura, senza più sdoppiarla, un passato, il presente e un futuro reale, cioè non predestinato e con le incognite evolutive di ogni reale futuro (Canevaro, 2008b).

⁵ HANDImatica (www.handimatica.com) è una mostra-convegno nazionale, a cadenza biennale, che nel 2020 ha visto la sua dodicesima edizione, dedicata alle tecnologie digitali per una società inclusiva. Ideatrice e coordinatrice dell'iniziativa è la Fondazione ASPHI Onlus (www.asphi.it), nata nel 1980 per «promuovere l'integrazione delle persone disabili nella scuola, nel lavoro e nella società attraverso l'uso delle tecnologie digitali», e che è stata sostenuta nella sua missione da imprese e istituzioni pubbliche e private. Andrea Canevaro è sempre stato ospite autorevole e membro del Comitato Scientifico dell'iniziativa convegnistica.

⁶ Il testo è costruito su una serie di metafore dell'occhio (di vetro, di rana, dell'uomo in condizioni diverse): quello di vetro richiama un racconto di Moni Ovadia, a sua volta ispirato a una storia ebraica sull'aguzzino con occhio di vetro in campo di concentramento.

⁷ Per questo testo, come per tutti quelli provenienti dai convegni Handimatica, non è possibile indicare riferimenti a numeri di pagina, trattandosi di materiali grigi conservati da Nicola Gencarelli (attualmente esperto ASPHI e in precedenza collaboratore di Canevaro) e generosamente condivisi, riferiti agli interventi dell'autore in quelle occasioni.

Ma questa riflessione, qui riportata per ipotizzare il pensiero dell'autore sulla notizia riportata all'inizio, potrebbe risultare formalmente un po' forzata. Ci si sta riferendo infatti a protesi, che, secondo l'autore,⁸ non appartengono alla categoria degli ausili, anzi se ne distaccano lungo una chiara linea di demarcazione: la protesi, al contrario dell'ausilio, «non ha bisogno di evolversi, soprattutto in una persona che è già cresciuta e non ha cambiamenti morfologici» e, anche quando necessita di rimodulazione, si tratta di «altra cosa dalla dinamica evolutiva» (Canevaro, 2012a) che l'ausilio permette o implica.

Non si può esser certi che, nel caso dell'archeologia, Canevaro avrebbe fatto un'eccezione.

Sguardi sugli ausili, sguardi sulla disabilità

Che includa o no la categoria delle protesi, tuttavia, l'ausilio è vivo, perché è dinamica, in continua evoluzione, la tecnologia, al punto da sfidare l'umanità: «stiamo facendo un'operazione che è difficile da sopportare: stiamo creando una situazione sempre più disumana per gli umani e ci affidiamo alle tecnologie per umanizzare» (Canevaro, 2008b). Gli ausili, in questo processo ineluttabile, si pongono in una posizione particolare: nel connettere, almeno periodicamente, l'utilizzatore con il progettista, o il tecnico, possono mettere in risalto il valore della relazione: «si può dire anche che l'umanizzazione non è la sostituzione degli umani con le macchine ma è l'utilizzo delle macchine per gli umani, per un progetto di società quindi» (Canevaro, 2008b).

Gli ausili, spesso, disvelano quegli strabismi di cui si parlava — la differenza fra una realtà che appare inane, cruda e nuove possibilità nemmeno mai immaginate, la coesistenza nella stessa persona di un corpo adulto e i bisogni di un bambino, o di una «crescita speciale» con una vita «normale» — sempre nella tensione a far convergere quello sguardo su «una focalizzazione unitaria» (Canevaro, 2008b), abbandonando però la speranza di connettere il passato al presente e anche al futuro: il passato deve entrare nello sguardo «in una continuità disomogenea» (Canevaro, 2008b).

Affinché gli ausili siano davvero efficaci, innovando la vita della persona con disabilità, secondo Canevaro occorre sorvegliare con attenzione lo sguardo che si posa su di loro, che ha un rapporto diretto — che ne sia fonte o derivazione — con lo sguardo che si assume per la disabilità stessa.

⁸ Non è questa l'unica volta in cui Canevaro si differenzia dalla letteratura specifica del settore tecnologico, secondo la quale le protesi sono parte integrante delle tecnologie assistive (Andrich, 2015).

Quattro almeno sono i rischi che, in testi differenti, l'autore evidenzia. Il primo è lo *specialismo*, cioè il rischio di assecondare «una tendenza all'auto-sufficienza di chi, con una capacità specifica, non ritiene necessario e neppure utile comunicare con altri» (Canevaro, 2008b): sono qui in gioco lo sguardo e l'agire del tecnico «incapace di adeguarsi all'umano», che si pone, di fronte all'esigenza della persona con disabilità, rinchiuso in un sapere asettico e impenetrabile, incapace di «connettersi con dinamiche evolutive», puntando a voler sapere fin dall'inizio dove si arriverà (Canevaro, 2008b).

Il secondo è il *vittimismo*. Spesso, se il problema da affrontare appare insormontabile e/o le competenze della persona sembrano troppo deboli, c'è chi ritiene che la persona ritenuta incapace venga surrettiziamente valorizzata per quel che riesce a fare, anche laddove sia al di sotto di potenzialità ipotizzabili: «in questo modo si sente compatita e comincia a insinuarsi nella sua mente la possibilità di accontentarsi e quindi di entrare nel ruolo della vittima» (Canevaro, 2008b). Subentrano meccanismi di delega, di rinuncia; «chi decide, non osa, il più delle volte, proporre novità, ritenendole a priori dei fallimenti. Per stare sul sicuro, fa ripetere il già noto, e non avvia alcun processo innovativo» (Canevaro, 2008b). Ma se l'ausilio può provocare una situazione vittimizzante, laddove sia individuato o utilizzato in modo scoraggiato e ripetitivo, può anche, se correttamente scelto e sostenuto nell'uso, interrompere questo processo, e avviarne uno nuovo, di azione e di intervento sulla realtà.

Il terzo rischio è il *determinismo*, il quale, secondo Canevaro, può presentarsi sotto due versioni: *ingenuo*, in stretta connessione con lo stereotipo, il sentire comune, o *sapiente*, se correlato alla pratica medico-diagnostica (Canevaro, 2010), per cui la diagnosi disegna l'ineluttabilità di un destino.⁹ Gli ausili e le tecnologie assumono in questa prospettiva la forma di un automatismo, di una prescrizione standard, si spogliano totalmente del loro potenziale di innovatività e di cambiamento.¹⁰

Il quarto, infine, non ha etichetta ma descrizione; lo si potrebbe definire il rischio *intrinseco* alla tecnologia: alcune persone possono addirittura vedere nell'ausilio il sostituto di un rapporto umano. Per questo bisognerebbe avere sempre molta cura nel proporre l'ausilio in un rapporto di dialogo con la persona, riorganizzare i suoi ausili trovando un equilibrio tra ausili umani, che creano sempre una certa dipendenza, e ausili tecnologici, che contengono il rischio dell'isolamento sociale (Canevaro, 1998).

⁹ Curioso ritrovare questa connessione semantica nel titolo di un testo di Lingiardi (2018).

¹⁰ In questa riflessione — ma anche sugli altri rischi qui accennati — è possibile intravedere il nocciolo centrale di una riflessione più ampia sul tema di diagnosi e prognosi che Canevaro svilupperà in seguito, insieme a Ferrari (2019).

È un Canevaro interventista, agitatore di acque stagnanti, quello che si affaccia da alcune di queste pagine, analizzatore duramente critico di paradigmi dell'apprendimento apparentemente assodati: «i soggetti con bisogni particolari sono stati vittime del pregiudizio, molto diffuso, secondo cui si impara solo attraverso l'esperienza e non potendo fare, e neanche pensare di fare, l'esperienza viene trasmessa loro in forme ridotte e riduttive, e la loro vita viene circondata di attenzioni che portano all'impotenza di apprendere» (Canevaro, 2008b). Non già o non solo *learning by doing*, dunque, ma anche *by thinking* (o addirittura *by dreaming!*): «gli ausili possono dare una nuova dimensione e permettere di innovare [...] la vita dei soggetti perché sia possibile pensarsi capaci di ipotizzare l'esperienza. L'esplorazione ipotetica è molto importante per l'apprendimento e l'autostima è altrettanto importante; questi due elementi sono possibili» (Canevaro, 2008b) grazie agli ausili.¹¹

Sorprendentemente, ancora, l'autore adotta a questo riguardo una nitida prospettiva riabilitativa. «Sostenere troppo significa impedire che avvenga una riorganizzazione delle informazioni che giungono dal corpo sano per adattare al corpo disabile. Un aiuto improprio non permette lo sviluppo delle competenze proprie del soggetto» (Canevaro et al., 2021, pp. 59-60). È così che nasce la nozione di «gesto interrotto», un'abilità che l'operatore deve apprendere: un gesto non completo, in modo che «l'altro possa metterci qualcosa; un qualcosa che deve poter crescere, o ri-crescere, consolidando l'autostima del destinatario del gesto» (Canevaro et al., 2022, p. 29). Del resto, già anni prima, rifacendosi a Perfetti (1992), l'autore si dichiarava d'accordo con l'esigenza di «impostare il processo riabilitativo come processo di apprendimento di condotte corrette da svolgersi in condizioni patologiche specifiche», arrivando perfino a rovesciare la proposta, così: «impostare il processo di apprendimento come processo riabilitativo». «Un emiplegico impara non tanto a muoversi muovendosi, quanto pensando. Cosa significa? Forse che muoversi non serve? Deve muoversi, ma secondo un pensare che gli permetta di organizzare il suo movimento. Diversamente, il movimento sarà sempre quello degli altri, con uno scarto differenziato in peggio, magari compensato dai complimenti “pelosi” di qualcuno» (Canevaro et al., 2022).

¹¹ Il tema è storicamente radicato nel dibattito scientifico, in psicologia dell'apprendimento e in pedagogia dell'educazione: vale la pena qui ricordare, in ambito applicativo tecnologico, le conclusioni, derivanti dalla sperimentazione robotica, in favore del ruolo dirimente dell'esperienza (Rios Rincon et al., 2013). Al fine di ampliare l'apprendimento e di innovare le occasioni di vita, dunque, oggi non sembra essere sufficiente l'esperienza ipotizzata, come Canevaro sosteneva; tuttavia, l'ausilio tecnologico, ampliando le possibilità di scelta del soggetto, può svolgere un ruolo sostanziale in questa direzione.

Ecco quello che forse anche per Canevaro sarebbe stato il valore della protesi scoperta in Germania: il fatto cioè che quelle dita artificiali fossero state costruite per permettere — ancora, dopo la perdita — l'esperienza funzionale dell'arto, per agire sulla realtà connettendo un passato con un futuro possibile, accettabile. E anche quell'uomo medioevale, di cui si conosceranno per sempre soltanto la menomazione e la protesi, avrà dovuto imparare dei movimenti-senza l'arto naturale e dei movimenti-con la protesi: movimenti pensati, misurati, calibrati su un progetto d'azione fermo e su un ausilio da proiettare/introiettare *ex novo* nella mente.

I contesti, le persone e le relazioni nei contesti

È ben noto a tutti che il pensiero pedagogico di Canevaro ha fin dai primi lavori approfondito e analizzato la persona con disabilità all'interno dei suoi ambienti di vita. A loro volta, questi ultimi sono stati sviscerati nelle loro caratteristiche, potenzialità, differenze, nelle contraddizioni, nei rischi, nelle ricchezze di cui sono portatori. L'incontro fra la persona e gli ambienti — secondo il lessico adottato agli inizi — è sempre stato interpretato come inseparabile e nutriente pur nella sua poliedricità; restano indelebili le metafore usate per raccontarlo, comprenderlo, modificarlo: su tutte, i bambini nel bosco (1986), i confini e il sentiero (2006), le pietre che affiorano (2008a). Numerosissime le fonti filosofiche, pedagogiche, scientifiche, letterarie e culturali in senso lato da cui sono scaturite. È intrigante notare che — come già segnalato in questo lavoro — nei suoi scritti e nelle sue ricerche, Canevaro pervenga a conclusioni e riflessioni analoghe e molto vicine a quelle che contemporaneamente venivano raggiunte in campi scientifici da lui non frequentati direttamente. Vale quindi la pena qua citare soltanto il fatto che, in tema di tecnologie, il costruito di contesto — uno spostamento da «ambiente» — viene da lui approfondito su ispirazione dichiarata di Merleau Ponty, Sartre, Primo Levi, Freire, Blumenberg, Jonas e altri ancora: ma che soltanto negli ultimi anni viene consapevolmente adottato secondo la lezione oggi più consolidata e forse più produttiva, quella del pensiero sistemico o della complessità.¹²

La stessa Classificazione ICF (OMS, 2001), per quanto apprezzata per le sue enormi potenzialità di cambiamento socio-culturale,¹³ non sembra com-

¹² È nell'introduzione al testo di Gencarelli che Canevaro (2012b) cita un lavoro manualistico sulla complessità di De Toni e Comello (2007). La riflessione qui portata vale anche in direzione inversa: gli esponenti del pensiero della complessità non si sono adeguatamente messi in ascolto e in dialogo, nel tempo, con i lavori e le elaborazioni di pensiero di Canevaro.

¹³ Sulla cui concreta applicazione nelle prassi educative e cliniche si dice tristemente scettico: «per quanto autorevole sia l'Organizzazione Mondiale della Sanità, non è pensabile che la

pletamente condivisa dall'autore, il quale la descrive come una «logica che connette il funzionamento al contesto» (Canevaro, 2008b), anziché adottare l'interpretazione di un funzionamento che scaturisce dal rapporto fra il corpo della persona e il contesto.

È tuttavia sulla valorizzazione dei contesti nel senso più ampio, e delle relazioni che essi individuano, che si incentra il suo interesse prioritario, in particolare nel caso degli ausili. Sono cinque le prospettive relative agli ausili identificate da Canevaro: 1) magia; 2) mediatori/organizzatori; 3) dinamica evolutiva; 4) adattamenti e ausili «poveri»; 5) adattamenti a contesti (Canevaro, 2012a).

La prospettiva *magica*, l'unica che descrive una condizione individuale dell'ausilio, risponde al sentimento pervasivo di «onnipotenza tecnologica», alimentando l'irrealistica speranza che la menomazione e la disabilità possano sparire; o, al contrario, che le tecnologie possano stigmatizzare a tal punto la persona da creare esse stesse barriere insormontabili: esse, dunque, sono viste come risoltrici o condannatrici.

Le altre categorie aprono il grandangolo, in piena applicazione del modello bio-psico-sociale, sui contesti in cui l'ausilio interviene: nel caso della scelta, dell'utilizzo, delle funzioni acquisite o surrogate. In quanto *mediatori*,¹⁴ gli ausili devono sapersi mostrare nella loro funzionalità e allontanare il rischio di essere interpretati come dominatori, organizzatori di una nuova vita, devono essere flessibili e adattabili a esigenze differenti. Devono poi saper attivare una *dinamica evolutiva*, inserendosi nel processo di crescita e sviluppo dell'individuo, offrendo possibilità «di scelta, di cambiamento, di perfezionamento». La dinamica riguarda anche il *team* all'interno del quale si compiono le scelte relative agli ausili, perché deve saper approfittare utilmente della multidisciplinarietà. Occorre anche saper cogliere e includere gli *adattamenti «poveri»*, fai-da-te, che spesso costituiscono soluzioni consolidate dall'uso nel tempo e rappresentano idee geniali per la loro efficacia contestuale, talvolta generalizzabili a situazioni ulteriori. Infine, l'accento su *adattamenti e contesti* riporta alla «possibilità di riferirsi non a un solo contesto ma a più contesti, quindi di avere un'interpretazione della vita come mobilità e non come confino, o domicilio coatto» (Canevaro, 2012a).

Due sono i protagonisti della scena, in questa trattazione del tema ausili da parte di Canevaro, ma soprattutto è la loro relazione ad essere disegnata

proclamazione di una buona logica trasformi magicamente una realtà che ne è molto lontana, e che forse ha una spinta che la porta ancor più ad allontanarsi da quella logica» (Canevaro, 2008b).

¹⁴ «Pietre che affiorano in un fiume da oltrepassare. [...] punti di appoggio che forniscono sostegno e che si collegano l'un l'altro» (Canevaro, 2008a, p. 34).

con tratto nitido. Su un versante, la persona con disabilità, aliena da (o verso la quale occorre evitare l'adozione di) atteggiamenti di vittimismo ma anche di trionfalismo nei confronti delle proprie competenze e possibilità.

Una persona che, insieme a coloro che abitano i suoi contesti di vita, è portatrice di bisogni, ai quali occorre fare spazio e dare ascolto, evitando che l'ausilio diventi l'ennesima occasione di prevaricazione da parte di uno «specialismo» tecnico, esteriore, in qualche modo imposto. C'è bisogno di soluzioni individualizzate, calibrate sul profilo preciso, proprio come scoprì Hanger, nell'Ottocento, con i suoi ammortizzatori per la protesi.¹⁵ Una soluzione standard, una scelta senza ascolto reale da parte degli operatori, può aumentare l'handicap (Canevaro, 1998): «questo accade perché magari non facciamo un tentativo insieme a quella persona, ma lo facciamo pensando al suo posto, e già questo è un handicap». Canevaro esprime con chiarezza la necessità che l'ausilio sia occasione di puntare al funzionamento più che alla funzione, al progetto di azione che deve essere esplicitato, inventando e creando, se necessario, i contesti in cui quegli atti si potranno realizzare (Canevaro, 2008b).

Sull'altro versante, si colloca il professionista, il quale deve dimostrarsi capace di favorire l'espressione di bisogni, desideri, vincoli e paure. Canevaro presenta tre atteggiamenti che possono influire: 1) l'idea *uniformatrice*, tipica di chi cerca di unificare rapidamente le storie e le credenze delle persone con le conoscenze tecniche; 2) l'idea *gerarchizzante*, adottata da chi intende far emergere una graduatoria delle concezioni in campo, valorizzando rispetto alle altre quella che promette un progresso tecnicamente maggiore; 3) l'idea *pluriprospettica*, di chi «considera che le diverse situazioni e concezioni possono costituire diversi punti di approdo di una stessa realtà, e ciascuno può portare interrogativi che non è bene trascurare» (Canevaro, 2012a).

L'ausilio e le tecnologie — opportunità di innovazione mai sottovalutata — costituiscono un'occasione preziosa, per Canevaro, per ridestare l'attenzione degli interlocutori sulla creazione e il mantenimento di contesti proattivi, in cui le relazioni siano rispettose di forze, conoscenze, esigenze, emozioni, sentimenti e anche idee in campo; l'autore pone al centro la persona con disabilità nei suoi disegni e contesti di vita, per quanto passibili di cambiamenti e adattamenti. In nessun caso e per nessuna ragione questa persona può essere rappresentata come oggetto di azioni e piani eterodiretti, anche laddove dovesse mostrare di apprezzare una proposta improntata alla mera assistenza. In nessun caso, inoltre, le situazioni devono essere considerate statiche: le tecnologie possono infatti rivelare delle nuove competenze, e favorire nella persona con disabilità una percezione più positiva delle proprie capacità (Canevaro, 1998).

¹⁵ Che, tra l'altro, gli diedero un'identità professionale e gli assicurarono benessere economico.

Canevaro era tuttavia consapevole dell'impossibilità di ridurre il tema degli ausili al livello micro, dell'individuo, o a quello meso, dei suoi contesti di vita; il livello macro, infatti, quello cioè relativo alla componente istituzionale politica, strutturale e della ricerca tecnologica, include tutti i fattori di carattere generale che condizionano le scelte e i comportamenti degli enti, delle organizzazioni e di tutte le persone che in quei sistemi vivono (Canevaro, 2008b). Gli stessi elementi culturali su cui l'intero discorso si colloca sono ben presenti nel suo ragionamento: ritrosie di varia natura ed entità possono entrare in gioco nell'istituire un rapporto con la tecnologia assistiva — «c'è una grande differenza tra essere liberati ed essere liberi» (Canevaro, 1998) — mentre, su un altro piano, la convergenza sugli stessi oggetti di interesse — gli ausili appunto — da parte di studiosi di settori diversi può aprire la strada a nuovi sodalizi e collaborazioni multidisciplinari (Canevaro e Gencarelli, 2013).

Tre brevi, un po' strabici, scorci applicativi

Le tecnologie assistive non sono state soltanto occasione di studio per Canevaro, ma anche, se non proprio di applicazione, di contatto diretto con contesti applicativi. Ospite di riguardo (o, più propriamente, *pater familias*)¹⁶ di tutte le edizioni di *Handimatica*, è stato testimone e protagonista nel dibattito sulla continua evoluzione sia della tecnologia sia delle metodologie e delle esperienze di utilizzo, in particolare nel settore educativo e scolastico, ma non soltanto: una parte significativa dei dati e delle considerazioni riproposti nel presente scritto provengono proprio dai suoi interventi in questi convegni.

Di seguito si riportano brevi cenni su tre occasioni applicative, capaci di testimoniare l'inesauribile curiosità, l'originalità interpretativa, la capacità inventiva.

La *prima esperienza* riguarda la ricerca «Ausili creativi. L'arte del fare tra adattamento e invenzione», da lui coordinata e realizzata da alcuni educatori e collaboratori del Servizio per gli Studenti Disabili e Dislessici dell'Università degli studi di Bologna. Uno di questi, Nicola Gencarelli, ne ha tratto nel 2012 un libro che ha riscosso un'eco di un certo rilievo nel «pubblico» esteso della disabilità. Il progetto nasce come domanda di ricerca scaturita dalle attività del Servizio, che aveva evidenziato il diffuso ricorso, fra gli studenti con disabilità, ad «ausili fai-da-te» per risolvere piccole o grandi esigenze di ottimizzazione

¹⁶ Una grande famiglia che all'ente pubblico raccorda istituzioni dell'associazionismo, del volontariato e strutture del terzo settore, dando vita nella città di Bologna a un centro propulsore riconosciuto per autorevolezza e passione.

del proprio «agire». Il riscontro in Università ha rivelato in seguito l'esistenza di un intero mondo di vero e proprio *bricolage* in famiglia o nella cerchia di amici, volto a permettere o facilitare l'attività e la partecipazione sociale di queste persone.

Numerosi sono gli aspetti di interesse insiti in questa esperienza; ad esempio, l'intelligenza creativa manifestata dalle piccole comunità intorno alle persone con disabilità; la capacità di applicare uno sguardo inventivo e rivoluzionario su oggetti e situazioni quotidiane; la tensione operativa, condivisa da queste persone, verso la realizzazione di obiettivi precisi, forieri di vitalità e di futuro; lo spontaneo coinvolgimento nella responsabilità di produrre un cambiamento percepito come buono e necessario. E si potrebbe proseguire. Ricorda Gencarelli¹⁷ che Canevaro si era, al tempo, appassionato all'argomento, nel quale leggeva un'inattesa e originale esemplificazione delle riflessioni proposte dal teologo Michel De Certeau nel suo molto noto *L'invenzione del quotidiano*,¹⁸ tese a superare un concetto astratto e disincarnato di società e a riconsiderare una cultura fatta di elementi semplici, tra i quali le «arti del fare»,¹⁹ cioè le arti del vivere come elemento consolidante della società (Maffesoli, in De Certeau, 2010, p. X). Canevaro, insomma, trovava in quei *bricoleur* anche la vivacità di uno sguardo smaliziato, quasi ironico, sulle tecnologie *mainstream*, capace di svelarne, quando c'era, la vana pretenziosità. La loro creatività, sottolinea Gencarelli, poteva essere interpretata come una forma attiva ma silenziosa di sovversione dell'esistente;²⁰ oppure, una riscoperta di ciò che c'era già: era stato Canevaro a suggerire, per la versione del 2012 di Handimatica, un motto in apparenza divergente con la tecnologia, reminiscenza da Giovanni Pascoli: «il nuovo non s'inventa, si scopre».

La *seconda esperienza* riguarda la costruzione della piattaforma universitaria per l'*e-learning*, accessibile agli studenti con disabilità, finanziata con fondi del piano nazionale FIRB *Net@ccessible*, nel quale sono stati coinvolti numerosi enti di ricerca e soggetti istituzionali. Il progetto ha permesso la creazione sia di uno spazio per la ricerca condivisa, al fine di diffondere e trasmettere la cultura inclusiva sia di banche dati, metodologie e strumenti innovativi. Nelle pubblicazioni prodotte, a più mani, si riconosce forte la voce di Canevaro nelle

¹⁷ Comunicazione personale.

¹⁸ Pubblicato per la prima volta nel 1979, e per Gallimard nel 1990.

¹⁹ Nell'introduzione al libro, Alberto Abruzzese le definisce come «la dimensione creativa che oggi finalmente emerge con tutto il suo potenziale distruttivo nei confronti dei saperi e delle istituzioni della sovranità moderna, nei confronti di tutte le forme di potere che sino a oggi hanno strutturato e governato il sentire della vita quotidiana» (Abruzzese, in De Certeau, 2010, p. V).

²⁰ Comunicazione personale; la riflessione dell'interlocutore fa anche riferimento all'ispirazione foucaultiana (1977).

parti teoriche, che presentano e discutono il costrutto inclusivo nel contesto italiano, nel tentativo di ottenere un pieno apprezzamento della sua complessità presso il pubblico internazionale.

La *terza esperienza* non riguarda tecnologie assistive, o che svolgano un ruolo di supporto alla vita attiva delle persone con disabilità. Al contrario, riguarda l'evidente e generalizzata conseguenza che la rapida e sofisticata evoluzione tecnologica porta all'organizzazione e alla struttura della società contemporanea, in particolare nel campo del lavoro. Le aziende, dopo le crisi economiche, sono molto più tecnologizzate, processo che da una parte mette in difficoltà lavoratori anziani, con fragilità o disabilità, dall'altra riduce l'offerta di lavoro disponibile sul mercato: «i cambiamenti epocali nei processi produttivi, con la progressiva sostituzione tecnologica di mansioni e funzioni esecutive, la digitalizzazione informatica e la rivoluzione dell'intelligenza artificiale [...], divaricherà ulteriormente il corpo sociale dei potenziali lavoratori tra coloro che hanno conoscenze e competenze avanzate, duttilità operativa, reti parentali e di prossimità solide, da coloro che hanno meno formazione, meno esperienza pregressa, limitazioni e carenze di supporto relazionale» (Callegari, 2020b, p. 48). Si potrebbe dire che la terza esperienza riguardi un lato «maligno» delle tecnologie, protagoniste ma soprattutto simbolo dei macroscopici e probabilmente irreversibili cambiamenti nel mondo aziendale e della produzione. Ponendosi come referente e ispiratore teorico di un processo sociale teso a mantenere e ampliare l'inclusione lavorativa delle persone fragili e disabili, Canevaro ha sviluppato il costrutto di «operosità inclusiva», sottolineando la necessità di sollecitare e salvaguardare i segnali — sempre esistenti — di operosità in tutte le persone, e soprattutto di attivare, sui piani politico e istituzionale, «uno scenario in cui riconoscersi» (Canevaro, in Callegari, 2020b, p. 5) e trovare soluzioni, in particolare in favore delle persone a occupabilità complessa.²¹

Per chiosare con la frase efficace di una funzionaria regionale intervenuta al convegno qui citato: «Le patatine prima o poi le friggerà un robot, e se dovremo trovare degli spazi di inclusione lavorativa per persone fragili, disabili o non disabili, dobbiamo ora pensare ad altro» (Romano, in Callegari, 2019, p. 40).²²

²¹ Che, nello specifico, sono sfociate in iniziative di concreto impatto sociale: «nel periodo 2010-2014, con il conferimento del Logo di Azienda Solidale [da parte di AILeS, assieme a Università, Provincia e Comune di Bologna] e dal 2015 la Città Metropolitana di Bologna ha istituito l'Albo Metropolitan delle Aziende Inclusive, promuovendo la nascita di *network* tra organizzazioni solidali per sviluppare la cultura dell'accoglienza negli ambienti ordinari di lavoro» (Callegari, 2020a, p. 31).

²² Così l'autrice conclude: «e creare delle personalità in grado di inserirsi in contesti "tradizionali" portando la propria "diversità" come elemento di "novità", perché il contesto "apprenda" anche a definirsi con elementi di "non conformità"» (Romano, in Callegari, 2019, p. 40).

Note finali

Tornando, in conclusione, alle protesi di arti rinvenute dagli archeologi: come sarebbe stata commentata la notizia da Canevaro? Difficile arguirlo; certamente con curiosità, e probabilmente con un guizzo di simpatia «filosofica» verso ciò che questi strumenti dimostrano, cioè «la presenza di un testardo e irrimediabile *voler-vivere*» (Maffesoli, in De Certeau, 2010, p. X), l'innata tensione della specie umana verso l'azione, dunque verso la sopravvivenza attivamente perseguita, e forse anche esteticamente salvaguardata. Non è dato intuire se nel giudizio, come per noi, avrebbero avuto peso gli aspetti anatomici, quelli tecnologici, o l'evoluzione storica; o se sarebbe andato in cerca di indizi differenti. Ciò che non è prevedibile né simulabile, però, è il discorso che vi avrebbe costruito sopra, sono le connessioni logiche e culturali che ne avrebbe tratto, le fonti che avrebbe interpellato, il lessico che avrebbe adottato. È nella sua parola, è nell'organizzazione che i contenuti hanno trovato all'interno del suo periodare, infatti, che si è manifestata, da sempre, la sua originalità, e si è fissata per sempre la sua impronta. Ed è anche qui che ritroviamo, oggi, i vuoti da colmare — incolmabili — e le incertezze irrisolte. Anche — forse soprattutto — nel settore delle tecnologie.

Nella già citata intervista del 1998, Canevaro propone una sua definizione di ausilio, in modalità narrativa e divulgativa, identificandone due macrotipologie: da una parte, gli strumenti comunemente usati, come il telefono, o la scrittura (a sua volta realizzabile tramite penna o tastiere), oppure la posta elettronica, magari con qualche modifica per piccole esigenze individuali; dall'altra, gli strumenti speciali, come la barra Braille o la carrozzina. Accenna inoltre all'esigenza da lui sentita di una maggiore attenzione nella generale progettazione alle esigenze di persone comuni.

Ciò che risulta immediatamente evidente in questa definizione è il suo distacco radicale rispetto a qualunque altra, esistente nei contesti disciplinari specifici: risulta ondivaga, anche imprecisa, intreccia piani logici di diversa natura e livello; potrebbe provocare confusione nel professionista che si deve occupare, per esempio nella scuola, di strumenti compensativi e di progettazione didattica, o nel ricercatore che deve istituire obiettivi e parametri di indagine. Analogamente, il cambiamento da lui auspicato nella progettazione di oggetti e ambienti della vita quotidiana ha ormai una lunghissima storia nel settore del *design*, ha assunto denominazioni — *design for all*, ad esempio — ed è ricco di esemplificazioni e progetti attuativi.

Per quanto riguarda l'ambito tecnologico, l'assenza di riferimenti a letterature specialistiche, a definizioni e costrutti altrove già esistenti e sistematizzati, a esperienze progettuali e applicative internazionali, crea talvolta, come in questo caso, una sensazione di spaesamento nel lettore e nello studioso. Tuttavia, la

proposta di analisi di Canevaro si impone al pensiero e alla riflessione per il fascino, l'autorevolezza, la capacità di interrogare, la continua vena inventiva.

Poi, però, un retrogusto finale, amaro, permane: il rammarico per un mancato incontro. Solo due esempi:

- il «fai-da-te» scoperto e approfondito con entusiasmo e motivato successo all'Università di Bologna ha, da tempo, un riconoscimento teorico nel concetto di *assistive solution*, autorevolmente sistematizzato da AAATE ed è oggetto di studio, ricerca e letteratura scientifica in ambito tecnologico;²³
- il concetto di centralità dell'utente nel processo di scelta degli ausili, il valore dell'indagine sui suoi bisogni, ritrosie e punti di forza, l'analisi dei vincoli e dalle spinte propulsive posti dai suoi contesti di vita, nonché delle occasioni e delle barriere fornite dalle normative di riferimento, rappresenta, nel suo insieme, un settore consolidato nel campo delle tecnologie assistive — ad esempio, lo *user centered design*, il *participatory design*, le tecniche di *counselling* specifico — il quale è ricco di modelli e strumenti di intervento, nonché di pubblicazioni dedicate, ed è caratterizzato per la forte multidisciplinarietà dei suoi protagonisti.

Il retrogusto riguarda quella che all'osservatore appassionato dell'argomento appare come un'occasione mancata; non ci si può esimere dal chiedersi: che cosa sarebbe stato, di questo settore, se si fosse riusciti davvero a comunicare scambiando profondamente le prospettive? Sarebbe stato più vivo, l'apporto di Andrea Canevaro? Più radicale di quanto non sia avvenuto? Avrebbe indotto cambiamenti anche nell'altra disciplina? Si sarebbe lasciato ispirare, nella propria disciplina?

Canevaro ha interpretato il mondo delle tecnologie dalla sua personale lente di pedagogista speciale, ma, per quanto ci è noto, non se ne è lasciato perturbare, o non ha trovato motivi, nella tecnologia che ha incontrato, tali da percepire un cambiamento necessario.

C'è una caratteristica dell'ambito di ricerca definito «tecnologia assistiva», che è ad esso connaturata, ne risulta inscindibile: è il concetto di autodeterminazione. L'intero settore delle tecnologie assistive sgorga e fiorisce all'interno delle rivendicazioni, da parte delle persone con disabilità, del proprio diritto a decidere, a scegliere, ad agire, a vivere: la contemporaneità dell'avvio dell'e-

²³ Si veda il *Position Paper Service Delivery Systems for Assistive Technology in Europe*, pubblicato da AAATE (Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe) e dalla rete EASTIN (European ASsistive Technology Information Network) nel 2012, consultabile al seguente link: https://aaate.net/wp-content/uploads/sites/12/2016/02/ATServiceDelivery_PositionPaper.pdf (consultato il 24 maggio 2024).

voluzione tecnologica digitale e di questi movimenti socio-politici non è da considerarsi una mera coincidenza storica.

Vero è che questa storia ha una forte impronta, geografica e politica, di origine anglosassone; ed ha il nitido sapore della cultura protestante nella proiezione verso il raggiungimento del successo individuale. Di questa spinta ispiratrice in Canevaro non c'è riscontro; il suo lavoro è radicato nella storia della Pedagogia Speciale italiana, da lui stesso costruita, nelle connessioni filosofiche e culturali che conosciamo: il suo sguardo si posa sulla e sulle comunità, sulle relazioni, sulle reciproche influenze, sul «dover essere» dell'evoluzione individuale rispetto a un mandato (o a un disegno) di equilibrio di energie, di forze, di storie.

Ed è questa la prospettiva che adotta anche quando si apre e «si» spiega il mondo delle tecnologie. Si perde, ci perdiamo tutti, qualcosa? Forse sì, se si fa riferimento al coraggio, alla determinazione delle persone con disabilità, al posizionamento degli obiettivi, alla proiezione progettuale, ecc.

Eppure, quando, sempre rivolgendosi alla platea di Handimatica fatta di appassionati utenti ed esploratori di tecnologie, ci presenta la sua riflessione intorno ai concetti di autonomia e responsabilità e noi la caliamo nella dura, complessa, intricata vita delle persone con disabilità, e di noi con loro, sentiamo che qualcosa sta accadendo, che qualcosa sta aggiungendo alla nostra riflessione intellettuale, e probabilmente alla nostra esperienza futura.

Lasciamo a lui, dunque, l'ultima parola. Consapevoli che si parla, anche, di tecnologia.

Il rapporto di collaborazione fra Responsabilità e Autonomia passa attraverso l'accettazione di alcune sfide: la sfida del determinismo, dell'uguaglianza di opportunità, della logica dei vincenti e dei viventi, la sfida dell'inclusione. Essere responsabili non significa solamente addossarsi delle colpe (sono responsabile per quello che ti è accaduto), assumersi un rischio (sarò io il responsabile delle conseguenze di quello che fai), o esercitare un potere sulle decisioni di qualcun altro (sono il tuo responsabile, quindi farai quello che ti dico io). Essere responsabili significa anche riconoscere che si è parte del proprio futuro e di quello degli altri. Assumersi una responsabilità significa in questo senso essere consapevoli dell'importanza delle proprie scelte, tenendo conto di un orizzonte comune (Canevaro, 2010).

Bibliografia

Abruzzese A. (2010), *Introduzione*. In M. De Certeau (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, pp. XV-XXII.

- Andrich R. (2015), *Valutare, consigliare, prescrivere gli ausili: guida per operatori della riabilitazione*, «Quaderni Fondazione Don Gnocchi», n. 8, https://portale.siva.it/files/doc/library/quaderno%20ausili_sito.pdf (consultato il 24 maggio 2024).
- Bignami L. (2023), *Scoperta in Germania una «mano artificiale» di 600 anni fa*, «Focus», www.focus.it/cultura/storia/scoperta-in-germania-una-mano-artificiale-che-risale-a-600-anni-fa (consultato il 24 maggio 2024).
- Callegari L. (a cura di) (2019), *Transizione e realizzazione occupazionale delle persone con disabilità-vulnerabilità complesse*, Atti del Seminario, Bologna, 15 maggio.
- Callegari L. (2020a), *Inclusione delle persone a occupabilità complessa. Dal Logo di Azienda Solidale all'Albo Metropolitanamente delle Aziende Inclusive, verso i contesti di operosità socialmente utile*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 1, pp. 31-40.
- Callegari L. (2020b), *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*, Faenza, Edizioni Homeless Books.
- Canevaro A. (1986), *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1998), *L'handicap e le nuove tecnologie* [intervista a MediaMente, Rai Educational], <https://docuver.se/mirrors/www.mediamente.rai.it/mmold/home/bibliote/intervis/c/canevaro.htm.html#link001> (consultato il 24 maggio 2024).
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008a), *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008b), *Occhio di vetro, occhio di rana, occhio umano*, intervento a Handimatica 2008 «Tecnologie per la qualità della vita», Bologna, 27-29 novembre.
- Canevaro A. (2010), *Responsabilità e autonomia*, presentazione e introduzione a Handimatica 2010, Bologna, 25-27 novembre.
- Canevaro A. (2012a), *Sfida alla disabilità: innovazione e personalizzazione*, intervento a Handimatica 2012 «Disabilità e Tecnologie ICT», Bologna, 22-24 novembre.
- Canevaro A. (2012b), *Prefazione*. In N. Gencarelli (2012), *Ausili fai da te: creare e adattare oggetti e strumenti tecnologici per la disabilità*, Trento, Erickson, pp. 8-14.
- Canevaro A. (2020), *Costruire insieme uno scenario in cui riconoscersi*. In L. Callegari (2020b), *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*, Faenza, Edizioni Homeless Books, pp. 7-35.
- Canevaro A. e Ferrari A. (2019), *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Gencarelli N. (2013), *La logica del bricolage e degli ausili fai da te*, www.youtube.com/watch?v=p_evYtgbnZA (consultato il 24 maggio 2024).
- Canevaro A., Cibin C.M., Bottà M. e Calderoni S. (a cura di) (2022), *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson.

- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (a cura di) (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Daley J. (2017), *This 3,000-Year-Old Wooden Toe Shows Early Artistry of Prosthetics*, «Smithsonian Magazine», [/www.smithsonianmag.com/smart-news/study-reveals-secrets-ancient-cairo-toe-180963783/](http://www.smithsonianmag.com/smart-news/study-reveals-secrets-ancient-cairo-toe-180963783/) (consultato il 24 maggio 2024).
- De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro.
- De Toni A. e Comello L. (2007), *Viaggio nella complessità*, Venezia, Marsilio.
- Finch J. (2011), *The ancient origins of prosthetic medicine*, «The Lancet», vol. 377, n. 9765, pp. 548-549.
- Foucault M. (1977), *Microfisica del potere. Interventi politici*, Torino, Einaudi.
- Gencarelli N. (2012), *Ausili fai da te: creare e adattare oggetti e strumenti tecnologici per la disabilità*, Trento, Erickson.
- Gibbons Backus P. (2021), *The Story of James E. Hanger: Amputee Turned Entrepreneur*, «American Battlefield Trust Review», www.battlefields.org/learn/articles/story-james-e-hanger-amputee-turned-entrepreneur (consultato il 24 maggio 2024).
- Lingiardi V. (2018), *Diagnosi e destino*, Torino, Einaudi.
- Maffesoli M. (2010), *Prefazione*. In M. De Certeau (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, pp. IX-XIV.
- Organizzazione Mondiale della Salute (2001), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson.
- Otte A. e Hazubski S. (2021), *The Ancient Artificial Leg of Capua: First 3D Print after 2300 Years*, «Prosthesis», vol. 3, n. 3, pp. 190-193.
- Perfetti C. (1992), *Esercizi per una memoria riabilitativa*, Napoli-Padova, Idelson Liviana.
- Rios Rincon A., Adams K.D., Magill-Evans J. e Cook A.M. (2013), *Changes in Playfulness with a Robotic Intervention in a Child with Cerebral Palsy*. In P. Encarnação et al. (a cura di), *Assistive Technology: From Research to Practice*, Amsterdam, IOS Press, pp. 161-166.
- Romano C. (2019), *Intervento al Convegno*. In L. Callegari (a cura di), *Transizione e realizzazione occupazionale delle persone con disabilità-vulnerabilità complesse*, Atti del Seminario, 15 maggio, pp. 37-40.

CAPITOLO 12

La prima infanzia tra riconoscimenti e relazioni di prossimità: i bambini e le bambine nello sguardo di Andrea Canevaro¹

Gianluca Amatori, Università Europea di Roma

Maria Vittoria Isidori, Università dell'Aquila

Vanessa Macchia, Università di Bolzano

Moira Sannipoli, Università di Perugia

L'infanzia tra condizioni e situazioni: la sorpresa come competenza

La pedagogia coevolutiva, che Andrea Canevaro ci ha consegnato con cura e competenza, parte dai bambini e dalle bambine. Sono i primi a cui regala un pensiero non solo in termini di accoglienza ma soprattutto di riconoscimento, inteso come diritto-possibilità ad essere identità piena, ad abitare l'apprendimento e con esso il mondo.

Nel 1975 pubblica un volume dal titolo *Il bambino che non sarà padrone: il bambino con handicap e l'educazione di tutti, dalla pedagogia della competizione a quella della cooperazione*. Il tema di questo bellissimo lavoro non è solo la consapevolezza della complessità dei vissuti di chi nasce fragile, ma i rischi possibili presenti in ogni relazione educativa che non chieda permesso ma entri con supponenza, arroganza, pienezza. Allestire relazioni educative che non cadano nella violenza e/o nella logica dell'addestramento significa scegliere di non esercitare potere sui più piccoli, ma rispettare la persona che ogni bambino è fin dalla nascita anche quando, per motivi anagrafici o di funzionamento, dipende dagli adulti per la sua sopravvivenza, materiale e affettiva.

Scriveva Korczak, un autore molto caro al nostro Maestro:

¹ Il contributo è l'esito del confronto e della collaborazione scientifica degli autori. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle singole parti, si precisa che è da attribuire a Moira Sannipoli il primo paragrafo, a Gianluca Amatori il secondo paragrafo, a Maria Vittoria Isidori il terzo paragrafo e a Vanessa Macchia il quarto paragrafo.

I bambini non sono un conoscente incontrato per caso, che si può evitare in fretta, di cui è facile sbarazzarsi con un saluto e qualche sorriso. I bambini costituiscono una grande percentuale dell'umanità, della popolazione, della nazione, degli abitanti, dei cittadini; sono nostri compagni fissi. Ci sono stati, ci sono e ci saranno. Esiste la vita per scherzo? No, l'età infantile sono lunghi, importanti anni dell'esistenza dell'uomo (1979, pp. 213-214).

Il testo mette subito in allerta rispetto al rischio di pensare erroneamente che, durante questa fase evolutiva, si possano dirigere e determinare i processi con più forza visto che i bambini e le bambine sembrano avere minori possibilità di partecipazione e di azione.

L'anno successivo, Andrea Canevaro continua a scrivere di infanzia in un altro testo che rimane, a nostro avviso, un manifesto pedagogico di grande attualità. Il volume *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia* (1976) racconta sotto forma di metafora da un lato del delicato ingresso dei bambini nella scuola, ma dall'altro anche della complessità delle storie di cui i più piccoli sono fatti. Se, da una parte, la riflessione è focalizzata sull'ambiente scuola e sulla possibilità di farsi contesto accogliente in termini di sguardi, tempi e proposte, l'attenzione centrale è dedicata alla specificità dei bambini che arrivano già come se fossero una pagina fittamente scritta, in termini di profilo esistenziale, sapere e competenze. Riconoscere l'identità di un bambino interroga però subito Andrea Canevaro nella fitta trama che esiste tra condizioni espresse e situazioni incontrate e il grande rischio di confonderle e sovrapporle. Qualche anno più tardi, a questo proposito scriverà:

Dobbiamo esaminare i rischi, anche gravi, che la categorizzazione può generare. Il più grave consiste nella trasformazione della situazione in condizione permanente. Una situazione ha cause che possono essere ripensate e riorganizzate. Una condizione è un destino da considerare naturale e immutabile. Una situazione può evolvere e trasformarsi in modo tale da rovesciare i suoi punti di partenza. Mentre una condizione evolve rimanendo all'interno della parabola strutturale che la costituisce (Canevaro, 2013, p. 9).

Incontrare, conoscere e accompagnare un bambino fin dall'infanzia significa allora imparare a distinguere con rigore e con curiosità cosa dipende dalla sua condizione (in parte raccontata anche nella documentazione diagnostica), cosa dalle situazioni affettive, sociali, educative che ha incontrato e con cui potrebbe aver avuto diversi gradienti di partecipazione e soprattutto come e in quale misura, insieme e con pazienza, poter farle evolvere. Non si tratta allora mai di ricondurre la povertà, lo svantaggio, il disagio ai bambini, ma avere

il desiderio e il coraggio di guardare altrove, proprio in quei contesti dove a progettare, a parlare, a intervenire, spesso senza autorizzazione e confronto, sono gli adulti che dicono di aver a cuore.

Qualche anno dopo, i bambini tornano ad essere i protagonisti di un altro lavoro. Nel 1999 pubblica, infatti, un testo dal titolo *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione* che ha per centro lo sguardo rivolto a chi arriva nei contesti educativi ma anche la centralità di alcune pratiche che fanno fatica a volte a liberare perché incapaci di cogliere le evoluzioni contraddittorie, dinamiche e aperte di chi sta crescendo, mai identiche e categorizzabili.

Si comincia così a immaginare che un'educazione inclusiva durante l'infanzia debba garantire spazi che consentano di esplorare la realtà, sperimentare il gusto per l'avventura, cimentarsi in maniera attiva, imparando a osservare e a collocare le proprie iniziative in relazione e con le presenze degli altri. Le dimensioni progettuali dovrebbero, in questa direzione, rinforzare i legami e mai romperli o separarli, non chiudere ma aprire, sfuggire da proposte che accolgano cornici riparatorie in nome di una presunta efficacia degli interventi. In questo spazio, si gioca il giusto confine tra ordinarietà e specialismi. Se infatti ciascuno di noi, fin da piccolo, per crescere ha bisogno di basi sicure e di sperimentare stima, ciò che caratterizza una buona opportunità educativa è la possibilità di trovare ritualità e ordinarietà, di giocare con le «impalcature della vita» e, grazie ad esse, sperimentarsi attore di conoscenze e di azione. In questo senso, anche le relazioni di aiuto con i bambini non dovrebbero mai tradursi, per eccesso di attenzione e a volte a scapito di una fiducia diffusa, in una serie di occasioni che coltivano da un lato la dipendenza, la mera riabilitazione, il vittimismo, il servilismo dei piccoli e dall'altro, purtroppo, il narcisismo dei grandi. Le mediazioni educative sono chiamate in questa direzione a diventare gesti interrotti, proposte capaci di non darsi come chiuse e definite ma lasciate aperte perché l'altro, anche se piccolo e claudicante, possa metterci del suo e far crescere così la propria autostima.

Faccio al tuo posto è annullare. La capacità del gesto interrotto deve diventare competenza, riformulandosi in ogni contesto. E deve essere capacità di trovare i mediatori che permettono di incrementare la partecipazione. Il gesto interrotto è il segno distintivo dell'integrazione. Che non offre mai un aiuto sostitutivo, ma integrativo: ti aiuto a mangiare, ma tu scegli cosa, dai il ritmo, apri la bocca, eccetera. Insomma: fai la tua parte. Che cresce giorno dopo giorno. Poi sembra stabilizzarsi, e poi diminuisce senza scomparire, ma riformulandosi (Caldin, Montuschi e Canevaro, 2016, p. 95).

Anche in questo caso, la riflessione sui contesti educativi riconosce ai bambini un diritto di essere «giusti» così come si è, ma dall'altro la necessità dei

professionisti di farsi balbettanti, desiderosi di non voler illuminare tutto e subito con spiegazioni: imparare a stare ecologicamente in quelle zone di ignoranza per permettere che parlino. In questo tentativo di fare mente cava per diventare fedeli a chi si incontra, si giocano le competenze dei professionisti inclusivi che sanno perdersi senza saperlo e sanno stare dentro un percorso, che sappia offrire tempo e flessibilità, far convivere previsione e incertezza e dove il dubbio può diventare un'opportunità per essere ascoltatori curiosi, esploratori di speranza, superando il vizio del pensiero che offre costantemente l'impressione che chi cresce, avendo bisogni speciali, non possa vivere evoluzioni, cambiamenti, immaginazione, futuro. In questa direzione le competenze di chi si confronta con l'infanzia devono mettere in conto attese e raccolte come il buon bricoleur che lavora con ciò che trova e spesso con ciò che si butta via: opera avendo un'idea, ma tale da poter essere integrata e cambiata da ciò che incontra e gli suggerisce il progetto, quello che esprime senso davvero.

L'infanzia vista dagli occhi di Andrea Canevaro è un piccolo grande mondo che a volte è contro tempo e fuori misura, non sempre attesa ma capace, comunque, di sbocciare e di cambiare, con l'invito-desiderio di trovare un «intorno» adulto competente che sappia conoscere senza comparare, accorgersi piuttosto che trascurare, dar retta a chi si accompagna.

La «riduzione dell'handicap»: verso un nuovo paradigma diagnostico coevolutivo

L'età infantile rappresenta, senza dubbio, la tappa fondamentale del ciclo di vita più strettamente connessa alla dimensione della scoperta. Il piccolo, assieme alla sua famiglia, ha modo di osservare il mondo per interpretarne la realtà, attraverso una relazione affettiva, oltre che educativa, in grado di seminare conoscenze che germoglieranno, in modo progressivamente più copioso, negli anni successivi. È proprio all'interno dei diversi contesti che abbiamo modo di sperimentare i tanti possibili funzionamenti, rintracciando, come ci ha ben insegnato Andrea Canevaro (2013), i bisogni connessi, le risorse e i mediatori di cui possiamo avere bisogno.

Talvolta, durante l'infanzia possono emergere i primi segnali di un funzionamento divergente, tali da esporre i genitori alla richiesta di un intervento diagnostico.

Sappiamo bene quanto la comunicazione della diagnosi, quale atto medico, rappresenti il passaggio formale di conferma del dato clinico; tuttavia, le ricadute di questo atto, che può svolgersi anche in una manciata di minuti, possono andare ben oltre le intenzioni di chi lo ha prodotto, generando inter-

pretazioni e blocchi progettuali duraturi e pericolosi. «Imperizia, imprudenza e negligenza possono comprometterlo fin da subito e proiettare per molto tempo i loro effetti negativi su tutte le azioni che lo seguiranno, sia di tipo sanitario che educativo» (Canevaro e Ferrari, 2019, p. 7).

Per molto tempo, il processo diagnostico è stato considerato alla stregua di una ricerca dei segni negativi, un'euristica della discordanza con ciò che potesse considerarsi in coerenza con lo sviluppo tipico. Una «caccia all'errore», a ciò che manca, a ciò che non si è in grado di fare e che, dunque, considera l'individuo nel suo deficit. Una «diagnosi di lesione» come massima rappresentazione della semeiotica del negativo, dalla quale i genitori possono cogliere esclusivamente una valutazione del passato e del presente, senza riuscire a rispondere al bisogno di sapere quale potrà essere il migliore dei futuri possibili per il proprio bambino (Canevaro e Ferrari, 2019, pp. 8-9).

Il momento della comunicazione della diagnosi è, dunque, particolarmente delicato giacché convivono, al suo interno, due paure conflittuali: la paura di dire, da parte del medico, e la paura di sapere, da parte del genitore. Per il primo, infatti, il timore di sbagliare, di provocare dolore e sofferenza, possono compromettere il *modus agendi* al punto da inibire qualsiasi postura che sia in grado di porsi in ascolto dell'altro e degli altrui bisogni. I familiari, al contempo, temono di ricevere una notizia che allontani il bambino reale da quello atteso e immaginato, negando qualsiasi possibilità di cambiamento nella direzione attesa.

«La paura di dire e il bisogno di dire (dovere) si scontrano inevitabilmente con il bisogno di sapere e la paura di sapere (diritto). Si finisce dunque per comunicare e per ascoltare sempre anche altro rispetto a quello che si intende trasmettere e si vorrebbe ricevere» (Canevaro e Ferrari, 2019, pp. 22-23).

Dal punto di vista educativo, diagnosi e prognosi risultano complementari e, al contempo, ossimoriche. Questo aspetto è particolarmente evidente se consideriamo il lungo cammino che ha portato alla definizione del paradigma inclusivo nella scuola e nella società italiana, per il quale Andrea Canevaro è stato faro prezioso, e che ha gradualmente spostato l'attenzione dal deficit al funzionamento, attraverso una «riduzione dell'handicap» che poggia su una elaborazione antropologica molto più complessa, che considera il singolo individuo all'interno del contesto di vita, nei suoi aspetti materiali, relazionali e sociali.

Secondo questa prospettiva, la diagnosi dovrebbe essere vista come uno sguardo al passato finalizzato alla comprensione della storia naturale delle funzioni allo scopo di trovare modi originali e autentici per «guardare avanti». Dunque, non una «constatazione dei problemi presenti», bensì un aiuto alla pianificazione degli interventi futuri. Un intreccio sinergico, quello tra diagnosi e prognosi, mirato alla possibilità di autonomia e autodeterminazione del sog-

getto, anche (e soprattutto) nelle situazioni in cui quest'ultimo si trovi negli stadi iniziali del percorso di vita.

La persona, infatti, a qualunque età, non «ha» un deficit, ma lo «incontra». Secondo questa prospettiva, che si allontana dal rischio di un approccio fondamentalista e di una visione dogmatica e parcellizzante della diagnosi, gli operatori sanitari dovrebbero rispettare sia gli aspetti sincronici (immediati) che diacronici (nel tempo) nell'accettazione della diagnosi da parte del paziente e della sua famiglia. Questo significa essere sensibili ai tempi e alle reazioni individuali, nella convinzione che «condividere una diagnosi equivale a ridistribuire il potere del sapere, ma anche la responsabilità connessa al non sapere» (Canevaro e Ferrari, 2019, p. 49). Come sostiene Zannini (2008), si tratta di costruire una relazione intima, al pari di quella che si genera per l'interpretazione di una poesia o di un romanzo, intrecciando competenze relazionali di ascolto attivo.

L'importanza della collaborazione tra operatori sanitari, familiari e il soggetto con disabilità, secondo Canevaro, richiama la logica dello *sfondo integratore*, inteso come complesso delle strutture connettive che riescono a tenere insieme senza immobilizzare. Uno sfondo che va ricercato in ciò che già viviamo, piuttosto che essere pensato come prodotto per innovazione.

«Occorre superare il concetto-disvalore dell'individuo come esito della sua misurazione e, quindi, andare oltre i confini imposti da qualsiasi standard valutativo che categorizza e predice» (Bocci, 2019a, p. 31). Tale paradigma del complesso processo di intrecci tra diagnosi e prognosi è ancor più considerevole alla luce della preziosità dell'infanzia e della sua complessità in termini di possibilità: l'impatto sulla dimensione educativa e relazionale, il disorientamento dei familiari, la percezione di aumentata gravosità dei compiti di cura, possono segnare profondamente gli immaginari di progettualità propri e del proprio figlio (Caldin e Serra, 2012).

Occorre ritrovare il senso di un, già citato, «bricolage evolutivo» (Canevaro e Ferrari, 2019) che consenta il riadattamento di un dato in un progetto o in un percorso, rivelando nuove possibilità senza snaturarlo: un «dono leggero» (Canevaro, 1999), incarnato in una relazione di aiuto autentica e, al contempo, assertiva.

Il sistema famiglia e la presa in carico di prossimità nella prima infanzia

Saper aspettare, non dare l'idea della necessità di rispettare una scadenza, tenere la porta aperta, sono alcune delle dimensioni pedagogiche ma anche simbolico-relazionali su cui il Maestro Canevaro (2013) invita a riflettere tutti

coloro che, a vario titolo, interagiscono, in ambito socioeducativo, con le famiglie in cui è presente un figlio o una figlia con disabilità.

Contrario alla collusione con meccanismi di negazione piuttosto che di idealizzazione, il nostro Autore afferma: «Un individuo con disabilità o con bisogni speciali provoca una lacerazione nell'ordine delle cose» (Canevaro, 2007, p. 27).

Una lacerazione in quel sistema plurigenerazionale, rappresentato dalla famiglia, che racchiude al suo interno le esperienze di almeno tre generazioni, legate da vincoli di parentela, genetici o legali e risulta quindi influenzato dalle relazioni passate, presenti e future (Wood Rivers e Stoneman, 2003). Il genitore di un figlio o di una figlia in difficoltà vive l'evoluzione e il suo caos con sentimenti vari, spesso drammatici. Pensa che tutto crolli. In queste circostanze, l'iscrizione al nido, scuola infanzia, il contatto con un servizio prima infanzia² — la cui funzione è potenzialmente determinante nello sviluppo di una persona (Bocci, 2019b; Catarsi e Fortunati, 2004) — rappresentano un vero e proprio disvelamento della condizione problematica del proprio figlio o figlia (una coscientizzazione); il passaggio della propria condizione da uno spazio familiare, privato a uno spazio pubblico. La famiglia cerca sicurezze in programmi, interventi che sembrano mettere ordine, far uscire dalla confusione (Canevaro 1999). Tale ricerca è tanto più urgente quanto più la famiglia è impegnata nell'assolvere ad almeno due funzioni evolutive:

- trasformarsi in relazione ai bisogni dei singoli componenti;
- conservare il senso della propria identità, stabilità e continuità nel tempo nonostante le trasformazioni.

In particolare, quattro le modalità più o meno adattive, che una famiglia in cui nasce un figlio/figlia con disabilità può adottare per affrontare i vari momenti del ciclo di vita: concentrarsi sui bisogni del figlio (*Child-oriented*); impegnarsi sulla creazione di un ambiente domestico consono alle nuove esigenze (*Home oriented*); chiudersi nel guscio familiare (*Parent-oriented*); abbracciare un orientamento *incerto* (Fisman et al., 2000).

I servizi per la prima infanzia assumono una presa in carico quotidiana della famiglia dentro queste dinamiche. I colloqui sono dei momenti di relazione significativi, è possibile che emergano anche mediatori che rivestono un ruolo fondamentale per le transizioni tra casa e scuola, afferma Canevaro (2006).

² Ministero dell'Istruzione (2020), *Linee pedagogiche per il sistema integrato «zerosei»*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638> (consultato il 24 maggio 2024).

L'Autore, in questo senso, non manca di richiamare l'attenzione sull'importanza che — nell'educazione di chi cresce — vi sia un'ampia partecipazione di persone che non sono i genitori biologici (il dominio concettuale dell'*allo-parentalità*). Mette cioè in allarme circa il rischio che chi ha Bisogni Speciali risulti fortemente vincolato all'educazione esclusivamente parentale. Ciò premesso, la sfida che devono affrontare i sistemi di istruzioni è importante anche nei passaggi successivi alla fascia d'età 0-6 anni: «da un lato è necessario un Piano Educativo Individualizzato forte, tagliato su misura dei bisogni educativi speciali [...] dall'altro ci si rende conto che se questo piano non si integra con la programmazione della sezione sarà un'ulteriore spinta alla segregazione» (Canevaro e Ianes, 2015, p. 13).

A volte poi la disabilità viene resa invisibile, viene negata dall'ambiente. Individuare precocemente la criticità è invece prerequisito per intervenire con attività educative adeguate, stimolanti ed efficaci ed è predittivo di un successo formativo longitudinale (Caldin, 2017; d'Alonzo, 2017). Nota, inoltre, in tema di sviluppo epigenetico dell'identità, la funzione del rispecchiamento nella crescita adattiva: *mi penso a partire da come sono pensato*, per avere una identità bisogna avere una storia e *bisogna essere riconosciuti nella storia della propria comunità* (Montobbio e Grondona, 1987).

È in questo *humus* che affonda le radici l'*alleanza con la famiglia*. Un'alleanza che passa per il paradigma dell'*agire ecologico*, per l'assunzione di una *prospettiva ampia ed ecosistemica* che intreccia una dinamica interazionista fra gli individui e i *contesti di appartenenza* (Paolini, 2009). Non si tratta di operare per adattare la persona con disabilità al contesto ma anche di trasformare i contesti utilizzando *mediatori specifici* che permettano alla pluralità di soggetti e ai differenti sviluppi di partecipare e migliorare i propri apprendimenti. È questa la metafora del testo *Pietre che affiorano*: i mediatori sono dei sassi che permettono di poggiare il piede per attraversare un corso d'acqua senza bagnarsi i piedi: ma perché ciò accada ogni sasso deve essere ben piantato, stabile, e deve avere altri sassi stabili a portata di passo (Canevaro, 2008).

Come si diceva nell'incipit, il *contesto competente* è paziente, sa aspettare anche di fronte alla complessità, e impaziente, perché esige quando c'è da esigere. Complementare ad esso è l'*empatia competente*, distinta da un'*empatia prepotente*, prescrittiva di un'evoluzione già prevista, lineare, con tappe e verifiche già programmate. Queste e altre le dimensioni del dispositivo pedagogico-educativo della *relazione d'aiuto* (Canevaro e Chierigatti, 1999) che, come vedremo in conclusione, subisce un'ulteriore articolazione epistemica e di metodo di importanza determinante per l'età evolutiva.

Proprio per padroneggiare le peculiarità brevemente indicate della relazione tra sistema famiglia, servizi educativi, bambino o bambina (0-6 anni fase

evolutiva dello sviluppo epigenetico) è fondamentale identificare dei punti di riferimento, delle dimensioni fondanti la *relazione d'aiuto* con la famiglia del bambino con disabilità che potrebbero divenire o essere letti anche come fattori protettivi per la promozione di processi evolutivi. Tra essi:

- la costruzione di un percorso che favorisce la conoscenza e la comprensione della realtà che si incontra e con la quale si deve interagire;
- interessare relazioni di prossimità anche spontanee e su base volontaria iniziando magari dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle competenze dei genitori e degli amici, colleghi, vicini creando una rete di sostegno;
- l'assunzione di uno stile educativo e relazionale capace di riconoscere, valorizzare e imparare dal/dai bambini e dai giovani e anche dai loro genitori attraverso l'utilizzo di una comunicazione ecologica. Pensare le persone con disabilità e famiglie, non solo come da assistere e aiutare ma anche come cittadini, attori partecipi e protagonisti del loro processo evolutivo. Capaci di autodeterminazione anche quando si è in presenza di comportamenti ancora molto lontani da ciò o quando sussistono forti vulnerabilità;
- creare relazioni stabili non solo con altre agenzie del territorio specializzate (fondazioni, associazioni...), con i servizi sociosanitari e riabilitativi, con le agenzie educative extra scolastiche, con esperti (Canevaro e Chierigatti, 1999).

Le dimensioni pedagogico educative indicate, in particolare in presenza di bambini e bambini in giovanissima età, si mette al servizio di un'*evoluzione exattativa* che non ha un modello di riferimento a cui condurre la dinamica; costruisce il modello attraverso l'alleanza con la famiglia con riorientamenti reciproci e progressivi. È quella che Canevaro (2008) definisce la *presa in carico sinaptica* e la *relazione di prossimità* (in un certo senso sviluppo della relazione di cura che assume una dimensione distribuita nel contesto). È in questa *dimensione sinaptica*, in cui gli elementi di contrasto vengono riformulati in termini di progetto comune, individuale e sociale insieme, che deve realizzarsi la presa in carico della famiglia del bambino-bambina con disabilità (Biggeri e Bellanca, 2010).

I servizi 0-6 come contesti coevolutivi

L'avvento del sistema integrato 0-6 con il decreto 13 aprile 2017 n. 65 è stato accolto con entusiasmo da Andrea Canevaro. Di fatto un'educazione pensata e progettata fin dall'infanzia rappresenta la prima grande occasione inclusiva, a patto che si sia capaci di costruire contesti in grado di promuovere opportunità formative e, al tempo stesso, interrogare le competenze dei profes-

sionisti che dentro questi servizi abitano. Rileggendo oggi le *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, volute fortemente dall'amico e compagno di ricerche Giancarlo Cerini, si possono recuperare importanti legami con alcuni costrutti nati nella sua riflessione pedagogica. Tra questi possono essere citati l'idea di un ecosistema formativo dove tutti crescono insieme, la centralità e il protagonismo dei bambini nella loro unicità e diversità, l'idea di un curriculum unitario che è un fare un progetto e mai un avere uno a prescindere da chi si incontra. Scriveva a proposito all'inizio degli anni Duemila: «Posso entrare in una relazione d'aiuto e avere un progetto, con tutti i rischi di subordinazione dell'altro; più faticoso — enormemente più faticoso — è fare un progetto, perché implica il riconoscimento delle storie, la ricerca di un tempo in comune — che molte volte incontra la difficoltà di tempi diversi, di sensibilità al tempo molto differente; implica la ricostruzione dei depositi per l'accumulo, la riorganizzazione di un sistema di distribuzione» (Canevaro e Chierigatti, 2002, p. 68). Andrea Canevaro ha accompagnato nidi e scuole dell'infanzia, anche grazie a percorsi formativi che nel tempo si sono confrontati prima con il mero inserimento, poi con l'idea di un'integrazione che fosse adattamento reciproco e dialogato e infine con l'idea inclusiva di un sostegno diffuso che chiama in causa non solo la diversità e le differenze di ciascuno ma anche una corresponsabilità condivisa che chiede agli ambienti di crescere ed evolvere.

Potendo recuperare allora alcune riflessioni a riguardo, assumono un ruolo centrale il già citato costrutto dello «sfondo integratore» e la dimensione riflessiva e documentativa del professionista educativo.

Secondo Andrea Canevaro lo sfondo integratore si presenta come una modalità di progettazione che tiene insieme una regia intenzionale da parte dei professionisti ma al tempo stesso il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei più piccoli. Lo sfondo integratore funziona come contenitore dei percorsi didattici finalizzati alla costruzione di un contesto condiviso da tutti e ciascuno, come sollecitatore di situazioni interroganti, che chiedono costantemente la formulazione di ipotesi e la ricerca di possibili piste di lavoro, come facilitatore di apprendimento grazie alla sollecitazione occasionate da contesti motivanti (Canevaro, 1997).

I servizi 0-6 che accolgono una progettazione per sfondi integratori partono dalla consapevolezza che l'apprendimento si attivi sia in relazione a un curriculum esplicito, noto e riconosciuto, che da uno implicito, che è condizionato dall'organizzazione degli spazi, dalla scelta dei tempi, dalle dimensioni relazionali e dalla qualità delle stesse. In questo incontro, sempre contestualizzato e storicizzato, ogni bambino porta con sé tracce della propria vita che sono lì per essere meticciate con tutto il resto. Allestire sfondi integratori significa, allora, in continuità con quanto previsto dagli attuali documenti nazionali, organizzare

spazi, tempi, mediazioni capaci di coltivare la motivazione e l'apprendimento. Canevaro, riprendendo la centralità di una cornice riflessiva, ha attribuito allo sfondo una connotazione metaforica (capace di consentire l'invenzione di un mondo diverso che permetta ai bambini di risignificare una situazione problematica), narrativa (capace di creare un canovaccio come trama di riferimento) e di simulazione di contesti (capace di far rivivere al bambino situazioni contestualizzate di tipo sociale, storico, geografico, scientifico) (Berlini e Canevaro, 1996). Partire dal vissuto, dalle conoscenze dei bambini, dall'ambiente che li circonda, significa in questa direzione creare le condizioni per continuare la loro storia, sviluppare la sicurezza, ritrovare punti di riferimento, sui quali vivere e fare una serie di esperienze diverse, in una connessione coerente e sistematica. Tutto questo richiede una «regia» attenta a creare condizioni favorevoli e strategie capaci di trovare nelle limitazioni e nelle difficoltà delle occasioni di esplorazione e scoperta. È necessario allora predisporre fin dall'inizio un ambiente accogliente e individuare dei personaggi mediatori, partendo da quelli più vicini all'immaginario dei bambini per costruire insieme «sorprese inaspettate», capaci di rendere i più piccoli consapevoli delle tracce portate e da qui imparare a leggersi (Canevaro, Lippi e Zanelli, 1988).

L'insegnante raccoglie i bisogni, gli interessi e il sentire dei bambini, crea le condizioni affinché emergano, interagisce con i più piccoli per permettere al contesto di evolvere con loro, osserva, registra, valuta le situazioni e i loro cambiamenti, mette in campo mediazioni per permettere alle diverse idee di prendere forma.

Il bambino è il protagonista del percorso educativo, interlocutore attivo a cui viene riconosciuta la possibilità di autoregolarsi e di incidere sulla realtà attraverso un dialogo continuo, è in grado di agire sulla realtà in modo dinamico e originale, modificando continuamente le proprie strategie di «modellamento» della realtà stessa.

Perché ogni bambino sia messo nelle condizioni di prendere parte e agire, indipendentemente dalla sua condizione, è necessaria una professionalità educativa capace di esercitare le competenze osservative e di documentazione, tanto sollecitate dal nostro Autore (Canevaro, Chiantera, Cocover e Peticari, 2000).

Osservazione e documentazione sono due elementi di qualità dei servizi 0-6 nel nostro Paese. Si legge nelle *Linee Pedagogiche*:

L'osservazione, nelle sue varie forme, più o meno orientate e strutturate, consente non solo di fermare momenti e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche una postura, un atteggiamento che rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione, orienta l'intervento professionale. L'osservazione è ascolto che viene registrato in

varie forme e, per divenire criterio per l'azione, richiede una rilettura collegiale e un confronto all'interno del gruppo di lavoro per interpretarne i significati [...]. Per i bambini la rielaborazione/documentazione delle proprie esperienze (attraverso verbalizzazioni, produzione di immagini, costruzione di plastici, rielaborazione di sequenze ed eventi) è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive. Gli adulti, attraverso la documentazione, raccolgono materiali e tracce che consentono di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti, il tratto di strada ancora da affrontare, il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora. La documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, risignificata, valutata e interpretata nel confronto e con il contributo di diversi punti di vista per progettare nuovi contesti che evolvono nelle zone di sviluppo potenziali emerse dall'osservazione. I documenti raccolti, nella loro analisi e discussione collegiale, diventano materiali per l'aggiornamento degli insegnanti e la progettazione della didattica, strumenti di lavoro con i bambini (per ripercorrere insieme i loro percorsi di elaborazione, per lasciarne memorie nello spazio), oggetto dello scambio comunicativo con i genitori (p. 27).

Queste dimensioni riflessive, che chiamano in causa la possibilità di scrivere in educazione, sono state centrali nel pensiero del nostro Maestro. In questa direzione, non si tratta solo di usare la propria mente per dare forma alla propria esperienza, rielaborarla e condividerla con gli altri in un'ottica di condivisione continua, ma di assumersi una responsabilità nei confronti di chi si incontra che, soprattutto se piccolo e in condizioni di fragilità, ha bisogno di qualcuno che con coraggio e scoperta accolga con competenza il desiderio di ricercare, tenere memoria, raccontare e permettere quindi di esistere così come si è.

Bibliografia

- Amatori G., Maggiolini S. e Macchia V. (2022), *Pensare in Grande. L'educazione INclusiva per l'INfanzia di oggi e di domani*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Berlini M.G. e Canevaro A. (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Biggeri M. e Bellanca N. (2010), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori.
- Bocci F. (2019a), *Un modo umano di organizzarci. Le logiche dei confini nel tempo della medicalizzazione: scenari e possibili vie d'uscita*, «Cooperazione educativa», vol. 68, n. 3, pp. 26-32.

- Bocci F. (2019b), *Politiche scolastiche per l'inclusione*. In Elia G., Polenghi S. e Rossini V., *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Caldin R. (2017), *I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, «Education Sciences e Society», vol. 7, n. 2, pp. 106-126.
- Caldin R. e Serra F. (2012), *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan Onlus — Centro Studi e Ricerca Sociale.
- Caldin R., Montuschi F. e Canevaro A. (2016), *Il contributo culturale della Rivista «Studium Educationis» alla Pedagogia Speciale. Dimensioni concettuali e aree di ricerca*, «Studium Educationis», vol. 8, n. 2, pp. 85-100.
- Canevaro A. (1975), *Il bambino che non sarà padrone: il bambino con handicap e l'educazione di tutti, dalla pedagogia della competizione a quella della cooperazione*, Milano, Emme.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro A. (1997), *Programmazione per sfondi integratori*, «La Didattica», n. 3, pp. 22-27.
- Canevaro A. (1999), *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (2000), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2007), *Introduzione*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Ferrari A. (2019), *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P. (1988), *Una scuola, uno sfondo: sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, Bologna, Nicola Milano.
- Canevaro A., Chiantera A., Cocever E. e Peticari P. (2000), *Scrivere di educazione*, Roma, Carocci.
- Catarsi E. e Fortunati A. (2004), *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci.

- Fisman S., Wolf L., Ellison D. e Freeman T. (2000), *A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities*, «The Canadian Journal of Psychiatry», vol. 45, n. 4, pp. 369-375.
- Korczak J. (1979), *Come amare il bambino*, Milano, Emme.
- Ministero dell'Istruzione, *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato «Zerosei»*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638> (consultato il 24 maggio 2024).
- Montobbio E. e Grondona M. (1987), *La casa senza specchi*, Torino, Omega.
- Paolini M. (2009), *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*, Trento, Erickson.
- Wood Rivers J. e Stoneman Z. (2003), *Siblings relationship when a child has autism: Marital stress and support coping*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 33, pp. 183-208.
- Zannini L. (2008), *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Milano, Raffaello Cortina.

CAPITOLO 13

Adolescenza e disabilità

Angelo Lascioli, Università di Verona

Ivan Traina, Università di Verona

Fabio Corsi, Università di Verona

Marco Andreoli, Università di Verona

L'adolescenza e i suoi «compiti evolutivi»

L'adolescenza rappresenta il periodo della vita in cui si attuano le numerose e importanti trasformazioni fisiche e psichiche innescate dalla pubertà, e che una volta concluse apriranno la strada all'età adulta. Osserva Blos (1993) che il periodo adolescenziale coincide con il periodo «di adattamento alla condizione di pubertà» (p. 22), il quale può variare da individuo a individuo per un'ampia gamma di motivazioni. Per quanto la pubertà sia determinata da processi ormonali, essenzialmente di natura biologica, l'innescamento di tale processo è influenzato anche da variabili di tipo ambientale. Infatti, osserva Karlberg (2002), stiamo assistendo da diversi anni a un'anticipazione del periodo puberale. Se nell'Ottocento negli USA e in Europa occidentale l'età del menarca era di 17 anni (Ciccione e Cappa, 2014), oggi, mediamente, le ragazze raggiungono la pubertà tra i 9 anni e mezzo e i 14 anni e mezzo, mentre l'età puberale dei ragazzi varia tra i 10 anni e mezzo e i 16 anni (Belsky et al., 2009).

Durante la pubertà l'adolescente sperimenta un'accelerazione dello sviluppo, un vero e proprio «scatto di crescita», che avviene sia a livello staturale che ponderale, con importanti implicazioni a livello psicologico, emotivo e relazionale. I bisogni alimentari aumentano, il corpo si trasforma a seguito dell'incipiente sviluppo sessuale, per cui è necessario per l'adolescente ridefinire e risignificare il rapporto con il proprio corpo. E tale processo, per la sua radicalità, travolge anche altre dimensioni della sua personalità, in particolare il rapporto con i genitori e i pari. I cambiamenti di tipo fisico, infatti, rappresentano uno dei nuclei più delicati del processo adolescenziale, e in molti casi sono motivo di disagio e/o sofferenza. Il corpo, in conseguenza delle trasformazioni

in atto e/o avvenute, viene percepito disarmonico, oppure può non essere riconosciuto e accettato. In questa delicata fase si possono verificare vere e proprie regressioni nell'infanzia, concepita come isola felice senza problemi, come pure si può assistere a un'ostentata esibizione della nuova corporeità erotica. Causa di disagio e/o sofferenza riferiti allo sviluppo fisico e all'immagine corporea sono anche le differenze individuali rispetto all'inizio dell'età della pubertà. In alcuni casi il disagio deriva dalla precocità con cui si manifesta il processo di maturazione sessuale; al contrario, in altri casi, ciò che è motivo di ansia e disagio è proprio la maturazione tardiva. Al di là delle differenze individuali, l'immagine del proprio corpo, la soddisfazione rispetto al proprio aspetto fisico, rappresenta uno dei fattori più importanti nel processo di accettazione di sé di un adolescente (Harter, 1999).

Per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, l'adolescenza si differenzia dalle fasi precedenti dello sviluppo non solo quantitativamente per il fatto che l'adolescente dispone di una maggiore capacità di ragionamento, ma anche qualitativamente, in quanto gli adolescenti «pensano in modo diverso» (Belsky, 2009, p. 302), e ciò è dovuto alla capacità di ragionare in modo astratto. Come descritto da Piaget, questo è il periodo del pensiero «operatorio formale», in cui si manifestano le capacità di ragionamento ipotetico-deduttive, e si esprimono le potenzialità cognitive umane. Una qualità del pensiero adolescenziale che lo contraddistingue rispetto a quello della fanciullezza, è l'importanza che assume la categoria del possibile, che si fa più pregnante di quella del reale effettivo.

Questa nuova modalità del pensare ha delle importanti ricadute a livello affettivo e socioemotivo, dovute all'acquisizione di nuove capacità di tipo introspettivo, di critica e di messa in discussione di tutto ciò che fino a poco tempo prima veniva dato per assodato o scontato, compresi i rapporti interpersonali, soprattutto con i genitori. I cambiamenti a livello cognitivo, inoltre, influiscono anche sullo sviluppo morale nella direzione di rendere possibile un livello più alto di ragionamento morale in quanto migliorano le capacità di dedurre la prospettiva degli altri, di comprendere se stessi e di risolvere i problemi sociali (Hart e Carlo, 2003).

Per quanto riguarda lo sviluppo socioemotivo, l'adolescenza rappresenta sicuramente una fase dello sviluppo caratterizzata da una vita emozionale intensa e altalenante (Belsky, 2009), in parte riconducibile a uno squilibrio ormonale che accentua la reattività allo stress (Arnett, 1999). Ma la vita emozionale dell'adolescente si caratterizza specialmente per l'intensificarsi delle dinamiche affettivo-relazionali, esito di un «profondo sconvolgimento associato alla riorganizzazione affettiva» (Blos, 1992, p. 23).

Canevaro esemplifica attraverso le seguenti due metafore la condizione adolescenziale: la *sindrome dell'aragosta* e la *sindrome della gazzella*. La

sindrome dell'aragosta è «una fase della vita adolescenziale caratterizzata dalla perdita di un guscio protettivo, nell'attesa di formarne uno nuovo. In tale fase, anche una carezza può essere percepita come una minaccia, perché siamo molto fragili, indifesi e vulnerabili»; con la *sindrome della gazzella*, s'intende fare riferimento al comportamento di questo animale, che quando «teme di essere raggiunta da un animale più veloce e forse affamato, scappa correndo e cambiando continuamente direzione. Come certi adolescenti. Appena abbiamo accolto una loro idea embrionale di progetto, proprio perché l'abbiamo accolta la cambiano. Hanno paura di essere acchiappati» (Pampanini e Cerri, 2017, p. 7).

Esempi di tali comportamenti insieme a una varietà di dinamiche affettive hanno portato a individuare nell'adolescenza una vera e propria «cultura affettiva», le cui grandi costruzioni simboliche sono l'amicizia, il gruppo, l'innamoramento, il segreto, la costruzione dell'immagine corporea sessuata, la formazione degli ideali, le condotte esplorative e l'avventura (Charmet, 1991). In base a quest'approccio, l'adolescente per poter riuscire ad affrontare le sfide rappresentate dalla vita adulta, e quindi per riuscire a portare a termine il processo di transizione verso le fasi successive di sviluppo, deve poter sperimentare le dinamiche che caratterizzano questa «cultura affettiva», come pure deve essere anche in grado di superarle. In altri termini, se l'adolescenza è un'età della vita che è necessario vivere al fine di prepararsi alla vita adulta, è altrettanto importante riuscire a superarla: pena restare imbrigliati per sempre in questa fase evolutiva. Infatti, osserva Maggiolini (1991), ogni adolescente è chiamato a una serie di compiti di tipo evolutivo, che riguardano essenzialmente la messa in crisi dell'universo affettivo e simbolico dell'infanzia, la costruzione di un'immagine corporea che integri la nuova dimensione sessuale e riproduttiva, l'elaborazione di nuovi valori e ideali di riferimento, la progressiva definizione della propria identità sociale. I compiti evolutivi, da un punto di vista educativo, rappresentano dei veri e propri appuntamenti psico-socio-biologici, attraverso i quali è possibile per l'adolescente mentalizzare affetti profondi, elaborare i conflitti e conquistare un sentimento di continuità rispetto al passato (Maggiolini, 1988). In ottica educativa, l'adolescenza richiede di essere letta quale opportunità per affrontare pienamente i nuovi compiti che lo sviluppo offre, e che chiama in causa la rete di rapporti che connettono l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente in cui è inserito (Pisanu, 2012).

Adolescenza e disabilità

Per gli adolescenti con sviluppo tipico esiste un'ampia letteratura empirica sullo sviluppo dell'identità. L'analisi della letteratura scientifica riferita agli

adolescenti con disabilità evidenzia invece una carenza di studi e ricerche riferite al loro sviluppo identitario (Maxey e Beckert, 2017). Osserva Fratini (2017) che l'attenzione educativa per l'adolescenza e la vita adulta delle persone con disabilità è espressione di un interesse recente della ricerca, riconducibile al mutamento che si è registrato nella cultura della disabilità dovuto al progressivo affermarsi del valore e del diritto all'inclusione sociale.

Per molto tempo nei confronti delle persone con disabilità ha operato (e in parte opera ancora) un interdetto a crescere, ossia un «ostinato divieto sociale e culturale ad andare verso il mondo dei grandi» (Montobbio e Lepri, 2000, p. 13). Ciò è dovuto a una visione della disabilità ispirata a una concezione assistenziale e ricreativa dell'azione di cura, che di fatto ha impedito di riconoscere — sottovalutandone la portata — le istanze di crescita e di sviluppo presenti anche in queste persone. Oggi emerge da più parti la necessità di ripensarne gli assetti e le finalità dell'azione di cura a loro rivolta, secondo una prospettiva che sia coerente con i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e in linea con le attuali concezioni di disabilità dell'OMS (ICF, 2001). Si tratta evidentemente di un cambio di paradigma, che non è facile attuare perché il modello assistenziale ha permeato, in profondità, le convinzioni, i saperi, le prassi degli operatori, oltre che la cultura organizzativa dei servizi stessi (Lascioli e Pasqualotto, 2021).

Da un punto di vista educativo, è necessario interrogarsi su quali siano le difficoltà che gli adolescenti con disabilità possono incontrare nell'affrontare con successo i compiti evolutivi che caratterizzano questa fase dello sviluppo; come pure, è necessario chiedersi come sostenere il loro percorso di sviluppo e crescita durante la fase adolescenziale. La letteratura scientifica in ambito pedagogico-speciale ha ampiamente analizzato quali sono le variabili da cui dipende il processo di transizione verso la vita adulta degli adolescenti-giovani con disabilità. Sicuramente, tra i fattori decisivi, emerge l'importanza delle dinamiche relazionali che si possono generare nel contesto familiare tra genitori e figli, nel contesto scolastico tra insegnanti e alunni, nel contesto dell'azione dei servizi tra operatori e la persona con disabilità e la sua famiglia e, infine, le dinamiche relazionali tra pari. In particolare, si evidenzia l'importanza della qualità dell'azione di sostegno svolta dall'adulto a favore dell'adolescente con disabilità nelle diverse fasi del processo di crescita, sia nel contesto familiare che scolastico, in quanto tale azione se non risulta ispirata a un criterio di effettiva efficacia rischia paradossalmente di ostacolare lo sviluppo dei processi di autonomia e autodeterminazione, inficiando così il processo di transizione verso la vita adulta. Nell'azione di sostegno che l'adulto mette in atto nei confronti del minore con disabilità che da solo non riesce ad affrontare i compiti di sviluppo che i coetanei svolgono in autonomia, «esiste il messaggio incon-

scio e implicito, che non può essere eliminato, di un «edificio» del sé nato con delle fondamenta strutturalmente incapaci di reggere da sole il peso della crescita» (Salvemini, 2023, p. 22). Se, da un lato, il sostegno risulta necessario per consentire l'accesso alle esperienze che da sole le persone con disabilità non sarebbero in grado di realizzare, d'altro lato, osservano Canevaro e Malaguti (2014), un'errata interpretazione delle modalità educative attraverso cui debba svolgersi il sostegno «può indurre a dipendenza e a rinuncia di ogni tentativo di crescita dell'autonomia» (p. 105). Motivo per cui, continuano gli autori, è necessario che chi ha il compito di offrire sostegno si assuma anche la responsabilità di «svolgerlo con una dinamica evolutiva» (p. 105). Infatti, le dinamiche relazionali che promuovono i processi di transizione verso la vita adulta sono quelle che innalzano i livelli di autonomia, di autodeterminazione e di empowerment psicologico (Shogren e Shaw, 2016). Le dinamiche relazionali ispirate a questi obiettivi sono efficaci anche nel caso di adolescenti che hanno condizioni di disabilità di tipo intellettivo (Saaltink, Mackinnon, Owen e Tardif-Williams, 2012).

L'adolescenza, anche per l'adolescente con disabilità, è un periodo della vita in cui va costruita un'identità che deve affrancarsi dalle tipiche dinamiche dell'infanzia. S'è detto che non si tratta né di un'operazione semplice né scontata, che può risultare ancor più complessa se presente una condizione di disabilità di tipo intellettivo e/o cognitivo. Ma anche per questi adolescenti è importante riuscire a sviluppare una consapevolezza del sé che sia quanto più coerente con l'età anagrafica. L'azione educativa, in questo caso, ha il delicato compito di aiutarli a immaginare se stessi non più bambini e di favorire la proiezione del sé verso la vita adulta. Si tratta di promuovere un percorso identitario entro il quale far operare una forma mentis non più infantile, per cui divenga possibile il pensiero della vita adulta.

Se per gli adolescenti che non hanno deficit di tipo intellettivo e/o cognitivo il compito di «pensarsi adulti» è possibile seppur non facile, per coloro che hanno una disabilità intellettiva e/o deficit cognitivi tale compito è assai arduo. In questo caso risulta fondamentale poter essere «pensati adulti» dagli altri, in primis dai genitori e dagli insegnanti (Canevaro, 2015). È questa la via maestra per aiutare questi adolescenti a guadagnare il pensiero della propria vita adulta che, diversamente, rischierebbe di non svilupparsi con conseguenze assai negative per il loro sviluppo successivo. Promuovere il pensiero della vita adulta nell'ambito dell'interazione educativa, getta le basi intersoggettive grazie alle quali è possibile lo sviluppo delle impalcature cognitive che consentono di «pensarsi adulti», e tale processo è l'effetto in primis di un'azione di riconoscimento (Ricoeur, 2004). Secondo Goussot, l'azione di riconoscimento volta a promuovere la vita adulta della persona con disabilità passa necessariamente

attraverso le due seguenti fasi: «Il consolidamento di una rappresentazione sociale che la consideri adulta in tutte le sue dimensioni psicologiche, affettive e sociali; l'esistenza di ruoli sociali valorizzati (cioè veri e utili), che non hanno solo a che fare col ruolo lavorativo ma anche col tempo libero e con le relazioni affettive e sessuali» (Goussot, 2009, p. 92).

È innegabile che la presenza di deficit di tipo intellettuale e/o cognitivo ponga problemi e difficoltà educative che possono rendere arduo, talvolta impossibile, il pieno superamento dei «compiti evolutivi» che caratterizzano l'adolescenza. Osserva Fratini che «compiti come elaborare un proprio senso dell'identità, compiere il lutto per la fine dell'infanzia, separarsi dalle immagini genitoriali interiorizzate sono molto precari se non impossibili nella maggioranza dei casi di disabilità cognitiva» (p. 347). Va altresì specificato che la presenza di un deficit intellettuale e/o cognitivo non blocca i cambiamenti innescati dalla pubertà, in primis le trasformazioni derivanti dalla maturazione sessuale che, oltre a generare cambiamenti corporei, attivano processi di tipo cognitivo e dinamiche affettivo-emotive correlate alle nuove pulsioni di tipo sessuale (Lascioli, Pezzetta e Tosini, 2010). Per l'adolescente con disabilità intellettuale e/o cognitiva, tutto ciò comporta la necessità di intraprendere il laborioso compito di rielaborazione della propria immagine corporea. Come per ogni altro adolescente, l'obiettivo educativo consistente nel riuscire a dare un significato affettivo e relazionale ai cambiamenti corporei derivanti dalla maturazione sessuale. Tutto ciò risulta possibile se l'adolescente con disabilità intellettuale viene sostenuto nel processo di mentalizzazione della propria corporeità erotica (Lascioli, 2020), e a tale scopo è necessario offrirgli un «contenitore mentale» per questi cambiamenti attraverso un'azione di compensazione cognitiva, che consiste nel sostenere la presa di coscienza della nuova corporeità erotica dandole un significato affettivo-relazionale e progettuale. Laddove tale processo di rielaborazione psicologica dei cambiamenti corporei e sessuali non avvenisse o non fosse sostenuto, il rischio a cui si andrebbe incontro è che la dimensione dello sviluppo sessuale venga relegata esclusivamente alla sola corporeità fisica. È spesso questa la direzione che prende la sessualità dell'adolescente con disabilità intellettuale e/o cognitiva quando la sua sessualità viene ignorata o negata, finendo per non ricevere adeguati supporti educativi (Lascioli, 2007; 2016).

Il difficile rapporto con il proprio corpo durante l'adolescenza oltre a rappresentare un problema per tutti gli adolescenti, è trasversale a ogni forma di disabilità. La causa di tale problematicità, comune agli adolescenti con e senza disabilità, è l'effetto della maggior consapevolezza di sé dovuta allo sviluppo del pensiero che, nel caso dell'adolescente con disabilità, sfocia anche in una maggior consapevolezza della propria particolare e individuale condizione di disabilità. Questo è il motivo per cui la ristrutturazione identitaria tipica della

fase adolescenziale, può avere risvolti problematici in presenza di una condizione di disabilità (Forber-Pratt et al., 2021). La «nuova» coscienza di sé — e con essa della propria disabilità — talvolta innesca nell'adolescente con disabilità l'insorgere di sintomi di tipo ansioso e depressivo, che possono colpire anche gli adolescenti con disabilità intellettiva o con autismo (Strang et al., 2012).

L'adolescente con disabilità, inoltre, a causa della sua particolare condizione subisce spesso anche una serie di restrizioni alla partecipazione sociale, con la conseguenza di non riuscire a realizzare alcune esperienze di relazione che sono fondamentali per il suo processo di crescita e sviluppo. Le ricerche evidenziano che gli adolescenti con disabilità sperimentano difficoltà nello stabilire e nel mantenere amicizie con i pari (Diamond et al., 2007), e tale limitazione si accentua in presenza di disabilità di tipo intellettivo e di autismo (Orsmond, Krauss e Seltzer, 2004). La carenza di esperienze sociali al di fuori della famiglia, rende ancor più arduo il distacco dalle figure genitoriali. La separazione della «nicchia affettiva primaria», funzionale allo sviluppo dei percorsi di vita indipendente, può risultare particolarmente difficile se non è stato possibile instaurare legami significativi da un punto di vista affettivo al di fuori dei legami familiari. Come pure, la mancanza di un gruppo spontaneo di pari età, la cui nascita e esistenza avviene al di fuori dei rapporti di dipendenza dai genitori e dalle figure adulte di riferimento, può limitare le possibilità di emancipazione dell'adolescente con disabilità. Il gruppo dei pari, infatti, durante l'adolescenza assume un ruolo importantissimo perché rappresenta una fonte di informazioni in grado di influenzare non solo le opinioni ma anche i comportamenti dell'adolescente, spingendolo verso il progressivo superamento delle dinamiche affettivo-relazionali tipiche dell'infanzia, interrompendo i legami di dipendenza o di tutela istituzionale e familiare. I meccanismi simbolici inconsci attivati nel gruppo hanno un potere grandioso. Il gruppo, nell'adolescenza, è infatti incaricato inconsciamente del compito di favorire il superamento dalla dipendenza intellettuale e affettiva dalla famiglia. Senza l'appartenenza a un gruppo di pari, inoltre, è difficile per l'adolescente con disabilità sviluppare quel repertorio di abilità sociali che in genere si apprendono in gruppo e che sono fondamentali per costruire relazioni affettive e sessuali e per i percorsi di vita indipendente. Infatti, nel gruppo si possono sperimentare e conoscere le regole sociali che governano le relazioni tra le persone, si può imparare a riconoscere le emozioni proprie e altrui, a decentrarsi e a immaginare come gli altri ci vedono e vedono le cose, a farsi un'idea di quello che gli altri pensano, sentono, e delle loro motivazioni e emozioni. Inoltre, nel gruppo s'impara a esprimere e modulare i propri pensieri, le proprie emozioni e motivazioni. Tali apprendimenti sono fondamentali per riuscire a rispondere adeguatamente alle diverse situazioni sociali. Nel gruppo, osservano gli studiosi dell'adolescenza,

si forma una cultura affettiva alternativa a quella familiare e sociale, che è di fondamentale importanza per il processo di transizione verso la vita adulta (Maggiolini, 1991; Bloss, 1992).

L'adolescenza rappresenta un momento delicato anche per la famiglia che ha un figlio con disabilità. Come afferma Canevaro, chi è genitore vive tale evoluzione e il suo caos con sentimenti vari, spesso drammatici. In molti casi si «pensa che tutto crolli» (Pampanini e Cerri, 2017, p. 8). Infatti, durante l'adolescenza, riemergono talvolta in forma acuta alcuni pensieri e sentimenti correlati all'esperienza — spesso traumatica — della scoperta della disabilità del figlio. Osserva Casini (2010), che

[...] nella fase finale del percorso scolastico (gli ultimi due anni della scuola secondaria), il confronto con i coetanei concretizza i cambiamenti adolescenziali e i processi di svincolo, rendendo visibili profonde differenze tra il mondo degli adolescenti disabili e quello degli adolescenti «normodotati» sul piano delle autonomie possibili, delle relazioni amicali, della crescita cognitiva e intellettuale. La forbice dunque si divarica, i gruppi di pari si formano escludendo o non coinvolgendo i ragazzi disabili, per i quali si apre un percorso doloroso di consapevolezza della propria diversità (p. 116).

La presenza aggiuntiva di comportamenti esternalizzanti negativi, comuni negli adolescenti con diagnosi di disabilità intellettiva da lieve a borderline, spesso contribuisce a ridurre il senso di competenza genitoriale (Schuiringa et al., 2015). I genitori, soprattutto le madri, di adolescenti con disturbo dello spettro autistico, durante l'adolescenza dei loro figli sono più esposti al rischio di scarso benessere psicologico rispetto agli altri genitori (Ekas e Whitman, 2010). L'adolescenza, pertanto, non solo per gli adolescenti con disabilità ma anche per i loro genitori e le loro famiglie, rappresenta una fase delicata degli itinerari familiari, che non va assolutamente sottovalutata né dagli interessati né dagli specialisti. Vi sono ricerche che evidenziano i benefici che possono derivare in termini di riduzione dello stress per i genitori di adolescenti con disabilità che sperimentano mirati percorsi di supporto psicologico (Lunsky et al., 2015). Un problema comune a tutte le famiglie che hanno figli adolescenti con disabilità è rappresentato dai processi di transizione: dai servizi per l'età evolutiva ai servizi per gli adulti; dalla scuola al lavoro e/o all'università, dai percorsi familiari ai percorsi di vita indipendente, ecc. (Burke, Patton e Taylor, 2016). L'analisi della letteratura scientifica, per quanto evidenzia l'importanza di offrire alle famiglie aiuti di tipo psicoeducativo, rileva altresì che mancano ricerche idonee a stabilire quali siano i servizi di supporto a più alto impatto (Burke et al., 2016).

Nell'ottica di approfondire le correlazioni tra adolescenza e disabilità, la ricerca scientifica ha anche esplorato le possibili relazioni tra tipologia di disabilità, ossia i problemi di salute correlati alla condizione di disabilità, e specifiche problematiche del processo di sviluppo adolescenziale. Ad esempio, si è già accennato alle difficoltà sperimentate dagli adolescenti con disabilità intellettiva e/o cognitiva nel processo di mentalizzazione della corporeità erotica. Per questi adolescenti, anche i processi di apprendimento scolastici possono rappresentare un problema durante il periodo adolescenziale in quanto, durante questa fase, emerge ancor più evidente il divario tra le loro capacità di apprendimento e quelle dei pari. La letteratura scientifica ha messo in evidenza che anche per gli adolescenti con disabilità sensoriale esiste il rischio che si generi un divario tra i loro apprendimenti e quelli dei pari. La presenza di una disabilità sensoriale visiva o uditiva in assenza di una didattica attenta e mirata, si può trasformare in un ostacolo nell'acquisizione di alcuni concetti e contenuti disciplinari. Ad esempio, gli adolescenti con disabilità visiva, a causa della loro particolare condizione, in assenza di adattamenti e facilitatori possono sperimentare serie difficoltà nell'apprendimento dei concetti matematici e più in generale delle cosiddette discipline STEM (Ediyanto e Kawai, 2019; Klingenberg et al., 2020; Prado e Arias-Gago, 2021), oltre che della musica, delle lingue straniere (Boltenkova et al., 2020; Jedynek, 2018) e della storia (Siragusa, 2022). Mentre gli adolescenti con disabilità uditiva possono sperimentare difficoltà di apprendimento dovute alle loro difficoltà di comprensione nella lettura e del linguaggio in generale (Schirmer e McGough, 2005; Marschark, 2009). È necessario per questi adolescenti poter fruire di contesti di apprendimento inclusivi, in cui le loro specifiche difficoltà di apprendimento siano contrastate con le facilitazioni nell'accesso ai contenuti disciplinari tramite un'azione didattica ispirata ai principi dell'*Universal design for learning* (CAST, 2018; Story et al., 1998).

I fattori che possono influire negativamente sul processo di sviluppo degli adolescenti con disabilità sensoriale sono molteplici, per cui è necessario che genitori, educatori e insegnanti monitorino con attenzione questa fase del loro sviluppo. Durante la fase adolescenziale, infatti, l'adolescente con disabilità sensoriale può sperimentare specifici ritardi evolutivi, che se non adeguatamente gestiti, rischiano di sfociare in gravi lacune che possono compromettere l'autonomia personale, presente e futura. La ricerca scientifica ha inoltre evidenziato che la qualità di vita degli adolescenti con disabilità visiva è inferiore rispetto a quella dei loro coetanei senza disabilità (Chadha e Subramanian, 2011; Wong et al., 2009), e per gli adolescenti con disabilità uditiva esiste un forte rischio di sviluppare disturbi d'ansia e depressione (Rostami et al., 2014). In presenza di disabilità visiva è fondamentale monitorare la possibile presenza di eventuali ritardi nel raggiungimento delle tappe fondamentali dello sviluppo grossomo-

torio, delle attività motorie spontanee o autoiniziate, e dell'acquisizione delle abilità essenziali per la cura personale (Sleeuwenhoek et al., 1995). La presenza di una disabilità sensoriale può rendere difficile anche l'apprendimento di specifiche abilità sociali che generalmente si acquisiscono con l'osservazione, il modellamento, e può ostacolare la comprensione delle regole comunicative e lo scambio comunicativo tra i pari (Wolffe e Sacks, 1997). Le difficoltà e i vissuti sperimentati dagli adolescenti con disabilità visiva in relazione alle loro esperienze di relazione con i pari richiedono ai genitori, agli educatori e agli insegnanti di prestare particolare attenzione alle reti sociali e amicali di cui fanno parte questi adolescenti, ed eventualmente prevedere interventi per estenderle e rafforzarle (Beteinaki, 2019; Huurre et al., 1999; Kef et al., 2000). Le ricerche che hanno analizzato i processi di socializzazione degli adolescenti con disabilità uditiva hanno invece evidenziano la necessità di implementare programmi socioeducativi che li stimolino a stringere amicizie e li incoraggino ad avere una più ampia consapevolezza del proprio ambiente sociale (Cambra, 2005; Canevaro, 2013).

L'adolescenza rappresenta una particolare sfida anche per gli adolescenti con disabilità di tipo motorio e/o fisico. La letteratura scientifica evidenzia che per questi adolescenti il carico psicologico dovuto alla presenza di fenomeni depressivi, di apprensione dovuti a uno scarso senso di autoefficacia e di autostima incide mediamente dalle tre alle quattro volte in più rispetto ai coetanei senza disabilità (Anderson e Clarke, 2022). Inoltre, la presenza di una disabilità fisica espone al rischio di subire più dei coetanei atti di bullismo e cyberbullismo (Bills, 2020). L'adolescenza, pertanto, può rappresentare per questi adolescenti una fase molto delicata e complessa del loro processo di sviluppo e di crescita. Se si considera che il rapporto con il corpo rappresenta uno dei nuclei fondamentali del processo di rielaborazione e di ridefinizione del proprio sé a cui è chiamato ogni adolescente, la presenza di una disabilità di tipo motorio e/o fisico può interferire con questo importante processo psichico anche a causa della particolare difficoltà, sperimentata da questi adolescenti, di instaurare un rapporto positivo con il proprio corpo. Osserva Dolto (1994), che il difficile rapporto con il proprio corpo rischia di generare un'immagine negativa dello stesso, sia perché la persona con disabilità motoria potrebbe non averne fatto esperienza a causa delle limitazioni presenti, sia a causa della dipendenza psico-fisica eccessiva e prolungata dall'accudimento e dalle cure parentali, la cui intensità — osserva Galanti (2018) — può rappresentare un ostacolo nel processo di autonomizzazione legato all'individuazione-separazione, che anticipa e rende possibile la nascita della vita psichica. La ricerca scientifica ha infatti evidenziato che gli adolescenti affetti da paralisi cerebrale infantile tendono a sviluppare un'immagine corporea più negativa rispetto

ai coetanei normodotati (Hammar, 2009). La promozione di un'immagine corporea positiva rappresenta pertanto un obiettivo di centrale importanza nell'azione educativa a favore degli adolescenti con disabilità motoria e/o fisica (Zappaterra, 2013). L'immagine del corpo, infatti, è parte costitutiva del concetto di autostima e di percezione del sé. Nella direzione di promuovere una percezione positiva del proprio corpo e, nel contempo, per migliorare la qualità di vita degli adolescenti con disabilità motoria e/o fisica, la ricerca scientifica ha individuato nell'attività sportiva un'azione efficace (Li et al., 2016; Santos, Moreira e Gomes, 2020). Un tema di altrettanta centralità per questi adolescenti è la qualità della vita. Vi sono evidenze che dimostrano che per sostenere la qualità di vita degli adolescenti con disabilità motoria è decisivo il loro coinvolgimento nei programmi terapeutici che li riguardano, come pure riuscire a offrire le opportunità che consentano loro di svolgere attività che siano in accordo con le loro preferenze (Shikako-Thomas et al., 2009). Sono infatti soprattutto gli adolescenti che riescono a sviluppare un sentimento di autoefficacia quelli che riescono ad affrontare al meglio questa delicata fase del loro sviluppo, in particolare nell'ambito interpersonale e sociale. L'autoefficacia sociale, inoltre, è un predittore significativo dell'indipendenza (King, 1993).

Conclusioni

Seppur nello spazio contenuto di questo capitolo dedicato al tema adolescenza e disabilità, abbiamo cercato di mettere in luce il fatto che l'adolescenza rappresenta una fase delicata dello sviluppo non solo per gli adolescenti a sviluppo tipico ma anche per gli adolescenti con disabilità, e per tale ragione richiede particolare attenzione e cura per coloro che ricoprono responsabilità educative. Sono molteplici gli aspetti in comune tra gli adolescenti con disabilità e senza: i desideri sono simili, le sfide da affrontare sono in gran parte le medesime. Tuttavia, il modo in cui gli adolescenti con disabilità attraversano questa fase di sviluppo differisce da quello dei loro coetanei con lo sviluppo tipico in quanto la condizione di disabilità rende più difficile affrontare i compiti evolutivi che caratterizzano questa fase dello sviluppo. Le relazioni familiari e i contesti svolgono un ruolo decisivo nel determinare l'esito del processo di sviluppo adolescenziale, anche quando è presente una condizione di disabilità intellettiva e/o di autismo (Canevaro, 2004). In particolare, la letteratura scientifica ha evidenziato il valore dell'aspettativa positiva dei genitori, soprattutto per lo sviluppo dell'autonomia e dei processi di autodeterminazione di questi adolescenti (Doren, Gau e Lindstrom, 2012). Dal momento che anche la tipo-

logia di disabilità può influenzare i processi di adattamento e di inclusione, e quindi il livello di qualità di vita, è importante conoscere le specifiche e particolari difficoltà che esse comportano al fine di individuare le soluzioni migliori. Per quanto la presenza di una disabilità rappresenti un ostacolo, la ricerca scientifica evidenzia che essa non impedisce di per sé agli adolescenti di attraversare con successo i «compiti evolutivi» che caratterizzano questa fase dello sviluppo, purché vengano adottati i necessari supporti. Considerato che il periodo adolescenziale coincide con il periodo in cui gli adolescenti con disabilità frequentano la scuola, il contesto scolastico (la classe, la relazione con i pari, il rapporto con i docenti, ecc.) rappresenta il luogo ideale per favorire e promuovere i processi di crescita richiesti da questa fase dello sviluppo. In tale direzione è decisivo il coinvolgimento attivo degli adolescenti con disabilità e dei loro familiari nei processi educativi che li riguardano, sia nell'elaborazione del PEI che del loro Progetto di Vita (Seong et al., 2015; Canevaro, 2019; Canevaro, 2021; Lascioli e Pasqualotto, 2021). Al fine di aumentare le opportunità di costruire reti sociali e di confrontarsi positivamente con i coetanei, come pure al fine di influenzare positivamente i processi di rielaborazione identitari tipici del periodo adolescenziale, è decisivo anche il loro coinvolgimento nella comunità di appartenenza e la partecipazione ad attività sportive e ricreative (Lundberg et al., 2011).

Per quanto la letteratura scientifica abbia chiarito che le implicazioni delle disabilità sui processi di sviluppo diminuiscono con l'avanzare dell'età degli individui (Maxey e Beckert, 2017), riuscire ad affrontare con successo i «compiti di sviluppo» tipici del periodo adolescenziale rappresenta una solida base per lo sviluppo e la costruzione di un'identità adulta.

Bibliografia

- Anderson M. e Clarke L. (2022), *Disability in Adolescence*, London, Routledge Press.
- Arnett J.J. (1999), *Adolescent storm and stress, reconsidered*, «American Psychologist», vol. 54, n. 5, pp. 317-326.
- Belsky J., Farina E., Garini A. e Soligno M. (2009), *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Zanichelli.
- Beteinaki E. (2019), *Social Interactions and Friendships of adolescents with vision impairments: A scoping review*, <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:di-va-43868> (consultato il 24 maggio 2024).
- Bills K.L. (2020), *The Direct Relationship between Bullying Rates and Extracurricular Activities among Adolescents and Teenagers with Disabilities*, «Behavioural Science Journal», pp. 191-202.

- Blos P. (1962), *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*, Milano, Franco-Angeli.
- Boltenkova J., Nevolina A., Koksharov V., Li S., Rasskazova T., Tkachuk G. e Baliasov A. (2020), *Teaching EFL to Blind and Visually Impaired Students: An Overview*, «ICERI2020 Proceedings», pp. 5616-5623.
- Burke M.M., Patton K.A. e Taylor J.L. (2016), *Family support: A review of the literature on families of adolescents with disabilities*, «Journal of Family Social Work», vol. 19, n. 4, pp. 252-285.
- Cambra C. (2005), *Feelings and emotions in deaf adolescents*, «Deafness & Education International», vol. 7, n. 4, pp. 195-205.
- Canevaro A. (2004), *Ritardo Mentale: ruolo della scuola, ruolo della famiglia e ruolo della società*. In *Ritardo mentale e autismo. Studi, ricerche e proposte operative*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 7-17.
- Canevaro A. (2013), *Pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, pp. 181-184.
- Canevaro A. (2021), *Un PEI in un contesto e un orizzonte operoso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 2, pp. 84-95.
- Canevaro A. e Chieriegatti A. (2015), *La relazione di aiuto: l'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci, pp. 87-90.
- Canevaro A. e Ianes D. (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson, pp. 175-177.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Casini C. (2010), *Lo scudo di Perseo: complessità e nodi del passaggio adolescenziale nelle famiglie con figli con disabilità intellettiva*, «Rivista di psicologia», n. 1, pp. 115-121.
- Chadha R.K. e Subramanian A. (2011), *The effect of visual impairment on quality of life of children aged 3-16 years*, «British Journal of Ophthalmology», vol. 95, n. 5, pp. 642-645. <https://doi.org/10.1136/bjo.2010.182386>.
- Charmet G.P. (1991), *Culture affettive in adolescenza*, Milano, Libreria Cuem.
- Cicchone S. e Cappa M. (2014), *Timing della pubertà: variabilità e secular trend*, «L'Endocrinologo», vol. 15, pp. 151-157.
- Diamond K.E., Huang H. e Steed E.A. (2007), *The development of social competence in children with disabilities*. In P.K. Smith e C.H. Hart (a cura di), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*, New York, Wiley, pp. 627-645.
- Dolto F. (1984), *L'immagine inconscia del corpo*, Milano, Bompiani.
- Doren B., Gau J.M. e Lindstrom L.E. (2012), *The relationship between parent expectations and postschool outcomes of adolescents with disabilities*, «Exceptional Children», vol. 79, n. 1, pp. 7-23.

- Ediyanto e Kawai N. (2019), *Science Learning for Students with Visually Impaired: A Literature Review*, «Journal of Physics: Conference Series», vol. 1227, n. 1. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1227/1/012035>.
- Ekas N.V. e Whitman T.L. (2010), *Autism symptom topography and maternal socio-emotional functioning*, «American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 115, pp. 234-249.
- Fratini T. (2017), *Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni*, «Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education», vol. 20, n. 2, pp. 345-355.
- Forber-Pratt A.J., Minotti B.J., Burdick C.E., Kate Brown M. e Hanebutt R.A. (2021), *Exploring disability identity with adolescents*, «Rehabilitation Psychology», vol. 66, n. 4, p. 550.
- Galanti M.A. (2018), *Le Paralisi Cerebrali Infantili (PCI) e lo sguardo della Pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6, n. 1, pp. 11-24.
- Goussot A. (a cura di) (2009), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli.
- Hammar G.R., Ozolins A., Idvall E. e Rudebeck C.E. (2009), *Body image in adolescents with cerebral palsy*, «Journal of Child Health Care», vol. 13, n. 1, pp. 19-29.
- Hart D. e Carlo G. (2005), *Moral development in adolescence*, «Journal of Research on Adolescence», vol. 15, n. 3, pp. 223-233.
- Harter S. (1999), *Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships*, «Merrill-Palmer Quarterly», vol. 45, n. 4, pp. 677-703.
- Huurre T.M., Komulainen E.J. e Aro H.M. (1999), *Social Support and Self-esteem among Adolescents with Visual Impairments*, «Journal of Visual Impairment & Blindness», vol. 93, n. 1, pp. 26-37. <https://doi.org/10.1177/0145482X9909300104>.
- Jedynak M. (2018), *Teaching a Foreign Language to Partially Sighted and Blind Learners: Overview of Research Findings*, «Interdisciplinary Context of Special Pedagogy», vol. 21, n. 1, pp. 199-214. <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.21.11>.
- Karlberg J. (2002), *Secular trends in pubertal development*, «Hormone Research», vol. 57, n. 2, pp. 19-30.
- Kef S., Hox J.J. e Habekothé H.T. (2000), *Social networks of visually impaired and blind adolescents. Structure and effect on well-being*, «Social Networks», vol. 22, n. 1, pp. 73-91. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(00\)00022-8](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(00)00022-8).
- King G.A., Shultz I.Z., Steel K., Gilpin M. e Cathers T. (1993), *Self-evaluation and self-concept of adolescents with physical disabilities*, «The American Journal of Occupational Therapy», vol. 47, n. 2, pp. 132-140.
- Klingenberg O.G., Holkesvik A.H. e Augestad L.B. (2020), *Digital learning in mathematics for students with severe visual impairment: A systematic review*, «British Journal of Visual Impairment», vol. 38, n. 1, pp. 38-57. <https://doi.org/10.1177/0264619619876975>.

- Lascioli A. (2007), *Sessualità e handicap*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 339-354.
- Lascioli A., Pezzetta R. e Tosini F. (2010), *Cinquanta di questi giorni. Per pensare la sessualità del disabile intellettivo*, Roma, Aracne.
- Lascioli A. (2016), *Il diritto alla sessualità delle persone con disabilità intellettiva è una grande opportunità di umanizzazione. Ma non bisogna avere paura*. In C. Lepri, *Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, pp. 57-70.
- Lascioli A. (2020), *Disabilità e «voglia di amare» tra quotidianità e progettualità*. In S. Visentin, E. Ghedin e D. Aquario (a cura di), *Voglio amare per favore! Disabilità, sessualità, buone prassi*, Trento, Erickson, pp. 181-202.
- Lascioli A. e Pasqualotto L. (2021), *Progetto individuale, vita adulta e disabilità: prospettive e strumenti su base ICF*, Roma, Carocci.
- Li R., Sit C.H., Jane J.Y., Duan J.Z., Fan T.C., McKenzie T.L. e Wong S.H. (2016), *Correlates of physical activity in children and adolescents with physical disabilities: A systematic review*, «Preventive Medicine», vol. 89, pp. 184-193.
- Lundberg N.R., Taniguchi S., McCormick B.P. e Tibbs C. (2011), *Identity negotiating: Redefining stigmatized identities through adaptive sports and recreation participation among individuals with a disability*, «Journal of Leisure Research», vol. 43, n. 2, pp. 205-225.
- Lunsky Y., Robinson S., Reid M. e Palucka A. (2015), *Development of a mindfulness-based coping with stress group for parents of adolescents and adults with developmental disabilities*, «Mindfulness», vol. 6, pp. 1335-1344.
- Maggiolini A. (1988), *La teoria dei codici affettivi di F. Fornari*, Rozzano (MI), Edizioni Unicopli.
- Maggiolini A. (1991), *Ruoli affettivi e adolescenza*, Rozzano (MI), Edizioni Unicopli.
- Marschark M., Sapere P., Convertino C.M., Mayer C., Wauters L. e Sarchet T. (2009), *Are deaf students' reading challenges really about reading?*, «American Annals of the Deaf», vol. 154, n. 4, pp. 357-370.
- Maxey M. e Beckert T.E. (2017), *Adolescents with disabilities*, «Adolescent Research Review», vol. 2, pp. 59-75.
- Montobbio E. e Lepri C. (2000), *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Pisa, Edizioni Del Cerro.
- Orsmond G., Krauss M. e Seltzer M. (2004), *Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism*, «Journal of Autism and Developmental Disabilities», vol. 34, pp. 245-256.
- Pampanini G. e Cerri A.A. (a cura di) (2017), *L'apprendimento in età adolescenziale. In memoria del dott. Nino Emmi*, Bologna, Edizioni A&G.
- Pinelli M. e Bonfigliuoli C. (2010), *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Trento, Erickson.

- Pisanu N., Bressa G.M., Del Monte M. e Improta S. (2012), *Reduci dall'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Prado J.E.L. de e Arias-Gago A.R. (2021), *A Systematic Review of Mathematics Education for Blind Students: The importance of STEAM in current school curricula*, «Ciência & Educação», vol. 27. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210018>.
- Ricoeur P. (2004), *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rostami M., Bahmani B., Bakhtyari V. e Movallali G. (2014), *Depression and deaf adolescents: a review*, «Iranian Rehabilitation Journal», vol. 12, n. 1, pp. 43-53.
- Saaltink R., Mackinnon G., Owen F. e Tardif-Williams C. (2012), *Protection, participation and protection through participation: young people with intellectual disabilities and decision making in the family context*, «Journal of Intellectual Disability Research», vol. 56, n. 11, pp. 1076-1086. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01649.x>.
- Salvemini C. (2023), *Setting e processi di rappresentazione del Sé nella psicoterapia dell'adolescente con disabilità*, «Gli Argonauti-Psicoanalisi e Società», vol. 165, pp. 19-31.
- Santos T.V.D., Moreira M.C.N. e Gomes R. (2020), *«I forgot that I'm disabled»: interactions and sociability of teenagers with physical disabilities that practice sports*, «Cadernos de Saúde Pública», vol. 36. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00014219>.
- Schirmer B.R. e McGough S.M. (2005), *Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?*, «Review of Educational Research», vol. 75, pp. 83-117.
- Schuiringa H., Nieuwenhuijzen M., Castro B. e Matthys W. (2015), *Parenting and the parent-child relationship in families of children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 36, pp. 1-12.
- Seong Y., Wehmeyer M.L., Palmer S.B. e Little T.D. (2015), *Effects of the self-directed individualized education program on self-determination and transition of adolescents with disabilities*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», vol. 38, n. 3, pp. 132-141.
- Shikako-Thomas K., Lach L., Majnemer A., Nimigon J., Cameron K. e Shevell M. (2009), *Quality of life from the perspective of adolescents with cerebral palsy: «I just think I'm a normal kid, I just happen to have a disability»*, «Quality of Life Research», vol. 18, pp. 825-832.
- Shogren K. e Shaw L. (2016), *The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting early adulthood outcomes for youth with disabilities*, «Remedial and Special Education», vol. 37, pp. 55-62.
- Siragusa D. (2022), *Con gli occhi del passato. Didattica della storia e disabilità visiva*, «Didattica della storia — Journal of Research and Didactics of History», vol. 4, pp. 27-52. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15727>.

- Sleeuwenhoek H.C., Boter R.D. e Vermeer A. (1995), *Perceptual-Motor Performance and the Social Development of Visually Impaired Children*, «Journal of Visual Impairment & Blindness», vol. 89, n. 4, pp. 359-367. <https://doi.org/10.1177/0145482X9508900409>.
- Strang J.F., Kenworthy L., Daniolos P., Case L., Wills M.C., Martin A. e Wallace G.L. (2012), *Depression and anxiety symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders without intellectual disability*, «Research in Autism Spectrum Disorders», vol. 6, n. 1, pp. 406-412.
- Story M.F., Mueller J.L. e Mace R.L. (1998), *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities. Revised Edition*, <https://eric.ed.gov/?id=ed460554> (consultato il 24 maggio 2024).
- Wolffe K. e Sacks S.Z. (1997), *The Lifestyles of Blind, Low Vision, and Sighted Youths: A Quantitative Comparison*, «Journal of Visual Impairment & Blindness», vol. 91, n. 3, pp. 245-257.
- Wong H.-B., Machin D., Tan S.-B., Wong T.-Y. e Saw S.-M. (2009), *Visual impairment and its impact on health-related quality of life in adolescents*, «American Journal of Ophthalmology», vol. 147, n. 3, pp. 505-511. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2008.09.025>.
- Zappaterra T. (2013), *Guardarsi e non rifiutarsi. Immagine corporea, genere e disabilità*. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva e S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 227-241.

CAPITOLO 14

Traiettorie esistenziali e adultità nell'esperienza della persona con disabilità¹

Antonello Mura, Università degli Studi di Cagliari
Filippo Dettori, Università degli Studi di Sassari
Antioco Luigi Zurru, Ilaria Tatulli, Gianmarco Bonavolontà,
Silvio Marcello Pagliara, Daniele Bullegas, Stefania Falchi,
Mariella Pia, Università degli Studi di Cagliari
Asja Mallus, Università di Foggia
Martina Monteverde, Università di Macerata

Traiettorie esistenziali e adultità: quale senso?

Stefano era un diciassettenne con sindrome di Down, con un padre invalido, una madre che faceva pulizie a ore e una sorella più grande che studiava e lavorava. Di Stefano si sapeva che aveva iniziato a parlare a tre anni. Con l'uscita dalla scuola speciale, cioè a sedici anni, era passato a un centro di formazione professionale [...].

Le note che lo avevano accompagnato dalla scuola speciale parlavano di lui come di un bambino (aveva sedici anni e un fisico di piccola statura ma forte e agile) pauroso e incapace, che si rifugiava sotto i tavoli se c'era un temporale. Divenne un leader. Fece il falegname e aiutò i suoi genitori con lo stipendio, meritato, che guadagnava [...]. Visse vicino alla sorella e tornò al centro di formazione professionale, per dare una mano in alcuni lavoretti e avere le giornate occupate senza gravare sulla sorella e la sua famiglia. E morì, con una vita alle spalle laboriosa e normale (Canevaro, 2007, p. 8).

¹ L'intero contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Antonello Mura, Filippo Dettori e Antioco Luigi Zurru hanno scritto in egual misura il primo paragrafo; Ilaria Tatulli e Asja Mallus hanno scritto in egual misura il secondo paragrafo; Daniele Bullegas e Martina Monteverde hanno scritto in egual misura il terzo paragrafo; Silvio Marcello Pagliara e Stefania Falchi hanno scritto in egual misura il quarto paragrafo; Gianmarco Bonavolontà e Mariella Pia hanno scritto in egual misura il quinto paragrafo.

La traiettoria esistenziale e l'adulità sono dimensioni della quotidianità che spesso soffrono di indeterminatezza a causa dell'atteggiamento consuetudinario e di compiacenza (Winnicott, 1971) con il quale le si coglie. La necessità di tragarle il senso in riferimento alla condizione di disabilità, invece, le riporta «a galla», dove la riflessione pedagogico-speciale ne articola il significato e il loro dinamico integrarsi. Per procedere a un simile lavoro, quindi, è indispensabile ricercare almeno un primario «significato che possa avere una certa eticità», pur senza cedere all'illusione «che esistano termini o situazioni che non contengano la problematicità della polisemia» (Canevaro, 2008, p. 16).

La preliminare operazione sui termini con i quali si è chiamati al ragionamento conduce, però, a una seria *impasse*. Se nella lezione di Andrea Canevaro non è difficile trovare le accezioni ascrivibili all'idea di «esistenza» e di «adulità», con «traiettoria», invece, si fa più fatica. Soprattutto se si rimanda al concetto essenziale, più tecnico, ovvero la curva descritta nel tempo da un punto in moto rispetto a un sistema di riferimento. Stando all'essenza, sembrerebbe che la traiettoria si dia solo durante l'effettivo moto che il punto compie in un dato sistema di riferimento, oppure solo quando questo punto abbia concluso tale moto. Di traiettorie, quindi, si potrebbe alternativamente dire e argomentare solo durante l'effettivo moto o quando tale moto si sia concluso; oppure mentre lo si accompagna, come nel caso dell'educazione.

È il senso più autentico che si può probabilmente ascrivere al passaggio citato, con il quale Andrea racconta la storia di Stefano, un giovane che si presenta al proprio contesto, portando con sé delle note che vorrebbero tracciarne la traiettoria in maniera definitiva, salvo scoprirsi attore di un percorso che si è declinato nel tempo e nell'ambiente di riferimento in cui si è dipanato. Il soggetto umano, secondo il tratteggio offerto da Canevaro, «ha bisogno di sviluppare la propria esistenza in un ambiente. Un individuo con una disabilità ha bisogno più di altri di percepire la strutturazione di un ambiente, ovvero il contesto che può esservi in un ambiente» (Canevaro, 2020, p. 12). È necessario, quindi, comprendere il senso degli elementi del discorso — traiettoria esistenziale e adulità — come il tracciarsi stesso di un cammino.

Nell'opera di Canevaro, il discorso sull'esistenza è particolarmente vincolato al tema dell'identità. Si tratta di una realtà che non può essere compresa come un oggetto, un carattere o una qualità specifica sempre identica a se stessa e scevra da contaminazioni, ma alla stregua di una plurale «composizione di elementi mai rigida e sempre aperta ad accoglierne altri, o a trasformare quelli già presenti» (Canevaro, 1999, p. 75). L'esistenza si configura, così, come drammatico processo dialogico e narrativo (Watson, 2006) che conduce l'individuo a costruire molteplici intrecci, contrasti e mediazioni con

gli elementi oggettuali e soggettivi che compongono l'ambiente in cui vive (Canevaro, 1999).

Con la stessa logica evolutiva ed eterocronica — che anche Canevaro muove dalla lezione di Zazzo (1969) — l'adultità non può essere colta come uno stadio vitale stabilito secondo standard ben precisi o normativi definiti aprioristicamente, quanto piuttosto come una condizione di «normalità composta da più livelli» (Canevaro, 2019, p. 15). L'essere adulto è aspetto e dimensione che assume il proprio significato con il corso degli eventi, delle esperienze e delle risorse «che accompagnano il “divenire adulto” in un *continuum* di transizioni che si susseguono in tutto l'arco di vita della persona» (Bortolotti, 2017, p. 229). La formazione di una identità adulta si caratterizza, quindi, per la possibilità dell'individuo di integrarsi in un contesto e interfacciarsi con l'altro da sé, nel confronto e nella condivisione di valori, di responsabilità e di ruoli, a qualsiasi livello di competenza e abilità.

Declinate in tal modo, le due dimensioni aprono a ulteriori interrogativi sul loro statuto e reciproco rapporto. Il problema è quindi quello di comprendere se il processo vitale del soggetto possa concepirsi come un itinerario che realizza l'esistenza attraverso il divenire adulto, oppure come un procedere alla meta dell'adultità attraverso l'esistenza.

Il passaggio dall'adolescenza, nel suo intricato tessuto di esperienze, si rivela come un processo che rimanda a un costrutto complesso, intriso di significati: non semplicemente un segmento temporale definito, bensì un mosaico di trasformazioni e transizioni, come «un periodo di “prove” che altro non sarebbero che l'accompagnamento nel percorso di “mutazione” (tra un guscio perduto e un altro che ancora non c'è)» (Canevaro, 2009, p. 421), non privo di dubbi e incertezze. Questo sviluppo si caratterizza per la crescente consapevolezza della realtà e del proprio sé — colta con un'introspezione intellettualistica, per alcuni, o attraverso un'esperienza pratica, per altri — che trascende il fluire della mera sopravvivenza biologica, divenendo *ex-sistere*. In tal senso, adultità ed esistenza si configurano come l'espressione del bisogno individuale della persona che, attraverso apprendimenti, transizioni e rivisitazioni del senso di sé e del mondo (Dettori, 2011), si pone in un dialogo incessante e dinamico con il proprio contesto.

Piuttosto che esaurire l'adultità a oggetto nell'esistenza e l'esistenza come mezzo per l'adultità, l'esigenza etica alla quale il discorso pedagogico-speciale vuole corrispondere, come già preannunciato, impone di concepirli come due poli, che in un orizzonte soggettivo hanno bisogno di essere mediati in un processo che ammette anche interstizi e sovrapposizioni. Il pensare le traiettorie individuali, quindi, rimanda ai processi, alle condizioni e alle risorse per la mediazione in un *continuum* capace di orientare l'esistenza e l'adultità.

Processi di orientamento e orientamento formativo

Punto di avvio della traiettoria esistenziale di ogni individuo è il momento della venuta al mondo, tema emblematico nelle riflessioni sui processi di inclusione e di accompagnamento alla vita adulta, al quale la Pedagogia Speciale ha dedicato particolare attenzione attraverso l'analisi delle testimonianze dei genitori (Caldin, 2003; Caldin et al., 2010; Caldin e Giaconi, 2021a; 2021b; Dal Molin e Bettale, 2005; Farinella, 2013; Goussot, 2010; Ianes, 1992; Mura, 2008; 2009; Pavone, 2009; Pennazio et al., 2015). L'esperienza della nascita è sempre inquadrabile in un evento di novità e di apertura al possibile. Tuttavia, nelle differenti narrazioni, il momento della comunicazione della diagnosi assume le caratteristiche del dilemma disorientante per i neo-genitori che improvvisamente percepiscono «una sorta di lacerazione delle previsioni», di incapacità di controllare gli eventi e «un vuoto di informazioni» (Canevaro, 2006, p. 137). È momento cruciale in cui le famiglie esperiscono una doppia necessità: il bisogno di comprendere quali strade intraprendere per affrontare le problematiche correlate alla condizione diagnostica e, al contempo, sapere in quale modo crescere il proprio figlio o la propria figlia con disabilità, perché «gli aiuti che abitualmente ciascun individuo riceve non sono più sufficienti e sono necessari degli aiuti speciali» (Canevaro, 2006, p. 137). La destrutturazione delle prospettive di significato immaginate espone i genitori a molteplici sollecitazioni operative e a differenti seduzioni riabilitative e educative, la cui prescrittività rischia di snaturare i ruoli di cura, differendo nel tempo il riconoscimento reciproco e la reale possibilità di creare un rapporto autentico di appartenenza (Canevaro, 2006, 2015a).

La complessità insita nella stesura di una nuova pagina esistenziale, caratterizzata dalla condizione di disabilità, implica la creazione di contesti dialogici e di raccordo tra le prospettive prettamente diagnostiche e quelle pedagogiche ed esige la restituzione dei ruoli di cura parentale per avviare processi di riorientamento delle aspettative e delle progettualità per genitori e figli. In tal senso, alle famiglie è richiesto uno sforzo immaginativo che, andando oltre le emergenze del qui e ora, orienti il loro sguardo verso il superamento di atteggiamenti protettivi e di modelli educativi caratterizzati da un eccesso di cure e di protezione (Canevaro, 2009; Gardou, 2006; Lascioli, 2011). Gradualmente, si avvia un processo di trasformazione prospettica e semantica dell'esistenza dei propri figli, durante il quale i genitori, cogliendo l'aspetto dinamico, si pongono in contrapposizione con le rappresentazioni della disabilità che definiscono la persona debole, immatura e incapace di assumere ruoli sociali attivi propri dell'età adulta (Bozuffi, 2006; Lascioli, 2011; Lepri, 2011).

Anche nella prospettiva pedagogico-speciale, il riconoscimento della persona, quale bisogno esistenziale di ogni individuo, è concepito come volano per la riflessione progettuale che accompagna verso percorsi di sviluppo identitario e di autonomia, per la tutela dei diritti e della piena partecipazione alla vita sociale della comunità (Canevaro, 2017; Gardou, 2006; 2012; Mura, 2016; Pavone, 2010; Zurru, 2005). Avere l'altro come riferimento, infatti, significa accogliere la differenza e l'alterità, poiché nella reciproca valorizzazione delle peculiarità del singolo è possibile individuare potenzialità e capacità ancora latenti, e comprendere le ordinarie «evoluzioni contraddittorie proprie di chi sta crescendo» (Canevaro, 2009, p. 421). È in tal senso che l'approccio della Pedagogia Speciale assume una postura orientante, intesa come dimensione pedagogica volta alla progettazione di ogni azione educativa, per un accompagnamento competente capace di conoscere e di cogliere la complessità umana. In particolare, l'orientamento formativo è un'azione pedagogica in grado di riconoscere le dimensioni più intime della persona, di supportare la maturazione delle scelte individuali, tracciando la rotta per i servizi educativi presenti nel territorio, che contribuiscono ad avviare progettualità esistenziali proiettate verso l'adultità (Canevaro, 1999; Mura, 2018b; Mura et al., 2021).

È, quindi, evidente la necessità di promuovere, fin dalla più tenera età, un autentico percorso di orientamento formativo, attuando esperienze di accoglienza e di accompagnamento nell'ottica del Progetto di Vita. Gli obiettivi di crescita e il protagonismo delle persone coinvolte, l'acquisizione di competenze trasversali, il soddisfacimento delle proprie esigenze formative si declinano lungo l'intero arco dell'esistenza, piuttosto che essere meramente riferibili alla sola esperienza scolastica. È una processualità che supporta la persona in un percorso di *lifelong* e di *lifewide learning* eterodiretto, che gradualmente impegna il singolo a prendere decisioni in modo autonomo, divenendo sempre più capace di valutare, di compiere e di sostenere scelte individuali (Guerini, 2022; Mura, 2018a). Infatti, nel coinvolgimento attivo del soggetto, si pongono le condizioni per maturare consapevolezza circa le proprie competenze e risorse individuali e affrontare il difficile itinerario emancipativo che conduce all'autodeterminazione, alla piena partecipazione e alla realizzazione sociale (Cottini, 2016, 2021; Guerini, 2022; Lascioli e Traina, 2022; Miatto, 2022; Mura, 2018a; Mura et al., 2021).

In quest'ottica, assume una valenza epistemica la narrazione, intesa come cura educativa, metodo, strumento, linguaggio e metro della formazione e dell'autoformazione umana (Gaspari, 2008; Mura, 2018b). Narrarsi diviene un supporto fondante la costruzione identitaria, che ha valore trasformativo, emancipativo e simbolico per la riprogettazione e il riorientamento esistenziale dei percorsi di autonomia e di inclusione (Gaspari, 2008; 2018b; Mura, 2018b).

Al tempo stesso, la narrazione è educarsi alla «reciprocità delle relazioni umane» (Gaspari, 2018b), alla ricchezza delle pluralità dei linguaggi e dei modelli presenti nei contesti di vita, alle possibili contaminazioni derivanti dalle differenti prospettive esistenziali, poiché «chi cresce deve certamente capire che ha bisogno degli altri. Ma deve capire che tale bisogno non ha risposte preconfezionate e disponibili perché disposte su un percorso chiaro e ben delineato» (Canevaro, 2009, p. 422). In tal senso, ogni Progetto di Vita non è mai un percorso lineare, ma una traiettoria costellata di eventi sfidanti. Essere parte di una comunità significa, infatti, partecipare a interazioni complesse, indeterminate e dinamiche. I cambiamenti implicano spazi di riflessione e il riorientamento continuo di aspirazioni e di obiettivi, l'individuazione di ulteriori strumenti e di mediatori per affrontare nuove transizioni esistenziali.

Le transizioni: un tema pedagogico

Rileggere l'orientamento, rifiutando le preoccupanti derive tecniciste volte alla produzione e all'analisi di risultanze attitudinali, richiede la necessità di interrogarsi sul senso e sullo statuto pedagogico-educativo delle transizioni, in particolare per le persone interessate da disabilità. Infatti, come è stato richiamato, pensare l'orientamento come pratica quotidiana di cura pedagogica (Mura, 2005) significa interessarsi del fenomeno del transitare nei differenti momenti del ciclo di vita, attraverso una dinamica formativa finalizzata a costruire le condizioni con le quali vivificare e valorizzare i passaggi significativi dei percorsi di crescita. Si tratta di un complesso intreccio nel quale l'azione orientante, dapprima eterodiretta dalle principali agenzie educative, e in seguito autonoma e autodiretta, consente, o dovrebbe consentire, all'individuo — considerando le sue condizioni — di poter sperimentare «in prima persona» la propria traiettoria esistenziale. In tal senso, la transizione può rappresentare un fotogramma di quella processualità ininterrotta, che trova nell'adulthood non certo il suo termine, ma un'ulteriore configurazione dell'essere al mondo.

Tuttavia, il valore attribuito alle fasi esistenziali, e in particolare all'adulthood, non sempre trova una diretta corrispondenza nelle storie biografiche delle persone con disabilità. Molteplici potrebbero essere i motivi di tale omissione, due in particolare assumono una rilevanza pedagogico-didattica.

Il primo riguarda l'intrinseca incertezza della transizione, la quale si configura come fenomeno che non può essere né determinato né controllato in anticipo. Una transizione, infatti, acquisisce le caratteristiche dell'instabilità e dell'indeterminatezza, costringendo tutti gli attori coinvolti (genitori, insegnanti, educatori e individuo) a una messa in discussione delle certezze consolidate

attraverso le quali si percepisce, si agisce e si pensa la realtà circostante. Il rischio dell'errore intrinseco alle fasi di cambiamento (Canevaro, 2015b; Canevaro et al., 2021; Morel, 2012) può agire, così, da freno allo sviluppo, innestando un processo di ipertrofizzazione identitaria nel quale la dimensione biologica del *deficit* diviene preminente (Canevaro, 1999). Limitare le esperienze, (pre) organizzare la vita quotidiana, scegliere percorsi di vita prestabiliti sono pratiche familiari e scolastiche — per limitarsi ai principali contesti di vita della persona con disabilità — che non riconoscono la *storicità* dell'individuo e sono incapaci di aprirsi a traiettorie esistenziali autonome e, dunque, di valorizzare il potenziale educativo delle transizioni.

La seconda causa si riferisce alle differenti modalità interpretative attraverso cui è possibile interrogarsi sul divenire biografico del singolo. Infatti, al paradigma dello sviluppo lineare — di mascherata e apparente rassicurazione — si contrappone una prospettiva ecosistemica, in linea con il principio di equifinalità, che concepisce ogni essere umano come originale e diverso, inserito in una dinamica interattiva, che riformula gli elementi di contrasto con il prossimo nei termini di un possibile progetto comune, individuale e sociale insieme. In questo senso, mentre la *progettualità* aperta all'imprevisto si distingue come capacità squisitamente umana di costruire una personale immagine di sé per poi perseguirla nello spazio-tempo, al contrario, rinunciare a «progettare la vita» significa negare a se stessi, più o meno consapevolmente, la possibilità di crescere e di divenire adulti.

Per una persona interessata da disabilità, l'esperienza dell'adultità diventa, perciò, particolarmente complessa, perché la dinamica descrive un processo nel quale avvengono diversi cambiamenti, talvolta irreversibili e rapidi, che sollecitano l'individuo — e la sua famiglia — a ridefinire, ricomporre e incorporare, in un'immagine coerente di sé, *ciò che l'individuo è e si sente, in un particolare frangente esistenziale, e ciò che non è ancora e potrebbe divenire* (Mura, 2018a). I dubbi, l'imprevedibilità e il disorientamento che emergono segnalano la tensione dialettica che Canevaro (1999, 2008) descrive nel rapporto tra *istituito/istituente*, attualizzando la lezione della Analisi Istituzionale.

La dialettica tra le polarità descritte delinea una traiettoria nella quale la transizione può assumere valore educativo, se intesa nella sua dimensione generativa, ovvero come opportunità di crescita, di sviluppo e di definizione identitaria. Si tratta, dunque, di osservare l'individuo secondo una *pedagogia della transizione* che, partendo dalla progettualità e dall'orientamento della persona, sia capace di prospettare percorsi evolutivi — anche indiretti, inediti o impensati — tesi alla realizzazione di un Progetto di Vita (Bauman, 2010; Piazza, 2019). Di fronte alla tensione realizzativa occorre indagare le condizioni attraverso le quali una transizione possa assumere valore orientante in senso formativo. Alla

luce di ciò, il costrutto della *coprogettazione partecipante* (Canevaro, 2021) si configura come agire educativo complesso, concertato e vivificato dall'interazione dialettica fra tutti gli attori coinvolti nel processo. L'incontro autentico tra l'individuo titolare del Progetto di Vita, la sua famiglia e i professionisti rappresenta l'occasione per pensare e ricercare intenzionalmente i bisogni e le esigenze della persona, offrendo l'opportunità di definire obiettivi finalizzati a sostenerla. Al contempo, promuove forme di «capacitazione personale» che possono consentire all'individuo interessato da disabilità di sperimentare quel senso di padronanza e di regia della propria esistenza, ancora troppo spesso contraddistinta da logiche deresponsabilizzanti e di delega nei confronti di altri. In quest'ottica, la coprogettazione diviene il mediatore principale con il quale avverare quella tensione dialettica fra *istituto/istituente* e prospettare uno spazio potenziale di sviluppo e di crescita dove la persona con disabilità abbia l'opportunità di fare esperienza di adultità (Canevaro, 2008).

Mediazione e mediatori: l'azione di cura

Il disegno esistenziale in seno al Progetto di Vita, che avvera il percorso di transizione adulta, richiede un chiarimento che indica e facilita la tendenza al cambiamento. L'approccio alla coprogettazione partecipante, infatti, deve poter essere orientato a favorire la crescita, l'autonomia, l'*empowerment* e l'emancipazione della persona, a sostegno della piena realizzazione dell'identità individuale. Per attraversare e abitare la trasformazione, la traiettoria esistenziale nell'adultità come itinerario di continui passaggi, maturazione e ridefinizione di sé, il soggetto, indipendentemente dalla condizione in cui si trova, chiede di essere sostenuto e accompagnato.

A tal fine, la progettualità autentica e calata nella specificità contestuale e soggettiva permette di superare gli schemi rigidi e abbracciare una modalità ecologica, globale ed eticamente sostenibile, in cui il complesso processo di orientamento (Mura, 2018b) si adatta alle esigenze uniche di ciascuno, in un'ottica di sospensione del giudizio e di costante contrattazione relazionale e mutuale. Pertanto, un'osservazione attenta e accurata individua e fa emergere lo specifico potenziale d'azione e le peculiarità identitarie, in un'operazione di continua rimodulazione del cammino.

È, così, evidente la necessità di attuare «[...] un'organizzazione di scansioni di tempi per un processo che permetta la realizzazione di un Progetto di Vita»; un'azione che «deve essere costituita con chi è protagonista, cioè la persona con bisogni speciali, che deve poter individuare le «terre di mezzo» del suo percorso» (Canevaro, 2015a, p. 67). La persona interessata da disabilità, davanti

a delle «pietre che affiorano» (Canevaro, 2008), deve essere accompagnata e messa nella condizione di scegliere quali, tra le «pietre» a disposizione, sono più confacenti alle proprie esigenze e al proprio volere, in una progressiva costruzione e co-costruzione della traiettoria esistenziale.

Quale forma possono assumere queste «pietre»? Quali sono i mediatori che sorreggono questo percorso di crescita? L'azione di mediazione si compone di una moltitudine di elementi e fattori intrinsecamente legati tra loro, che da soli non potrebbero esaurire in modo soddisfacente il processo di transizione per l'autonomia. Infatti, «la possibilità che vi siano [...] *più mediatori* [...] riporta al livello dell'organizzazione di un ambiente didattico [*e educativo*] plurimo» (Canevaro, 2016, p. 182).

Le figure professionali, certamente, assumono un ruolo di estrema rilevanza, in quanto «in grado di mediare l'attivazione di legami sociali, di costruire saperi comunitari, di lavorare sulle connessioni» (Pavone, 2014, p. 136), attraverso una prospettiva pedagogico-speciale e inclusiva che guida e indirizza la dinamica di cura e appoggio nei confronti della persona con bisogni speciali, in un'ottica bio-psico-sociale (WHO, 2001) ed ecologica. Il compito dell'educatore, nella relazione con l'educando, è, quindi, quello di scegliere per l'educazione (anche la propria), organizzare le azioni e riconoscere i mediatori esistenti o proporre di ulteriori adatti e adattabili per attivare i contesti. Infatti, «Il rapporto diadico ha una dinamica positiva se è evolutivo, aprendosi all'impiego di mediatori e quindi al rapporto triadico, che potremmo anche chiamare rapporto plurale» (Canevaro, 2009, p. 424). In prima istanza, il professionista è chiamato a uno sforzo etico per «uscire dai propri confini per metabolizzare regole e convenzioni sociali e per adattare ai bisogni dell'altro» (Canevaro, 2017, p. 8). Conseguentemente, necessita di essere supportato da un modello pedagogico e metodologico (Palmieri, 2016), ossia un paradigma ampio, strutturato e, al contempo malleabile, non esauribile in un unico metodo che imprigiona e limita l'azione educativa, con il rischio di non rispondere al bisogno soggettivo. Il contesto stesso, inoltre, nella sua complessità, opera da mediatore: sia esso inclusivo, perché permette la piena partecipazione alla persona con bisogni speciali, o anche quando non pienamente accessibile, in quanto luogo sfidante nel quale assumere un potenziale ruolo attivo di *agente per il cambiamento*.

La relazione di aiuto e di cura, in quest'ottica, diventa quel mediatore funzionale e auspicabile a patto di definirne il senso e il ruolo nell'ambito dei passaggi che conducono all'adultità. Una relazione autentica che non può essere ricondotta alla sola figura dell'educatore, quanto piuttosto al continuo processo di interscambio e negoziazione con il soggetto (Gaspari, 2020) e con il contesto. Il legame intersoggettivo che ne emerge, all'interno di una dina-

mica di vicinanza, conduce a personalizzare l'azione educativa nei confronti delle esigenze e delle necessità immediate e prospettiche. L'intervento di cura, quindi, si presenta dinamico, flessibile, accomodante, coevolutivo (Moliterni, 2014), capace di aderire alle specificità individuali e contestuali che connotano l'esperienza di vita della persona. La cura, d'altra parte, è tale, non solo quando caratterizzata da reciprocità, ma quando rispetta le singolarità, i tempi, i desideri di affermazione e di autorealizzazione dell'altro (Gaspari, 2018a), favorendo quel meccanismo di continua scoperta della propria mutevole identità. La relazione non deve configurarsi come un sostituirsi all'altro, né tantomeno può renderlo dipendente o, ancora, disegnare un percorso scervo di ostacoli e sfide, semplificando in modo pericoloso il complesso processo di crescita e di trasformazione. È, infatti, attraverso le difficoltà e gli imprevisti che la persona cresce, si evolve e matura in senso reale e profondo (Canevaro, 2009). In questi termini va concepito anche il ruolo potenzialmente facilitante delle tecnologie come strumenti di mediazione.

La vertiginosa evoluzione delle tecnologie e la loro ubiquità nel tessuto sociale, il loro ruolo nel supporto all'autonomia e nello sviluppo dell'individuo non può essere sottovalutato. Le tecnologie forniscono, infatti, strumenti e ambienti in cui i soggetti possono esplorare, risolvere problemi e apprendere in modalità nuove e dinamiche, ma la costante presenza delle stesse potrebbe paradossalmente generare una sorta di inerzia o dipendenza. È fondamentale, quindi, che il sostegno fornito dalla tecnologia non sia realizzato attraverso forme surrogatorie dell'esperienza personale, né imponga una dipendenza che rischierebbe di annullare le opportunità formative insite nelle sfide e negli imprevedibili interstizi del percorso di crescita.

È in tal senso che l'obiettivo può essere quello di supportare, orientare e permettere all'altro di assumere decisioni consapevoli e di affrontare questioni problematiche e sconfitte, senza che il sostegno si riduca a un'incoerente «protesi che non venga più cambiata, nonostante la crescita del soggetto» (Canevaro, 2015a, p. 69), che, come una gabbia, crea immobilità o, addirittura, decrescita.

Conclusioni

Traguardare il tema delle traiettorie esistenziali e dell'adulità, attraverso l'eredità che Andrea Canevaro ha lasciato alla comunità scientifica, sollecita un esercizio che molto facilmente è influenzato dal sostanziale atteggiamento del suo pensiero. Si tratta di uno sguardo che crea continuamente nuova conoscenza. Piuttosto che concentrarsi esclusivamente nella predisposizione di soluzioni operative, attraverso il riferimento alle tecniche esistenti, l'operosità

dell'accompagnare crea l'esigenza di decostruire e chiarire i concetti con i quali promuovere condizioni di piena inclusione.

In tal senso, l'esplorazione della traiettoria esistenziale e dell'adultità nella persona interessata da disabilità conduce a una rinnovata occasione per ripensare l'esperienza individuale *tout court*. L'incertezza con cui si caratterizza l'itinerario di vita della persona con disabilità, lungi dall'essere il correlato di manchevolezza e limitazione imposte dal deficit, può essere concepita come il risultato della continua ricerca e mediazione che l'individuo esperisce in relazione a se stesso e ai contesti di accoglienza. Allo stesso modo, i costrutti di transizione, orientamento e mediazione rimandano al movimento e al passaggio, simbolico e generazionale, che ogni individuo realizza. La precarietà, quindi, non è data dalla condizione di limite, ampiamente determinata e stabile in termini biologici e strutturali, anche per quelle condizioni che hanno un carattere evolutivo. È piuttosto l'emergere e il venir fuori dal fluire biologico verso l'esistenza che rende incerta e instabile la traiettoria, così come tutte le azioni di mediazione e orientamento di cui l'individuo necessita.

Per sua stessa natura, lo sviluppo dell'esistenza e dell'esperienza di adultità di ogni individuo costringe a una messa in discussione delle certezze consolidate, perché in continua evoluzione verso la definizione di una personale identità. In tal modo, l'adultità si sovrappone all'esistenza non come un vestito già confezionato, ma come un abito, uno fra i possibili, che si modella e si attaglia nel corso della vita, riflettendo le infinite traiettorie biografiche.

In questa prospettiva, emerge l'esigenza di comprendere in che termini sviluppare i processi di formazione per i professionisti della cura, perché siano capaci di fare della mediazione e dell'orientamento formativi strumenti e dispositivi aperti al modellamento e all'adattamento nei confronti delle esigenze e delle aspirazioni individuali, contribuendo così a promuovere una piena e inclusiva partecipazione per le persone con disabilità.

Attraverso uno sguardo eco-sistemico e aperto al dialogo interdisciplinare, come quello che costitutivamente esercita la Pedagogia Speciale, si impone una continua indagine sulle tecniche, sugli strumenti, sugli ausili, sugli ambienti e sulle tecnologie perché anche il progresso scientifico e le competenze pedagogico-didattiche possano essere orientate alla valorizzazione dei soggetti, piuttosto che alla loro riduzione a utenti.

È importante, quindi, incentivare una ricerca che faccia della necessità di sviluppare «dispositivi» per l'aiuto e l'accompagnamento delle traiettorie esistenziali altrettante occasioni per valorizzare la capacità, anche per la persona con disabilità, di scegliere autonomamente le «pietre» più utili.

È in tale prospettiva che, mentre traccia la propria traiettoria esistenziale, evitando il rischio di «ingabbiarsi» in una esistenza non pienamente e non

autenticamente vissuta da protagonista, la persona con disabilità agisce in una dinamica di intersoggettività, permettendo a se stesso e ai partner dell'interazione di co-evolvere.

Bibliografia

- Bauman Z. (2010), *L'arte della vita*, Roma, Laterza.
- Bortolotti E. (2017), *La transizione nell'età adulta per il giovane con disabilità intellettiva. Possibili occasioni per favorire questo passaggio*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 3, pp. 229-236.
- Bozuffi V. (2006), *Psicologia dell'integrazione sociale. La vita della persona con disabilità in una società plurale*, Milano, FrancoAngeli.
- Caldin R. (2003), *Orientamento e disabilità: l'impegno della famiglia e della scuola*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 118-135.
- Caldin R. e Giaconi C. (a cura di) (2021a), *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano, FrancoAngeli.
- Caldin R. e Giaconi C. (a cura di) (2021b), *Pedagogia speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive*, Milano, FrancoAngeli.
- Caldin R., Argiropoulos D. e Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 1, pp. 1-38.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del sentiero e del confine. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2007), *Premessa*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 7-12.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2009), *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 5, pp. 417-439.
- Canevaro A. (2015a), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (2015b), *Sul rapporto tra educazione e mondo più giusto*, «Studium Educationis», vol. 16, n. 3, pp. 35-48.
- Canevaro A. (2016), *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e A. Canevaro (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 171-182.

- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2019), *Operosità: un orizzonte vasto come il mondo*. In M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 11-27.
- Canevaro A. (2020), *Operosi tutti insieme!*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 1, pp. 7-16. <https://doi.org/10.14605/ISS1912002>.
- Canevaro A. (2021), *Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione*. In A. Canevaro, R. Ciambrone e Salvatore Nocera (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erickson, pp. 23-34.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2021), *Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson, pp. 69-79.
- Dal Molin M.R. e Bettale M.G. (2005), *Pedagogia dei genitori e disabilità. La prima comunicazione, l'integrazione scolastica e sociolavorativa, il tempo libero, il rapporto con le istituzioni*, Pisa, Edizioni del Cerro.
- Dettori F. (2011), *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, Milano, FrancoAngeli.
- Farinella A. (2013), *La resilienza familiare agli inizi difficili della vita. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone prassi*, Roma, Aracne Editrice.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Toulouse, Erès.
- Gaspari P. (2008), *Narrazione e diversità*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2018a), *Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6, n. 2, pp. 27-42.
- Gaspari P. (2018b), *Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 17, n. 3, pp. 265-274.
- Gaspari P. (2020), *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la «Legge Iori»*, Roma, Anicia.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Guerini I. (2022), *Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 57-66.

- Ianes D. (1992), *L'adattamento attivo della famiglia con handicap*. In E. Byrne, C. Cunningham e P. Sloper (a cura di), *Le famiglie dei bambini Down*, Trento, Erickson, pp. 7-30.
- Lascioli A. (2011), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali: Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Lascioli A. e 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 e Society», vol. 2, pp. 144-160. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14535>.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.
- Miatto E. (2022), *Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 110-118.
- Moliterni P. (2014), *BES e progettazione inclusiva*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 95-121.
- Morel C. (2012), *Les décisions absurdes II: Comment les éviter*, Paris, Gallimard.
- Mura A. (2005), *Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola e lavoro*. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 143-188.
- Mura A. (2008), *Tra passato e presente verso il futuro: i genitori di fronte alla diagnosi*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 7, n. 1, pp. 45-57.
- Mura A. (2009), *Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo*. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita*, Trento, Erickson, pp. 313-328.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, 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*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-28.
- Mura A. (a cura di) (2018b), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A., Tatulli I. e Agrillo F. (2021), *Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 2, pp. 138-157. <https://doi.org/10.14605/ISS2022109>.
- Palmieri C. (2016), *L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità*, «Annali Online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 8, n. 11, pp. 85-97.
- Pavone M. (a cura di) (2009), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson.

- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università.
- Pennazio V., Armani S. e Traverso A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», vol. 10, n. 1, pp. 167-182. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16388>.
- Piazza R. (2019), *Apprendere e disapprendere nelle Smart city: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti*, «Pedagogia Oggi», anno 17, n. 2, pp. 271-284.
- Watson C. (2006), *Narratives of practice and the construction of identity in teaching*, «Teachers and Teaching: Theory and Practice», vol. 12, n. 5, pp. 509-526. <https://doi.org/10.1080/13540600600832213>.
- Winnicott D.W. (1971), *Playing and Reality* (tr. it. 1974), Londra, Tavistock Publications.
- World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneve.
- Zazzo R. (1969), *Les débilités mentales*, Parigi, Armand Colin.
- Zurru A.L. (2005), *Associazionismo familiare, disabilità, solidarietà e dinamiche di riconoscimento sociale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, n. 5, pp. 445-458.

PARTE TERZA

LE PIETRE CHE AFFIORANO

CAPITOLO 15

La relazione di aiuto e l'importanza della dimensione affettivo-relazionale¹

Annalisa Morganti, Università di Perugia

Alessia Signorelli, Università di Perugia

Francesco Marsili, Università di Perugia

Io, tu, noi: il ruolo delle componenti affettive e relazionali per i processi di inclusione

Nel ricordare con riconoscenza, umiltà e affetto la figura di Andrea Canevaro, questo contributo, scritto a più mani, ci offre la preziosa possibilità di illustrare e celebrare, grazie a una attenta riflessione sui suoi lavori, l'importanza che questo studioso ha posto alla dimensione affettivo-relazionale al fine di generare autentiche relazioni d'aiuto e sostenere reali processi di inclusione.

Già sul finire degli anni Novanta dello scorso Secolo, in uno dei suoi lavori più conosciuti, Andrea Canevaro poneva in primo piano un tema di riflessione teorica e applicazione pratica, che a distanza di oltre venti anni, sarebbe diventato uno degli argomenti di interesse educativo più significativo del dibattito nazionale e internazionale, ovvero quello della competenza affettivo-relazionale, all'interno di quel processo dinamico e complesso che coinvolge tutti i principali attori di un'autentica relazione d'aiuto (Canevaro e Chierigatti, 1999).

In un precedente lavoro avevamo approfondito il tema delle difficoltà maggiormente riscontrate dagli insegnanti, dopo il periodo difficile che la scuola ha attraversato per la pandemia da Covid-19, riguardanti proprio il fronte relazionale ed emotivo degli studenti (Signorelli, Morganti e Pascoletti, 2021). Una priorità assoluta a cui tutte le agenzie educative, non solo la scuola, sono chiamate a rispondere, predisponendo percorsi formativi adeguati e non

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli autori. In particolare, è da attribuire ad Annalisa Morganti il primo paragrafo, ad Alessia Signorelli il secondo paragrafo, a Francesco Marsili il terzo paragrafo. Le conclusioni sono da attribuire a tutti gli autori.

più occasionali. Basta volgere lo sguardo alle cronache quotidiane (violenza e disagi giovanili, atti aggressivi verso persone fragili, ecc.) per cogliere quanto bambini e giovani mostrino, sempre più precocemente e prepotentemente, difficoltà nelle dimensioni affettivo-relazionali.

L'attualità del pensiero di Andrea Canevaro la rileggiamo oggi in ciò che quotidianamente «affligge» molti dei principali contesti educativi, in primis la scuola, ovvero, la mancanza di un'adeguata educazione alle componenti affettive, sociali, relazionali della/e persona/e, sia che si tratti di adulti (insegnanti, educatori, ecc.), sia di bambini o ragazzi, con o senza Bisogni Educativi Speciali. Ma in questa continua «dimenticanza» ci preme sottolineare quanto, invece, risultino essenziali e determinanti le competenze sociali ed emotive a supporto dei processi di inclusione, fuori e dentro la scuola (Morganti et al., 2019).

Senza voler dare definizioni, ancora oggi risultanti essere molto articolate e controverse (Gordon Gould e Hornby, 2023) e che non sono l'oggetto principale di questo contributo, possiamo affermare che in Italia l'orientamento inclusivo si coniuga con una progettualità educativa centrata sulla promozione, sia di apprendimenti funzionali, sia di interazioni significative, i cui risultati siano rilevanti, non solo per le persone con disabilità, ma per l'intera comunità scolastica e sociale (Cottini, 2018).

Il processo di inclusione, implica, dunque, da parte di chi svolge professioni «di aiuto», un lavoro costante di attenzione e sollecitazione verso tutte quelle componenti, affettive e relazionali, che consentono e garantiscono una piena partecipazione sociale delle persone con Bisogni Educativi Speciali, in tutti i contesti di vita, siano essi la scuola, la famiglia, il lavoro o quelli del tempo libero.

Ma Andrea Canevaro si era spinto oltre, comprendendo molto bene quanto le competenze affettivo-relazionali fossero le chiavi del successo di tali profili professionali, nell'attuazione di incontri autentici con la persona, in rapporti composti da complementarità, simmetria e il cui vettore relazionale non è unidirezionale (dall'educatore alla persona con bisogni speciali) ma coinvolge in processo dinamico entrambi gli attori della relazione (Canevaro e Chierigatti, 1999).

In un suo lavoro, esaminando i diversi stili di aiuto in ambito scolastico, egli ricorda che «[...] i processi che attivano cambiamenti significativi, sono realizzati da persone con qualità di comunicazione interpersonale indicate come "condizioni facilitanti": empatia, calore, autenticità» (CDH Bologna e CDH Modena, 2003, p. 13).

Pur non approfondendo con lavori dedicati queste sue lungimiranti piste di lavoro, Andrea Canevaro, inconsapevolmente, aveva gettato le basi, negli stessi anni in cui negli Stati Uniti il libro di Daniel Goleman *Emotional In-*

telligence (1995) stava diventando un vero e proprio best seller, di quella che oggi conosciamo come «educazione sociale ed emotiva» (*Social and Emotional Learning*) in una sua duplice accezione:

- sia come volano per promuovere equità e inclusione attraverso un'autentica partnership o «partenariato» come Andrea Canevaro preferiva definirlo, ovvero «[...] capacità di viverci come risorsa reciproca da parte di familiari, educatori, educatrici, insegnanti e tecnici [...]» (CDH Bologna e CDH Modena, 2003, p. 12) per stabilire ambienti ed esperienze di apprendimento caratterizzati da fiducia e rapporti di collaborazione e aiutare ad affrontare varie forme di disuguaglianza, consentendo a bambini, adolescenti e adulti di co-creare la prosperità di scuole e comunità più sicure e giuste (CASEL, 2020);
- sia come parte integrante (e non secondaria) dei percorsi istruttivi del sistema scolastico e formativo, con una particolare attenzione a tutti quei profili professionali «di aiuto», in primis insegnanti e educatori.

Se l'inclusione è un processo, non solo lungo e articolato, ma anche generato e alimentato da alleanze a partenariati multi-attore ciò significa che è determinante, attraverso specifiche azioni formative, lavorare per aumentare l'*engagement* (il coinvolgimento) e l'*impegno* (altro termine caro ad Andrea) di ogni singolo attore, verso la trasformazione degli ambienti educativi in ambienti più equi, supportivi e inclusivi per tutti.

La prospettiva più innovativa che oggi a livello internazionale stanno promuovendo gli studiosi che si occupano di educazione socio-emotiva è proprio quella di attribuirgli un «potere trasformativo» (Jagers et al., 2019), tanto da arrivare alla nuova espressione di *Transformative SEL* (tSEL) capace di trasferirsi dal singolo (equipaggiato di una serie di competenze sociali ed emotive) ai contesti, grazie proprio all'*agency* di ciascuno, in questo processo di co-progettazione e co-creazione di soluzioni, scelte, decisioni e azioni collettive (CASEL, 2023).

Purtroppo, dobbiamo evidenziare alcune carenze importanti e significative in tutti i percorsi di formazione iniziale che mirano alla costruzione delle professioni «di aiuto», soprattutto insegnanti e educatori. Ancora oggi nessuno di questi prevede l'introduzione di insegnamenti e/o laboratori indirizzati alla costruzione specifica di quelle «condizioni facilitanti» a cui Andrea Canevaro faceva riferimento, capaci di attivare cambiamenti significativi nella persona e nei contesti (Cipriano et al., 2023).

A distanza di molti anni, dobbiamo constatare che l'intuizione di Andrea Canevaro non è stata ancora accolta e fatta propria dalle politiche educative

del nostro Paese, che ancora continuano a trascurare quanto queste «condizioni facilitanti» siano realmente in grado di fare la differenza all'interno dei contesti educativi. Confidiamo, dunque oggi, in tutti quegli studi, quelle ricerche e quelle buone pratiche educative che hanno saputo cogliere questo pensiero di Andrea Canevaro, ampliarlo e attualizzarlo, investendo sempre più sulla formazione della persona lungo tutto l'arco della vita, senza più dicotomie tra aspetti cognitivi e affettivo-relazionali. Un'alleanza per l'inclusione e la reale collaborazione avviene solo quando si hanno delle «mansioni di sostegno a scambio, a staffetta» diceva Andrea Canevaro (CDH Bologna e CDH Modena, 2003) in cui si migliora l'uomo per trasformare un intero sistema.

Rafforzare la dimensione affettivo-relazionale per una relazione d'aiuto «ecologica»

L'eredità che ci ha consegnato Andrea Canevaro non è solo pedagogica e di ricerca ma anche etica e di riflessione profonda rispetto alle dinamiche complesse e multiprospettiche che connotano la relazione d'aiuto, esplorate con uno sguardo critico, inteso nell'accezione più prossima all'etimologia del termine greco κρίνω: uno sguardo che distingue, analizza, «scompone» e «ricompono» con lo spirito di proporre un qualcosa non di banalmente nuovo, ma capace di tracciare traiettorie che non si perdano in una interpretazione sclerotizzata e sclerotizzante della relazione d'aiuto.

Andrea Canevaro ci esorta, quindi, a impugnare l'idea di complessità, termine che «[...] non deve essere utilizzato come barriera alla comprensione, ma come necessità di avere strumenti più precisi per la comprensione stessa» (Canevaro e Chierigatti, 1999, p. 80). E all'interno della complessità della relazione d'aiuto trova il suo baricentro la dimensione affettivo-relazionale.

La comprensione della complessità della relazione d'aiuto, infatti, passa anche attraverso l'analisi attenta e profonda delle interazioni intercorrenti tra i soggetti, prestando particolare attenzione alla portata dei vissuti emotivi che le caratterizzano, sia da parte di chi si trova a ricevere l'aiuto ma anche da parte di chi è nella posizione — che mai deve essere prevaricante, pena il rischio di trasformare la portata emancipatoria della relazione d'aiuto in un coacervo di dipendenze malsane (Canevaro e Chierigatti, 1999) — di fornire detto aiuto.

Questo aspetto messo in luce dagli studi di Canevaro si rispecchia ampiamente nel costrutto di prosocialità (Roche, 1995), nel quale l'aiuto (dare e fornire), come uno degli elementi chiave delle relazioni interpersonali, viene spogliato di qualunque equivoco «assistenzialista», dal quale lo stesso Andrea Canevaro ci mette sapientemente in guardia, esortandoci a non perdere mai di

vista gli equilibri/squilibri di potere che sono comunque insiti nelle relazioni interpersonali.

Nella relazione d'aiuto la dimensione affettivo-relazionale è, non solo messa in gioco, ma potremmo dire che si trova sottoposta a un vero e proprio «stress test».

Non si tratta, infatti, di una relazione improvvisata. L'obiettivo di una relazione di aiuto concerne la possibilità di offrire un sostegno anche attraverso l'utilizzo di metodi, tecniche e strumenti, potenziare le risorse e creare una relazione (Malaguti, 2010, p. 7). La ricerca di una relazione reciproca e dialogica può essere una pista che sottende l'agire del professionista. La relazione può essere sincronica o diacronica e deve essere collocata all'interno di una prospettiva di continuità, longitudinale non deterministica. Occorre tenerlo sempre presente (Malaguti, 2010, p. 10).

L'evidente complessità della relazione d'aiuto, già richiamata all'inizio, mette alla prova in maniera netta la dimensione affettivo-relazionale che deve essere altrettanto «preparata» all'incontro con l'altro (un incontro che può essere anche dirompente e perturbante nella sua portata) e che continua a perfezionarsi in questo stesso incontro, operando secondo i criteri della pedagogia della reciprocità (Canevaro, 2017) che vede l'altro come riferimento (Canevaro, 2017).

L'altro quindi non è un mero ricettore passivo di un aiuto spinto da un (per quanto ben intenzionato nelle premesse) confusionario senso di «generosità», ma è pienamente *soggetto* che va conosciuto, dal quale si può e si deve imparare (Canevaro, 2017).

Queste operazioni, tuttavia, richiedono un allenamento della dimensione emotivo relazionale, a sua volta complessa, al quale i professionisti della relazione d'aiuto non possono sottrarsi in nome di uno spontaneismo che rischia di diventare dannoso, in quanto non si pone nella posizione di interrogare e interrogarsi, di fare i conti con la propria incompletezza ma anche inadeguatezza (Canevaro, 2017) davanti alla sfida rappresentata da quello che potremmo definire il «vero» approccio inclusivo.

E l'approccio inclusivo, per potersi definire tale, deve allontanare da sé la possibilità di produrre sacche di vittimismo, perché «il vittimismo è un pericolo» (Canevaro, 2017, p. 36).

Questa lunga premessa apre l'orizzonte a un elemento chiave: l'approccio ecologico alla relazione d'aiuto. La pedagogia della reciprocità non può e non si esaurisce in rapporti diadici e, d'altronde, come lo stesso Canevaro (2017) sottolinea e ricorda, il lavoro sull'inclusione non è un lavoro solitario, c'è bisogno di un approccio comunitario, ecologico, dunque, che sia però un lavoro esperto e che non riproduca quelle dinamiche di raffazzonato e «[...] confuso accomodamento» (Canevaro, 2017, p. 82).

Per fare questo, è necessario che le numerosissime figure che si occupano di inclusione lavorino con serietà, impegno e atteggiamento consapevole, o, per riprendere un termine di Paulo Freire molto caro a Andrea Canevaro, «coscientizzato» rispetto all'importanza di entrare nelle dimensioni affettivo-relazionali con competenza. Una competenza che si ottiene con un doppio lavoro; il primo è quello di acquisizione e sviluppo delle capacità di natura sociale ed emotiva che tutti coloro che hanno a che fare con l'inclusione dovrebbero avere. Questo processo deve avvenire in maniera attiva, non aprioristicamente, e quindi mettendosi in gioco, ponendosi nell'ottica di non essere solo educatore ma anche educando (Canevaro, 2017). Il secondo è quello di farsi vera comunità educante connotata da una forte orizzontalità, dove tutti, a fronte di una formazione adeguata, portano un contributo strutturato alla relazione d'aiuto e dove ci si impegna insieme, concretamente, per realizzare quelle azioni di natura educativa, sociale, culturale capaci di migliorare l'orizzonte inclusione.

Essere emotivamente e socialmente competenti è un requisito centrale; ma per arrivare a un tale traguardo di per sé piuttosto complesso è necessario abbandonare, anche in questo caso, l'atteggiamento spontaneistico («essendo esseri umani nasciamo già emotivamente e socialmente consapevoli») e solipsistico e ribaltare la propria visione, in modo da diventare facilitatori competenti in un'ottica di sistema e sistematicità e attivandosi non come tanti, dispersi satelliti in un vasto territorio, ma come una collettività organizzata, multi-attoriale, interconnessa e pronta ad accogliere le sfide che l'inclusione presenta quotidianamente.

La dimensione affettivo-relazionale dell'educazione per un approccio ecologico-sistemico all'inclusione scolastica

Tra i numerosi apporti importanti che Andrea Canevaro ha dato al pensiero pedagogico contemporaneo, è essenziale, a conclusione di questo contributo, sottolineare il concetto di complessità che egli ha saputo così efficacemente proporre a cornice della riflessione e dell'approccio educativo alla disabilità e all'inclusione. Un concetto che non è stato imposto secondo i canoni di un pensiero rigido ma piuttosto infuso attraverso studi rigorosi, parole e modi sapienti, intrisi di esperienze vive e tangibili.

Per noi giovani insegnanti e ricercatori la complessità nell'approccio educativo ha fatto da mediatore tra la teoria e la pratica, da ponte nel passaggio dal ruolo di tirocinanti a quello di insegnanti, infondendo al contempo un'idea e una postura professionale secondo la quale l'unicità di ogni persona si manifesta al di là della difficoltà o della disabilità. La complessità della persona ci si offre nel

suo intero e non per frammenti o fotogrammi entro i quali riconoscere i confini del deficit. Pertanto, è compito dell'osservatore, chiunque esso sia, ma ancor di più del professionista dell'educazione, vedere nella persona un complesso di significati, ai quali non è indispensabile dare un'interpretazione e nemmeno attribuire un nome secondo categorie «sovente intrecciate a stereotipi, a pregiudizi» (Canevaro, 2021, p. 263). In tal senso, per fare un esempio, Canevaro ha esortato la comunità pedagogica a parlare di autismi e non di autismo, proprio a testimonianza del fatto che ciascuna persona, pur facendo parte della stessa categoria diagnostica, esprime e vive la propria condizione in modalità ciascuna diversa dall'altra.

Il concetto di complessità non riguarda solamente l'approccio alla persona e agli intrecci multidimensionali dei funzionamenti di ciascuno, ma comprende le dinamiche progettuali e i contesti relazionali, di cui la persona, nell'idea di Canevaro, non è oggetto ma soggetto partecipante. In questo senso il pensiero di Canevaro ha condotto a un approccio educativo al soggetto in formazione, con o senza disabilità, di tipo reticolare, eco-sistemico. Prospettiva, questa, che si è presto sistematizzata nel panorama scientifico nazionale (Marsili et al., 2020) e internazionale, soprattutto nella riflessione circa il processo dell'inclusione scolastica (Mitchell, 2015). In seno a questa prospettiva, come sottolineato nei paragrafi precedenti, importante rilievo ha avuto la dimensione affettivo-relazionale, tanto nel soggetto in formazione quanto nei professionisti dell'educazione e nelle istituzioni ed enti educativi.

Il progetto per una scuola inclusiva fa perno sulla dimensione socio-relazionale, nella sua accezione più ampia, soprattutto in termini di risorse, intese, in ottica eco-sistemica, come coinvolgimento e condivisione di responsabilità da parte di un'ampia pletera di attori della comunità educante, in contesti molteplici e lungo tutto l'arco temporale di crescita e sviluppo del soggetto. Canevaro nel 2021 ha condiviso, in una lettera diretta proprio «al docente inclusivo e alle altre figure professionali della scuola» (Canevaro, 2021, p. 263), l'idea per un progetto d'inclusione personalizzato secondo la quale, al fine di offrire risposte differenziate ai bisogni di ciascuno, sia necessario «un misto di profili professionali» come il caregiver, l'insegnante di sostegno, l'educatore sociale, il tutor aziendale.

Una proposta lungimirante che si era già da tempo incardinata all'interno delle riflessioni politiche e accademiche del nostro Paese, in particolare su due punti nevralgici: da un lato la formazione del professionista dell'educazione, per la costruzione di un profilo professione che non abbia solo competenze tecniche ma anche affettivo-relazionali e prosociali; dall'altro lato l'instaurazione di un sistema ecologico capace di organizzare, gestire e monitorare i processi d'inclusione scolastica, quindi, capace di far dialogare le figure sopra menzionate.

Per entrambi questi aspetti l'Università degli studi di Perugia ha lavorato negli ultimi anni, guidati proprio dagli insegnamenti offerti da Andrea Canevaro, sullo sviluppo delle risorse sociali e relazionali per un approccio sistemico ed ecologico all'inclusione scolastica. In particolare, il progetto Europeo «ECO-IN», *Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion*,² finanziato dal programma Europeo Erasmus+, ha promosso un approccio all'inclusione caratterizzato dal coinvolgimento di un'ampia rete di attori della comunità educante: insegnanti, dirigenti, policy-maker, psicologi, educatori, famiglie e studenti. In una cornice fortemente caratterizzata dalla volontà di sviluppare un modello europeo di inclusione scolastica, caro anche ad Andrea Canevaro, grazie al progetto ECO-IN si è sperimentata la formazione per tutte le figure sopra menzionate, sui temi della prosocialità e dello sviluppo relazionale per finalità inclusive e si sono formulati i presupposti teorici e costruite le strutture fisiche che hanno portato alla creazione di «Centri Europei di Fiducia Prosociale».

I Centri di Fiducia Prosociale, di cui due istituiti sul territorio italiano (uno nella provincia di Perugia e uno in quella di Urbino) hanno l'obiettivo di essere uno spazio fisico di dialogo interistituzionale dove i partecipanti cercano di stabilire relazioni umane positive, spontanee, orizzontali e circolari, per consentire lo scambio di idee, difficoltà, domande e decisioni, mettendo in campo quei meccanismi centrali per un'inclusione di sistema. A differenza di quei gruppi che, per norma di legge (più che per reale bisogno del contesto), devono essere creati dalle istituzioni scolastiche o da più istituzioni per promuovere processi di inclusione (ad esempio GLO o GLIR), i Centri di Fiducia Prosociale sono spazi di aggregazione spontanei, voluti, gratuiti e di libero accesso che, pur avendo sede presso un'istituzione scolastica, mobilitano e accolgono un'ampia comunità territoriale (Comune, Associazioni, Famiglie, Aziende del territorio, ecc.) perché questa possa farsi propositiva, accogliente e pronta a sostenere singoli o gruppi nell'essere e nel sentirsi realmente inclusi in quel contesto specifico, sia che si tratti di migliorare difficoltà di inclusione a scuola, sia di intraprendere un percorso lavorativo per chi presenta delle fragilità o di partecipare ad attività ricreative, sportive o di tempo libero di una comunità. Sono, inoltre, Centri che sulla base di necessità specifiche, bisogni, esigenze della comunità, si fanno promotrici di iniziative formative e/o aggregative tese a generare e/o rinforzare le relazioni di aiuto, proprio in ottica ecologica.

² Il progetto ECO-IN (2019-2023) è finanziato dal programma Europeo Erasmus+ KA3 Support for policy reforms. Id 612163-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-IP1-SOC-IN. Il progetto, dedicato alla visione «ecologica» dell'inclusione scolastica, è stato realizzato in cinque Paesi europei: Italia, Spagna, Lituania, Romania e Belgio.

Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto evidenziare come il pensiero di Andrea Canevaro abbia permeato molteplici ambiti della ricerca pedagogica, stimolando idee che si sono trasformate in proposte formative, in progetti corposi e importanti. È proprio questo probabilmente il regalo più grande che ci ha fatto Canevaro: da educatore è stato capace di stimolare, di proporre e quindi avviare e poi far procedere in autonomia, molteplici piste e progetti di ricerca che, giorno dopo giorno, si sono trasformati in studi capaci di contribuire al progresso della ricerca scientifica di tutta la comunità pedagogica speciale e non solo.

Andrea Canevaro era solito condividere con i suoi Colleghi, ma non solo, le sue idee, i suoi pensieri e anche le sue piste di lavoro affinché qualcuno sapesse coglierne il messaggio profondo, crescere con i suoi insegnamenti e magari portarli avanti, in particolare, ciò divenne frequente quando la sua salute non gli consentì più di spendersi in prima persona in ciò che voleva fare. Questo è il motivo per cui condividiamo, al termine di questo contributo, uno scritto inedito: uno dei tanti che Andrea Canevaro ci ha regalato negli ultimi tempi della sua vita e che meglio di tutti esprime il senso e il significato di quanto abbiamo cercato di veicolare al lettore con questo lavoro, ovvero l'importanza di una visione ecologica dell'inclusione, centrata sulla dimensione emotivo relazionale tra le persone. Questo scritto si intitola *Carta dei valori* e riprendiamo a seguire alcuni stralci.

Una carta dei valori ha il compito di fornire un senso, a prescindere dal consenso. Il punto di riferimento sono le Carte internazionali sui diritti, la Carta europea, la nostra Costituzione e lo Statuto del Comune. Questi valori che propone non sono di tipo volontaristico e soggettivo ma hanno radici profonde nella storia e debbono indirizzare le politiche a livello nazionale e locale: non sono degli optional. [...] Chi cresce, quale che sia la sua condizione, ha bisogno di aiuto, per crescere e per imparare a stare al mondo, e non solo in famiglia. Questa carta vorrebbe indicare alcuni valori su cui costruire un rapporto fra il pubblico e il privato, due sfere già da tempo in rapporto di collaborazione fra loro. Gran parte del sistema scolastico segue indicazioni pubbliche e collabora, nel loro sviluppo, con le famiglie. Che sono sovente diverse fra loro. Possono avere attese e pretese diverse, convinzioni diverse, condizioni diverse. Un sistema scolastico si impegna ad essere uno per tutte le differenze. Facendo confluire i diversi «privati» in un «pubblico» accogliente e inclusivo.

[...] Questa carta dei valori è una proposta di rendere espliciti alcuni vincoli di appartenenza. E accompagnarli con il dubbio come metodo.

1. Pluralità. Nessuna discriminazione fra chi cresce ciascuno con la propria originalità e specificità, fra chi è di queste parti e chi viene da uno dei tanti altrove, fra chi ha alle spalle una famiglia convenzionale e chi invece ... [...].
2. Qualità. Che vuole profili professionali chiari e riconosciuti come tali. E che fruiscono di formazione continua, e di supervisione [...].
3. Partecipazione. Come trasformare la difesa delle nostre idee idealizzate in contributi per una realtà che evolve? [...] La partecipazione è una necessità se tutti, e l'istituzione nel suo insieme, si considerano perfettibili, e quindi imperfetti. La partecipazione coinvolge il problema della partnership educativa con la famiglia.

Partecipazione per dialogare più che controllare. Per far crescere la fiducia e meritarsela.

Tre parole chiave che, nell'attualità del pensiero di Andrea Canevaro, rappresentano l'impegno di ogni ricercatore nel campo della Pedagogia Speciale per l'inclusione, a rendere esplicito e visibile, nello studio, nella ricerca e nella prassi, quelle «mansioni di sostegno a scambio, a staffetta» che lui ci ha trasmesso. Ora tocca a noi.

Bibliografia

- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2021), *Lettera al docente inclusivo e alle altre figure professionali della scuola*. In A. Canevaro e D. Ianes (a cura di), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 262-285.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- CASEL (2023), *Building authentic school-family partnerships through the lens of social and emotional learning*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626348.pdf> (consultato il 22 agosto 2023).
- CDH Bologna e CDH Modena (a cura di) (2003), *Bambini, imparate a fare le cose difficili*, Trento, Erickson.
- Cipriano C., Strambler M.J., Naples L.H., Ha C., Kirk M., Wood M., Sehgal K., Zieher A.K., Eveleigh A., McCarthy M., Funaro M., Ponnock A., Chow J.C. e Durlak J. (2023), *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*, «Child Development», vol. 13, pp. 1-24.

- Cottini L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Goleman (1995), *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, New York, Bantam Books.
- Gordon-Gould P. e Hornby G. (2023), *Inclusive Education at the Crossroads. Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*, London-New York, Routledge.
- Jagers R.J., Rivas-Drake D. e Williams B. (2019), *Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence*, «Educational Psychologist», vol. 54, n. 3, pp. 162-184.
- Malaguti E. (2010), *Ripensare le pratiche inclusive e le relazioni di aiuto secondo la prospettiva della resilienza Indagine sulla percezione della disabilità dei figli da parte di genitori migranti*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 1.
- Marsili F., Morganti A. e Signorelli A. (2021b), *The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality?*, «Science Insights Education Frontiers», vol. 9, n. 1, pp. 1241-1263. <https://doi.org/10.15354/sief.21.or048>
- Mitchell D. (2015), *Inclusive Education is a multi-faceted concept*, «CEPS Journal», vol. 5, n. 1, pp. 9-30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Morganti A., Signorelli A. e Marsili F. (2019), *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello schoolwide: i risvolti sulla qualità dei processi inclusivi*, «Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 17, n. 2, pp. 139-147.
- Roche Olivar R. (2002), *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*, Trento, Erickson.
- Signorelli A., Morganti A. e Pascoletti S. (2021), *Boosting emotional intelligence in the post-Covid. Flexible approaches in teaching social and emotional skills*, «Form@re», vol. 21, n. 3, pp. 41-58.

CAPITOLO 16

La Cooperazione Educativa Internazionale¹

Roberta Caldin, Università di Bologna

Valeria Friso, Università di Bologna

Anna Pileri, Università di Bologna

Una escuela serà inclusiva, cuando hace efectivo el derecho a la educación porque garantiza el acceso a la escuela y el derecho al aprendizaje, sin distingos ni discriminaciones, enfoca la enseñanza como desarrollo de capacidades, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje y las condiciones de los estudiantes; lo hace transformando su cultura, organización y propuesta pedagógica, sobre principios democráticos de inclusión, participación, equidad, justicia, respeto mutuo y pluralismo garantizando que todos los estudiantes tengan éxito en su aprendizaje y transformen la sociedad.

Elementos para el desarrollo del Modelo Pedagógico del Sistema Educativo Nacional Mined (Ministero dell'educazione salvadoregno, El Salvador, 2013) [in Caldin, 2014, pp. 71-90]

Dai principi ispiratori ...

Trattare il tema della Cooperazione Educativa Internazionale richiama, imprescindibilmente, uno dei contributi più rilevanti dell'opera di Andrea Canevaro, in cui emerge la sua tensione internazionale solidale² dedita alla

¹ Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle tre Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Roberta Caldin è autrice dei paragrafi «... alle esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale. Dal Centro America ...» e «Tornare a imparare»; Valeria Friso è autrice del paragrafo «... alle esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale ... ai Balcani e all'Asia»; Anna Pileri è autrice del paragrafo «Dai principi ispiratori ...».

² Canevaro ha realizzato molteplici missioni di Cooperazione Educativa Internazionale nella penisola balcanica, dove operò per la tutela e il reinserimento di minori con disabilità in Bosnia-Erzegovina, e, ancora, nella regione africana dei Grandi Laghi, in Bielorussia e in Cambogia.

promozione dei processi rivolti al bene comune a cui intendiamo dar voce, nell'intento di far eco al suo impegno straordinario, sottolineando quanto sia fondamentale proseguirlo. In tal senso, apriamo il presente contributo partendo dai principi ispiratori di alcuni progetti internazionali che ne raccolgono l'eredità, nell'auspicio che possano fungere sia da «bussole» per orientare, sia da «cassa di risonanza» per continuare attività di cooperazione che richiamino e salvaguardino la spinta motrice inclusiva da lui avviata. Una spinta intenta e attenta ad allargare l'orizzonte per dare spazio e valore alle contaminazioni, allo sviluppo reciproco, da lui concettualizzato in termini di co-evoluzione: «[...] L'integrazione in un paesaggio diverso è operosa o non è. Diventa inclusione, ovvero contaminazione, meticcio fra e di elementi che prima — forse poco tempo prima —, si ignoravano reciprocamente appartenendo a contesti e a orizzonti diversi e anche lontani. L'inclusione è allargare l'orizzonte» (Canevaro, 2020, p. 46), attraverso uno sguardo che non riduce, non semplifica, ma che si apre alla complessità del mondo. Ma l'apertura a nuovi orizzonti richiede, necessariamente, l'assunzione di uno sguardo sensibilmente multifocale, che consenta di camminare consapevolmente per comprendere, appunto, in che modo è opportuno muoversi in orizzonti eterogenei, anche quando risultano non affini o addirittura inesplorati, consapevoli che, annota Canevaro, proprio la «cooperazione fra esseri umani diversi ha favorito la co-evoluzione del genere umano» (Canevaro, 2020, p. 48), anche nelle situazioni più problematiche, apparentemente prive di soluzioni, assumendo il compito di trovare l'equilibrio nella complementarietà. D'altro canto, scrive Bauman, «lo stesso Kant osservava che il pianeta nel quale viviamo è una sfera, e prese a meditare sulle conseguenze cui giunse: furono che tutti noi viviamo e ci spostiamo sulla superficie di quella sfera, non abbiamo altro posto in cui andare e dunque siamo destinati a vivere per sempre in reciproca contiguità e compagnia» (Bauman, 2007, p. 103).

I contesti in cui si muove, in generale, la cooperazione internazionale, presentando situazioni inedite e non scevre di complessità, reclamano la costruzione di spazi d'incontro, di dialogo e di riconoscimento reciproco, capaci di sottrarsi ai rischi dell'etnocentrismo, delle iper-categorizzazioni che possono esporre a stereotipizzazioni frenanti i processi inclusivi auspicati, consci che essi possono costituire un humus fertile per la genesi del pregiudizio. L'incontro e il dialogo a cui ci riferiamo dovrebbero forgiarsi di un approccio pedagogico che inviti al rispetto delle differenze, a partire dalla comprensione delle similitudini, consapevoli che l'enfasi sull'educazione alla diversità può implicare anche il rischio di assumere posture (implicite/esplicite) escludenti. Progettare fuori dal proprio contesto culturale richiede, dunque, attenzione agli aspetti che ci accomunano in quanto essere umani, come l'equità nell'accessibilità

all'educazione e all'istruzione. Si tratta di diritti/principi prioritari anche nelle attività di cooperazione, che possiamo considerare collettori comuni ampiamente ribaditi nell'impegno assunto da Canevaro, relativamente all'integrazione e all'inclusione scolastica e sociale. Impegno richiamato nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001) e nell'*Index for inclusion* (WHO, 2001; Booth e Ainscow, 2002).

L'inclusione, inoltre, trova cittadinanza anche nei principi di progettualità e di possibilità, intese come capacità di ciascun individuo di coevolvere e di realizzare il proprio Progetto di Vita, anche nelle situazioni più complesse. Per queste ragioni, l'inclusione è divenuta un obiettivo internazionale prioritario, ma anche uno stile accomunante fra Paesi che cooperano, cauti a non cadere in posture saccenti che, nel nostro caso, potrebbero derivarci da una storia inclusiva ritenuta maggiormente consolidata. Questo aspetto di rischio dovrebbe spronare a conoscere e a conferire valore alle esperienze realizzate da altri Paesi con un iter storico sull'inclusione differente dal nostro, ma non per questo meno rilevante.

Proseguendo nella disamina dei principi ispiratori, quale premessa di alcuni progetti che saranno protagonisti del prossimo paragrafo, non possiamo trascurare una delle metafore di Andrea Canevaro che meglio richiamano la concettualizzazione/logica di cooperazione internazionale a cui ci riferiamo: «la scalata a cordata». Intendiamo riprendere e preservare tale metafora come uno dei tesori più preziosi della sua opera, poiché l'inclusione richiede, anche, di assumere il ruolo di custodi di memoria di chi ha lasciato tracce così rilevanti. La «scalata a cordata» invita a considerare che «[...] chi ha una posizione più stabile (istituita) aiuta e tira su chi ha una posizione incerta (istituente)» (Canevaro, 2020, p. 51). Anche nel campo della cooperazione occorre ricordare la rilevanza di fungere da appoggio solidale e di empowerment verso i Paesi che hanno posizioni più incerte.

... alle esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale

Dal Centro America ...

Come premesso, nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin» dell'Università di Bologna, il tema della Cooperazione Educativa Internazionale è sostenuto e implementato, attraverso il lavoro di ricerca e di terza missione, da molti anni e con molteplici azioni intraprese. In queste pagine, presentiamo alcune esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale che l'area di Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna ha realizzato e conti-

nua a costruire nel solco tracciato da Andrea Canevaro,³ che è stato in grado di imprimere — nel pensiero e nell'azione di ogni docente e nei rapporti di cooperazione — l'idea che i modelli e le pratiche professionali non sono da esportare, ma devono essere parte di una dinamica di confronto, scambio e verifica reciproca. Dinamica che nasce, innanzitutto, dalla conoscenza vicendevole: tra professionisti, tra legislazioni vigenti, tra progetti sociali e pratiche politiche che, nel tempo, hanno trovato le proprie singolari forme e compimenti nei diversi territori e nei molteplici contesti nei quali si sono concretizzati.

Il costrutto di *inclusione* è un concetto pedagogico che si collega molto opportunamente al modello di riferimento della classificazione ICF, già citata: esso assume significato se va ampliandosi in funzione di una *pedagogia inclusiva* la quale, collocando la disabilità, la problematicità e lo svantaggio in un contesto più ampio e ricco di apporti interdisciplinari, dimostri di affrontare con competenza i funzionamenti specifici delle persone inserite nelle proprie situazioni di vita. In tal senso, l'intervento pedagogico dovrebbe tendere allo sviluppo e al potenziamento di una pedagogia inclusiva di tipo radicale e critico che non si limiti a intervenire in ambito strettamente scolastico, ma si realizzi lavorando con la comunità sociale e il Progetto di Vita (D'Alessio, 2011).

Nella prospettiva inclusiva, il focus sulle situazioni di problematicità, di difficoltà e di disabilità è rilevante per due motivi: gli studenti che vivono tali situazioni continuano a subire discriminazioni a scuola e le pratiche di esclusione diventano maggiormente visibili *lungo la linea di classe, razza, etnia e lingua, disabilità, genere e sessualità e posizione geografica* (Slee, 2007); è anche necessario ricordare come, nella storia, le persone in difficoltà siano state spesso poste ai margini della società e come esse abbiano dovuto combattere duramente per i propri diritti. Tuttavia, solo parzialmente l'inclusione ha a che vedere con le persone disabili nelle scuole ordinarie; piuttosto, essa riguarda — complessivamente — la realizzazione di un sistema educativo inclusivo: *come* i cambiamenti debbano avvenire e *quali* tipi di cambiamenti siano richiesti rimangono due tra le domande principali affrontate da chi è coinvolto nella lotta a favore dell'inclusione sociale. In quest'ottica, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ha co-avviato (a partire dal 2009) nello stato di El Salvador — America Centrale — sia un Progetto di

³ Come testimonianza dell'ampio lavoro realizzato da Andrea Canevaro, in grado di stimolare altri colleghi e altre colleghe a impegnarsi nell'ambito della Cooperazione Educativa Internazionale, ricordiamo il vol. 16, n. 2 del 2017 della Rivista «L'integrazione scolastica e sociale», avente come titolo *Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso*. Il numero monografico fu curato da Luigi Guerra e da Roberta Caldin, con scritti di Arianna Taddei, Sandra Alas Guidos, Roberto Dainese, Luca Ferrari, Alessia Cinotti, Valeria Friso; l'editoriale era di Andrea Canevaro.

sostegno per la promozione e lo sviluppo della scuola inclusiva sia un Progetto di Scuola inclusiva a Tempo Pieno, in stretta collaborazione con il Ministero dell'Educazione salvadoregno (MINED), con il Ministero degli Affari esteri e della Cooperazione Italiana (MAECI) e grazie all'elevato impegno dell'interessante realtà italiana di EDUCAID,⁴ formando insegnanti, dirigenti scolastici, assistenti pedagogici, funzionari del Ministero dell'Educazione; sollecitando l'avvio e il monitoraggio di esperienze pilota nelle scuole; incentivando una detassazione sulle iscrizioni, l'apertura di mense scolastiche, l'offerta di abbigliamento per frequentare la scuola (uniformi, scarpe, ecc.). Rilevante è stato il lavoro politico con il MINED, che ha pienamente aderito al compito sociale di rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale, offrendo le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità crescano in ambienti inclusivi.

La necessità di fare dell'*integrazione* uno stile di incontro tra Paesi, privo di quella circoscritta supponenza che potrebbe derivarci da tanti anni di pionieristica e consolidata esperienza inclusiva, ritorna anche nelle riflessioni attuali sui miglioramenti qualitativi dell'*integrazione* in Italia, che sollecitano a (ri-) conoscere le esperienze di altri Paesi, soprattutto di quelli che non hanno una memoria storica sui processi inclusivi e che conservano, nel confronto con altre esperienze d'*integrazione/inclusione*, un notevole margine di originalità. Non vogliamo, inoltre, dimenticare che la prospettiva pedagogica dell'*inclusione* trova nella Cooperazione Educativa Internazionale — soprattutto se progettata, attuata e monitorata dalle stesse Università pubbliche — una strada privilegiata per lavorare affinché i *contesti* divengano facilitanti e competenti. Il rischio, infatti, è che si pensi solo a una alfabetizzazione *strumentale*, essenziale (che lava le coscienze e enfatizza gli afflatti buonistici), senza occuparsi della prospettiva inclusiva in un'ottica ecosistemica. In tal modo, però, quello dell'*inclusione* rischia di connotarsi come un arido campo di battaglia piuttosto che un fertile terreno comunitario: né proposte culturali adeguate, né risorse (umane ed economiche) opportune, né politiche garanti di coloro che più sono in difficoltà aiutano a perseverare nella scelta etico-politica dell'impegno inclusivo. El Salvador, invece, ha coraggiosamente avviato politiche inclusive, promosso culture e pratiche opportune — adeguate all'*inclusione* — realizzato la formazione per tutti gli adulti che entrano in gioco nei Progetti succitati.

Oltre alla questione della povertà e dell'inaccessibilità alla scuola, uno degli aspetti centrali della prospettiva inclusiva, a livello mondiale — e, dunque,

⁴ EDUCAID è un'importante associazione non profit e un'organizzazione non governativa nel campo della cooperazione sociale e educativa; in quest'ambito ha ideato e realizzato numerosi progetti di Cooperazione Internazionale (<https://www.educaid.it/>).

anche in El Salvador — rimane quello dei problemi di apprendimento, poiché il gruppo di riferimento non è solo quello degli alunni con disabilità, ma si estende a tutti coloro che sono svantaggiati all'interno del contesto scolastico e sociale. Ci si è accorti, cioè, che la maggior parte dei minori che frequentano le scuole di tutto il mondo hanno problemi *specifici*, costituendo una popolazione nella quale le dimensioni problematiche o, comunque, necessitanti un intervento educativo individualizzato, sovrastano quelle ordinarie. Gran parte del lavoro futuro dei responsabili dei progetti di cooperazione di educazione inclusiva andrà anche nella direzione della formazione con/dei genitori — con figli disabili e non — degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, cercando «insieme» le soluzioni ottimali per i minori, nella consapevolezza che la ricerca del bene comune comprende anche quello dei singoli.

Uno dei problemi maggiori, nei progetti di Cooperazione Educativa Internazionale, è quello di trovare una strada affinché le esperienze pionieristiche si collochino «a regime», con risorse e supporti interni che provengano dal Paese stesso: questo, dunque, continua a rimanere un obiettivo rilevante anche di El Salvador, così come è stato ben descritto da Luigi Guerra (2014, pp. 53-70) e da Arianna Taddei (2014, pp. 11-52). In quest'ottica, l'educazione inclusiva non può occuparsi solo delle questioni inerenti all'insegnamento e/o all'apprendimento, ma deve anche esplorare le teorie e le ideologie che indirizzano le azioni degli insegnanti e deve tenere conto delle problematiche relative a *cosa sia l'educazione* e quali siano i suoi presupposti fondamentali: questo è contemplato anche nel Progetto Scuola Inclusiva del tempo pieno in El Salvador.

Cigman (2007) distingue tra tre differenti tipi di inclusione: radicale, moderata e la posizione che si riferisce all'Unesco. L'autrice sostiene che la prima posizione possa essere identificata con il lavoro del CSIE (*Centre for Studies on Inclusive Education*), i cui membri sostengono la chiusura delle scuole speciali e l'educazione di tutti i bambini nelle scuole regolari. La seconda posizione, ossia quella moderata, indica che, per i bambini con disabilità molto complesse, la scuola comune possa essere complicata (e catastrofica nelle situazioni peggiori). La terza posizione, invece, non si focalizza più sull'obsoleto dibattito tra «scuole speciali» e «scuole comuni», ma si focalizza sulla necessità di riformare la scuola, una scuola che sia in grado di accogliere/incontrare tutti gli studenti, ciascuno/a con le proprie caratteristiche. Secondo questa prospettiva, anche le scuole speciali contribuiscono pienamente ai processi inclusivi, proponendosi come indispensabili laddove il sistema educativo non presenti alcuna realtà inclusiva; nel contempo, esse possono rappresentare la spinta propulsiva al proprio superamento, nel momento in cui sia possibile sperimentare forme plurimodali di inclusione scolastica, così come sta avvenendo in El Salvador, grazie all'esperienza delle scuole-pilota coinvolte nei progetti

e all'ampia riflessione sul ruolo degli insegnanti di appoggio che potrebbero/dovrebbero essere utilizzati dentro alle classi «regolari». A tale prospettiva si collega anche il tema della formazione professionale che, in El Salvador, può essere sviluppato e potenziato; nelle scuole salvadoregne, coinvolte nel Progetto di Scuola Inclusiva del Tempo Pieno, vi sono già molte sperimentazioni «di base» e «avanzate» che possono certamente favorire l'avvio e lo sviluppo della formazione professionale sostenibile e fruibile da molti studenti. Quando la partecipazione di tutti gli alunni è garantita, la necessità del sostegno individuale diminuisce. In tal senso, le esperienze di molte scuole salvadoregne risultano particolarmente emblematiche: l'accompagnamento e l'insegnamento tra «peer» o quello attuato da «studenti senior» con i più piccoli evidenzia una modalità diffusa di «mutuo aiuto» ben realizzata, organizzata e distribuita e in grado di far avanzare tutti gli studenti, anche quelli in difficoltà.⁵

... ai Balcani e all'Asia

Faremo ora riferimento ad altri progetti di Cooperazione Educativa Internazionale che si sono svolti nei Balcani negli ultimi anni e nei quali siamo stati coinvolti come docenti di Pedagogia Speciale. Alcuni di questi sono stati realizzati in Kosovo e in Albania. Specialmente in questi due Stati ci si è impegnati per l'ideazione di percorsi di formazione per docenti tendendo a un processo che permetterà, in un futuro non troppo lontano, la frequenza delle scuole ordinarie anche agli studenti con deficit. Affinché questo potesse realizzarsi, le/i docenti bolognesi hanno innanzitutto chiesto di definire, con gli *stakeholder* del territorio, il profilo professionale atteso, attraverso il consolidamento di reti territoriali già esistenti e lo sviluppo di nuove connessioni. Il raggiungimento di questi obiettivi è stato possibile grazie a un percorso condiviso che è stato accompagnato da momenti di riflessioni e di approfondimenti riguardanti, in particolare, due tematiche che sono al centro dell'attenzione, anche nel contesto italiano: il ruolo dei profili professionali legati all'azione educativa inclusiva delle persone con disabilità e le reti territoriali. Le azioni di questi progetti hanno visto impegnati i ricercatori italiani e i docenti coinvolti, kosovari in un caso e albanesi nell'altro, in alcuni specifici momenti e attraverso molteplici

⁵ Qualche esemplificazione: Centro Escolar Distrito Italia e Scuola Concepcion San Vincente (esperienza della panetteria, dell'orto, dell'allevamento di animali domestici o di pesci ecc.); altre esperienze (ad esempio, quelle realizzate nel Centro Escolar Rafael Osorio Hijo) rappresentano un dispositivo irrinunciabile per il potenziamento di comportamenti imitativi di collaborazione, lo sviluppo del desiderio di conoscere, il consolidamento di equilibrate tensioni competitive di gruppo.

attività. Sono stati effettuati percorsi di formazione direttamente in loco e sono state attivate anche delle mobilità che hanno permesso ai docenti kosovari e albanesi di venire in Italia a visitare scuole e varie realtà territoriali. Gli elementi fondamentali che hanno accompagnato i progetti in questi due Paesi possono essere riassunti attraverso la breve descrizione delle seguenti azioni principali:

- studio e approfondimento dei curricula universitari presenti nelle università coinvolte e presentazione di quelli in atto nel nostro Dipartimento;
- visite a varie realtà scolastiche del territorio italiano quando i partner erano in Italia e delle/dei docenti bolognesi nelle realtà coinvolte, quando erano in missione in quei territori;
- incontri — nelle sedi locali — con i responsabili e gli operatori di alcune realtà educative e riabilitative del territorio, con gli *stakeholder* politici e con i familiari di minori, in situazione di disabilità.

Vorremmo ora fare riferimento a un progetto recente (2018-2022), svolto in un Paese particolarmente caro ad Andrea Canevaro — la Bosnia — coordinato da Save the Children nel Cantone di Tuzla e intitolato *Inclusion for all in Bosnia*. Percorrendo il sentiero tracciato dai precedenti progetti di cooperazione, le/i docenti bolognesi, chiamati per coordinare gli aspetti scientifici del progetto, hanno proceduto con una prima mappatura che ha seguito questi step:

- conoscenza del ruolo delle istituzioni speciali del Cantone di Tuzla (con visita diretta di due istituzioni speciali, una dedicata a minori con deficit intellettivo e autismo e una per minori con sordità);
- rilevazione dei cambiamenti nel contesto della riforma dell'istruzione nel Cantone di Tuzla, dopo l'approvazione della Strategia cantonale per l'inclusione;
- proposta di suggerimenti per la politica e le pratiche inclusive da condividere con le autorità locali, gli *stakeholder* e le due scuole speciali nel lavoro futuro e nello sviluppo della strategia.

Entrando maggiormente nello specifico delle fasi del progetto, aggiungiamo che la mappatura, che ha visto i ricercatori impegnati nel primo dei tre anni di vita del progetto, è avvenuta su due livelli. Da una parte, infatti, si è proceduto attraverso l'identificazione di ricerche europee recenti aventi l'obiettivo di creare un sistema integrato sul tema della disabilità. La maggior parte dei progetti individuati riguardava l'intervento precoce (bambine/i da 0 a 6/max 8 anni). Dall'altra parte, si sono ricercate esperienze di successo riguardanti i processi inclusivi, al fine di ricavarne possibili elementi in comune, nel tentativo

di farli conoscere al contesto su cui si lavorava, affinché fungessero da volano, da trampolino, da scintilla che facesse nascere progettualità aderenti al territorio stesso. Le esperienze selezionate e proposte dalle/dai docenti bolognesi hanno evidenziato i diversi approcci e le diverse azioni messe in atto per realizzare le trasformazioni; in tal senso, l'interesse non è focalizzato sui contenuti specifici interni ai progetti, ma sui processi.

Ciò che è emerso è stato anche discusso in tavoli di lavoro con rappresentanti delle scuole speciali, dell'ambito politico e sanitario, ma anche con associazioni di genitori di minori con deficit, e hanno riguardato questi punti d'interesse:

- un coinvolgimento di tutti gli insegnanti e di tutti gli operatori scolastici, evitando di delegare l'intera responsabilità all'insegnante di sostegno e utilizzando, in modo collaborativo e integrato, le sue competenze specifiche;
- una filosofia dell'inclusione che diventi una cultura e un modo di essere nella vita quotidiana, per integrare tutte le diversità;
- un approccio che non si concentri solo sugli obiettivi (i programmi), ma anche sulle relazioni (gli aspetti emotivo-affettivi): in questo contesto, il ruolo del personale non docente è particolarmente importante;
- il passaggio da un modo «chiuso» di intendere la scuola, come istituzione finalizzata principalmente all'apprendimento di determinati soggetti, a un modo «aperto» alla curiosità per il «nuovo», come stile di vita;
- un approccio il più possibile individualizzato;
- un equilibrio e un senso della misura nel fornire il supporto necessario con intensità, frequenza e durata commisurate ai bisogni di ogni alunno (e non solo dell'alunno con disabilità);
- il potenziamento delle risorse di tutti gli alunni;
- il lavoro in équipe multidisciplinari;
- il perseguimento dell'autonomia dei soggetti da educare.

Infine, vorremmo brevemente presentare l'approccio di Cooperazione Educativa Internazionale, esposto fin qui, mostrandone l'utilizzazione in alcune azioni specifiche di due progetti europei, sviluppati nell'ambito dell'inclusione. Non si tratta di progetti riferiti alla «sola» cooperazione — come precedentemente esemplificato — ma di progetti internazionali in cui l'approccio dei docenti è stato, in alcune azioni, proprio quello della Cooperazione Educativa Internazionale.

Il primo fa riferimento all'approccio adottato nella costruzione di alcuni corsi di studio previsti per i futuri docenti di ogni grado scolastico in Kosovo. In particolare, il progetto *Tempus Med@up* (*Modernizing Teacher Education*

at *University of Prishtina*) ha visto la presenza di docenti di Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna impegnate/i a collaborare con le/i docenti universitari/e dell'Università di Prishtina nella scrittura, declinazione e definizione dei programmi degli insegnamenti di «Pedagogia dell'inclusione» presenti in tutte le lauree magistrali, che prevedono come sbocco lavorativo quello dell'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado. Pur avendo le scuole speciali, infatti, il sistema universitario kosovaro e il Ministero dell'Istruzione del Paese, grazie alla collaborazione con l'Università di Bologna, ha promosso l'inserimento — nella formazione dei futuri docenti di scuola — di un insegnamento che tratti il tema dell'inclusione e come affrontare, dal punto di vista didattico, la presenza di studenti con disabilità nelle classi scolastiche. Tutto ciò in un'ottica di apertura delle scuole «ordinarie» al fine di favorire l'inclusione di studenti con disabilità i quali, finalmente, potranno scegliere se frequentare la scuola ordinaria e non solo, obbligatoriamente, quella speciale.

Il secondo progetto europeo *EATHEN — Equitable access to higher education for students with disabilities and students from marginalized groups in Nepal* (un Erasmus Plus conclusosi nel 2022) richiama come la bassa partecipazione scolastica da parte di gruppi di persone svantaggiate o emarginate — tra le quali le persone con disabilità — si traduca in disegualianza e povertà, elementi molto critici in Nepal. L'accesso all'istruzione e la partecipazione sono requisiti fondamentali per la crescita del Paese; pertanto, l'obiettivo generale del Progetto è stato quello di aumentare l'eguaglianza nell'accesso ai percorsi di studio universitari e il supporto durante la carriera accademica, attraverso lo sviluppo di una rinnovata gestione dell'istruzione superiore. Il primo dei tre obiettivi del progetto aveva un carattere squisitamente cooperativo e riguardava la volontà di sviluppare una cooperazione strategica tra il Ministero dell'Istruzione, Scienza e Tecnologia (MoEST) e le Università del Nepal, per accrescere il supporto e l'impegno degli Atenei nel migliorare l'equità nell'iscrizione e nello svolgimento della carriera accademica. Nella concretezza delle azioni svolte durante gli anni di progetto (che era iniziato alla fine del 2019), anche altri aspetti hanno riguardato la cooperazione: quello di sviluppare una struttura organizzativa e nuovi servizi per i potenziali studenti dei gruppi marginali, o quello di incrementare le competenze dei docenti universitari in Nepal, anche al fine di migliorare la preparazione del personale scolastico che lavora con studenti con disabilità o provenienti da gruppi emarginati. La collaborazione è stata fattiva tra le/i docenti nepalesi e quelle/i bolognesi, grazie anche alla possibilità di far visitare ai docenti provenienti dal Nepal il Servizio di Ateneo per studenti con disabilità e DSA, servizio che, nell'Università di Bologna, è nato grazie al contributo di Andrea Canevaro, che è stato anche il primo delegato di Ateneo. Poter conoscere i servizi universitari e come essi si raccordino

con i vari Dipartimenti attraverso le/i Referenti è stato un elemento di spinta propulsiva per permettere ai docenti nepalesi di pensare, e poi attivare, la rete territoriale necessaria affinché il servizio sia efficace e rispondente alle reali necessità dei gruppi di studenti cui si riferisce. Interessante notare come questo progetto internazionale abbia avuto, a detta di tutti i partner che vi hanno preso parte, un reale incremento dell'impegno delle Università nell'eguaglianza delle iscrizioni e il supporto durante le carriere accademiche, reso tangibile anche grazie agli accresciuti riconoscimenti di ruoli e funzioni — in termini di cooperazione — tra il Ministero dell'Istruzione nepalese, le Università, le scuole secondarie, le autorità locali e le ONG che rappresentano persone con disabilità o in situazione di marginalità.

Ovviamente, come in tutte le situazioni di cooperazione, la crescita professionale è stata di tutti i partecipanti. In particolare, il progetto in Nepal — per le/i docenti dell'Università di Bologna — si è rivelato una vera e propria sfida perché, per la prima volta, la Pedagogia Speciale è stata chiamata a ragionare di inclusione sociale in un Paese nel quale è presente il sistema delle «caste» che continuano a decidere gli equilibri storici, culturali e sociali del Paese stesso. In tal senso, è stato particolarmente problematico individuare e scegliere i contenuti educativi da condividere, e le azioni da mettere in campo, in modo che l'iniziativa avesse un senso propulsivo, un orientamento chiaro, un approccio possibilistico concreto e ampio.

Tornare a imparare

In El Salvador — come in Albania, in Kosovo, in Bosnia, in Nepal ecc. — vi sono testimoni coraggiosi, insegnanti, dirigenti scolastici, assessori tecnico-pedagogici, documentaristi, funzionari ministeriali, donne e uomini contaminanti nella loro passione relazionale, nella sensibilità educativa, nella lungimiranza e nell'equilibrio pedagogici; entusiasti, creativi, competenti che vanno ad avviare «pensieri» *per e con* i minori in situazioni problematiche e nei contesti scolastici. È da queste situazioni che dobbiamo imparare a recuperare la passione, l'entusiasmo, la sensibilità, l'utopico, il desiderio di ri-partire che aiutano a rinnovarsi e a ri-pensare gli straordinari processi d'inclusione, colmi di sfaccettature imprevedibili, ottimizzando ciò che funziona, ripensando ciò che va migliorato. Le giovani generazioni di insegnanti che oggi sono nelle nostre scuole italiane non hanno potuto beneficiare della luce della nascita dell'integrazione scolastica, né dell'entusiasmo dei processi sociali inclusivi (ad esempio, l'integrazione lavorativa), come invece sta avvenendo in alcuni Paesi dell'America latina e centrale (ad esempio, El Salvador, Brasile, Argentina) o in

alcune zone dell'area del Maghreb (ad esempio, Rabat, Tunisi) — nelle quali il fervore dei pionieri funge da traino, per un complessivo rinnovamento inclusivo sul piano sociale e politico. Tale rinnovamento acquista un valore aggiunto se rinforzato dalla *curiosità* verso le esperienze di altri Paesi, che implica l'umiltà del proprio sapere (sempre parziale) e della propria esperienza e che si connota come *accogliente* verso il *nuovo* di tutti i giorni. È da questo *nuovo*, infatti, che dobbiamo *tornare a imparare*: sia esso un Paese in via di sviluppo o una nuova *fonte* alla quale attingere sapere e competenze, con curiosità:

[...] La conoscenza cui facciamo riferimento deve portare beneficio a chi è oggetto di conoscenza. La conoscenza della povertà deve portare beneficio alla povertà. Non è solo un imperativo etico. È anche una doverosa scelta metodologica. La conoscenza non può essere quella che ci fa padroni di altri. La conoscenza nasce dal cercare di capire i poveri del mondo — i senza casa, i senza patria, i senza lavoro, i senza salute, i senza forze, i senza voce, i senza diritti ... — e nel restituire quello che cerchiamo di capire ai poveri del mondo. Le conoscenze sono nate dalla curiosità per chi vive una diversità, forse emarginante e che fa ostacolo; nel cercare di capire; e nel mettere i risultati a disposizione di chi vive la diversità. Che, in cambio, può insegnarci la speranza. Non chiudiamoci nei confini geografici del nostro Paese ... Guardiamo oltre frontiera. E possibilmente non solo verso i Paesi «forti», che certamente hanno molto da insegnarci. Anche verso i Paesi «deboli», che potrebbero sorprenderci e scuoterci dall'essere un po' troppo legati alle nostre abitudini culturali. Le sfide cui andiamo incontro coinvolgono certamente il processo interculturale. Noi abbiamo da dire e da ascoltare.⁶

Bibliografia

- Bauman Z. (2007), *La società sotto assedio*, Bari, Laterza.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Caldin R. (2014), *La escuela y los desafíos de la perspectiva inclusiva*. In R. Caldin, L. Guerra e A. Taddei, *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples, pp. 71-90.

⁶ Stralcio da una lettera che Andrea Canevaro, Presidente onorario della Società Italiana di Pedagogia Speciale, ha inviato ai soci all'inizio del 2009, invitando a proseguire, ampliandolo, il percorso culturale inclusivo realizzato in Italia, al fine di continuare anche ad impegnarsi per lo sviluppo della Cooperazione Educativa Internazionale.

- Caldin R., Guerra L. e Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples.
- Canevaro A. (2020), *Pedagogia speciale come scienza nomade, perché evolutiva e per il dialogo*. In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento, Erickson, pp. 44-69.
- Cigman R. (a cura di) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN Children*, London-New York, Routledge.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione scolastica*, Dordrecht, Sense Publishers.
- Guerra L. (2014), *Para una escuela de la inclusion: la propuesta de la Universidad de Bologna*. In R. Caldin, L. Guerra e A. Taddei, *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples, pp. 53-70.
- Guerra L. e Caldin R. (a cura di) (2017), *Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso*, numero monografico della rivista «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 2.
- Slee R. (2007), *It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice*. In L. Barton e F. Armstrong (a cura di), *Policy, Experience and change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, Cham, Springer.
- Taddei A. (2014), *Proyecto «Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador»*. In R. Caldin, L. Guerra e A. Taddei, *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples, pp. 6-52.
- World Health Organization (2001), *ICF: International Classification of functioning, disability and health*, Geneva.

CAPITOLO 17

La collaborazione tra professionalità educative¹

Piero Crispiani, Università di Macerata

Angela Magnanini, Università di Roma «Foro Italico»

Marta Sánchez Utgé, Università di Roma «Foro Italico»

Pasquale Moliterni, Università di Roma «Foro Italico»

Il transpensiero nella pedagogia di Andrea Canevaro

Guida e avanguardia

Altri commentatori hanno avuto modo di segnalare la capacità di Andrea Canevaro di cogliere precocemente fenomeni e direzioni del pensiero e di indicarli alla comunità, naturalmente senza con ciò coprire l'intero dominio degli interessi e delle teorizzazioni, si può anzi dire che egli non fu un *iperspecialista*, ma piuttosto portatore di analisi, concettualizzazioni e parole di sicuro avanzamento rispetto all'esistere contestuale della pedagogia e secondo una proiezione estesa, talvolta di avanguardia.

Testimone e analista del variegato mondo del comportamento umano per un verso e per le condizioni di vita materiali e immateriali per l'altro, nei suoi testi troviamo aperture di credito a temi e paradigmi, così per il concetto di *continuum* nelle condizioni sindromiche, per l'emersione intensa dell'autismo, per i rimandi al neurobiologico, all'inclusione, alle relazioni con altre specializzazioni, quindi altri professionisti, ecc.

¹ L'intero contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Piero Crispiani ha scritto il paragrafo «Il transpensiero nella pedagogia di Andrea Canevaro», Angela Magnanini ha scritto il paragrafo «Concetti di fondo per le professioni educative in Andrea Canevaro. Dagli anni Settanta agli Anni Novanta», Marta Sánchez Utgé ha scritto il paragrafo «Concetti di fondo per le professioni educative in Andrea Canevaro. Gli Anni Duemila», Pasquale Moliterni ha scritto il paragrafo «Le collaborazioni per far fronte alla complessità dell'agire educativo».

Antropologo della pedagogia, di montessoriana memoria, per l'attenzione all'uomo nella sua totalità biologica e civile, portatore di significati e valori, còlto nella sua realtà spuria, frequentata dalla diversità in ogni sua manifestazione. In tal senso anche *illuminista*, fiducioso nella ragione, nella complessità dell'esistere umano e, coerentemente, attento ai saperi di diversa appartenenza coinvolti in processi di analisi a tutto tondo, alla moda della *transdisciplinarietà* dei migliori epistemologi odierni e della complessità moriniana.

Uomo di frontiera per la spinta oltre i confini culturali e disciplinari, a un tempo, uomo mite, accogliente, vocato a capire gli altri e sensibile alle pratiche della relazione/educazione narrativa. Uomo di scienza e dell'affabulazione con cui apriva gli interessi e generava coesione mentale tra le persone, esempio di pensiero narrativo (Bruner, Gardner).

Una direzione significativa

La comparsa nel 2019 di un libro a due mani con il medico Adriano Ferrari è motivo di molte considerazioni, per lo meno dal mio punto di vista dal momento che discute di *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile* (2019), ovvero di un tema sicuramente poco frequentato dai «pedagogisti speciali» se non spesso ritenuto extra-teorico, nel senso di pertinente ad altre discipline e professionalità. La posizionatura di interesse sulla diagnostica e sull'analisi di sindromi e patologie è marcata anche dal fatto che il testo rimanda a entrambi i nomi senza distinzione di capitoli, a testimoniare dunque che il medico e il pedagogo ritengono di intrecciare e condividere il lavoro di analisi e di produzione testuale, altro fattore di grande interesse, direi di assoluta avanguardia.

La questione della *diagnosi*, qui affrontata nel senso, nei modi processuali e nelle criticità connesse alla formulazione o *restituzione* alle famiglie, è questione ad alcuni di noi cara e familiare ma infrequente nella comunità di nostro riferimento, rivela dunque un'apertura di prospettiva nuova e di grande rilievo che si sviluppa con l'ampiezza e il senso delle criticità connesse, dal momento che ne analizza aspetti come la «comunicazione», la «mediazione», la «contestualità» e il richiamo a un vecchio *leit-motiv* già espresso da Canevaro, e di derivazione francese, qual è lo *sfondo integratore*.

Il lavoro procede nella considerazione del *percorso curativo*, nella duplicità dei significati che negli ultimi decenni la *cura* ha assunto, quindi tra terapia, educazione, training, per indicarne le valenze o *buone prassi*, quindi il modello còlto e promettente della *medicina narrativa*.

Seguono indagini su situazioni e condotte delle persone, la *persona in cura e il curante*, in cui la transtrattazione medico-pedagogica trova espressioni di grande rilievo ed equilibrio, incluso il discorso su specialismo e iperspecialismo, che rivela la frequentazione dell'epistemologia generale recente (di nuovo con predilezione francese).

Non mancano approfondimenti di paradigma, a partire dalla «prospettiva inclusiva (p. 138) come collante di più professioni» che appartiene «al percorso formativo di tutti» e — riferendosi a A. Milani Comparetti — non sia motivo di separazione tra le categorie, «non sia rivendicativa».

Ad un tempo, il rischio che «la presunzione di competenza giochi dei brutti scherzi e quanto questo può portare alla chiusura nel proprio punto di vista, e alla svalutazione delle altre competenze» pertanto «competenze specifiche ma non esclusive: *specificità e non esclusività*». Contro il «rischio di una competenza chiusa», un principio di natura *etica* e di *etica professionale*

La competenza chiusa o esclusiva è una *presunzione* «di chi ritiene che il proprio sguardo competente elimini ogni altra realtà». «Inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia, possedere la *capacità di contaminarsi*, di *degenerare*, ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato, ma con elementi strutturalmente diversi».

Da p. 139 continua, richiamando G. Edelman (2004), poiché il cervello può farlo (contaminarsi, degenerare), «degenerazione del cervello come possibilità che non viva di specializzazione assoluta delle sue componenti (le cellule) ma si organizzi per *degenerare*, rispetto ai compiti non previsti, il che gli consente di progettare, sopravvivere».

«E quando il cervello si irrigidisce in compiti troppo rigidi è possibile che abbia meno capacità di sopravvivenza, meno capacità di progettazione e di adattamento».

Edelman ritiene — segnalano gli autori — che i modelli computerizzati del cervello e della mente siano molto parziali: «Secondo questi modelli, i segnali provenienti dall'ambiente trasmettono informazioni non ambigue [...] generando le risposte appropriate dal punto di vista funzionale. Sono molto istruttivi [...] Ma non è affatto vero che i segnali che arrivano al cervello non sono ambigui» (p. 29).

Dunque, la degenerazione diventa positiva: «La degenerazione è una proprietà biologica onnipresente [...] La degenerazione fornisce un contributo particolarmente importante alla risoluzione di problemi fondamentali nei sistemi nervosi complessi» (p. 36), onde non la specializzazione degli strumenti ma la specializzazione dei nostri adattamenti degli strumenti.

Da qui, leggere Canevaro vuol dire guardare «oltre la siepe».

Concetti di fondo per le professioni educative in Andrea Canevaro

Dagli anni Settanta agli Anni Novanta

Nel ricco e articolato pensiero di Andrea Canevaro occupa uno spazio privilegiato il tema delle professioni educative e delle loro interconnessioni. In queste considerazioni introduttive sono stati scelti, a seguito della lettura attenta delle opere del pedagogista (selezionate nel database del sistema bibliotecario nazionale tramite l'utilizzo delle parole chiave: professioni educative e alleanze e della data di pubblicazione), quattro scritti (monografie) che mostrano l'evoluzione del suo pensiero su tale tematica, dagli anni Settanta agli anni Duemila. Tali scritti evidenziano la costante tensione di Canevaro verso l'affinamento epistemologico della pedagogia dell'integrazione e dell'inclusione, che egli vede sempre intrisa di elementi teorici e pratici per rispondere ai Bisogni Educativi Speciali delle persone con disabilità, in contesti arricchenti e non «esclusivi». Nella prima parte di queste note verrà preso in esame il periodo che va dagli anni Settanta agli anni Novanta del Novecento. Si tratta di un periodo molto fecondo nella produzione del pedagogista che conduce all'emersione di alcuni concetti, tuttora attuali, e che fondano le basi dell'agire educativo del professionista dell'educazione. Un volume, non molto noto, pubblicato nel 1983 dal titolo *Gli handicaps e l'integrazione quotidiana. Le competenze di tutti e le tecniche di alcuni*, (Bologna, Edizioni Dehoiane) mostra già dalle prime pagine l'importanza data da Canevaro alla quotidianità educativa e al suo necessario rapporto con le ricerche e gli studi scientifici. Da entrambe le parti scrive arriva un contributo originale e importante per l'educazione (p. 7). La stessa struttura del piccolo volume vuole evidenziare la validità di tale interconnessione. La prima parte è, infatti, dedicata a riflessioni teoriche, la seconda parte a «immagini della realtà operativa» e la parte finale a considerazioni scientifiche che tentano di creare i giusti «ponti» tra le parti.

Canevaro evidenzia fin da subito che ciò che diviene fondamentale nell'ottica di una reale partecipazione, e quindi integrazione, è lavorare in sinergia con i territori, coinvolgendo le «competenze di tutti, prima di tutto, cercandole, scoprendole, valorizzandole» (p. 11). Con la convinzione che gli adattamenti di cui «ha bisogno una persona handicappata per vivere degnamente, derivano dalla possibilità di interazione, di intervento attivo reciproco e quindi dalle scoperte che ciascuno può fare circa le proprie competenze grezze» (p. 11). Trattare una persona «handicappata» come un assistito (e non come un interlocutore, un soggetto) o come un ammalato cronico, significa negare ogni contributo e delegare ad altri ogni decisione (p. 16). Secondo Canevaro

il professionista dell'educazione compie una scelta civile, morale e politica, nell'operare verso l'ampliamento della partecipazione di tutti, perché questa è la strada per l'integrazione e per non scadere in operazioni di «piccolo cabotaggio» (p. 11). Nel mostrare le immagini dai territori (in questo caso un centro di educazione psicomotoria nel territorio di San Marino, che si articola in tre strutture che comprendono: il servizio socio-assistenziale, il servizio di riabilitazione, la piscina di idroterapia), il volume racconta il lavoro quotidiano fatto per innescare gli «apprendimenti necessari al bambino per la costruzione della sua identità corporea e fisica, premessa al suo manifestarsi nell'ambiente sociale e scolastico» (p. 28). Vengono descritti minuziosamente i ruoli delle figure educative che lavorano con i bambini con disabilità non utilizzando tecniche fine a se stesse, ma intervenendo con un lavoro «globale», offrendo la possibilità «di trovare una motivazione che li spinga ad agire per costruirsi schemi di adattamento» (p. 28).

Il bambino va accompagnato ad essere attivo (p. 28). I lavori dei professionisti si integrano «in un piano di lavoro che tiene conto della persona e non della parte da aggiustare o da rieducare» (p. 30). Tale concetto diviene uno degli elementi fondamentali del pensiero pedagogico-speciale italiano e uno degli elementi che guida il lavoro educativo nei confronti della persona con disabilità e ne sintetizza l'essenza dalla espressione di Franco La Rocca «che nei frammenti è sempre presente l'intero», a sottolineare l'unicità e la ricchezza di ogni condizione umana (La Rocca, 1999). L'intervento riabilitativo psico-motorio afferma Canevaro funziona in vista dell'inserimento scolastico solo se tiene conto della continuità tra l'ambiente familiare, scolastico e sociale. L'integrazione, infatti, è «quella che si costruisce giorno per giorno nel rapporto con gli altri, con il compagno, con gli insegnanti» (p. 38). L'educazione deve condurre a «imparare a cooperare con gli altri, a entrare in relazione con l'ambiente e con gli oggetti e a imparare a servirsi della situazione» (p. 38). L'educazione deve, insomma, condurre a saper «chiedere» (p. 38, «come si chiede, cosa si chiede e a chi si chiede»). Proprio per questo è necessario che le professioni educative impegnate nel campo delle relazioni di aiuto evitino «il dilettantismo, che si identifica con interventi approssimativi, condotti con faciloneria, senza capire esattamente in che contesto e con quale identità si ha a che fare, e senza dare prova di una assunzione di prospettiva» (Canevaro e Chierigatti, 1999, p. 72). Il professionista deve guardare la realtà «con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda, vivendo l'aiuto non come un dovere che si assolve nel tempo libero, nei giorni festivi, ma come impegno che percorre tutta una esistenza» (p. 74).

Questo passaggio è tratto dal volume (la seconda opera rappresentativa del periodo preso in considerazione) che Andrea Canevaro ha scritto insieme

ad Arrigo Chieregatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative* (1999).

In questa opera si sviluppano e maturano i concetti sopra esposti, mettendo in evidenza come un punto in comune nelle professioni educative sia lo sguardo rivolto al futuro che deve avere l'operatore, declinandosi nella dimensione della progettualità. Canevaro, a tal proposito, utilizza la metafora del viandante, che deve essere «preparato» a capire nello stesso tempo come è il terreno su cui posa i piedi e com'è la prospettiva. Non deve guardare solo la linea dell'orizzonte, ma ogni tanto deve guardare dove mette i piedi. Il suo sguardo si sposta in relazione alle difficoltà del terreno (p. 86). Si tratta di coniugare teorie e quotidianità, per condurre la persona a «mettersi in gioco» nel costruire il proprio futuro. Le professioni educative hanno, inoltre, la necessità di essere formate alla comprensione dell'alterità e in equilibrio-squilibrio costante tra conoscenza, comprensione e decisione, fare proprio il concetto di fondo della relazione di aiuto: la reciprocità. Per Canevaro ciascuno deve vivere la relazione di aiuto come reciprocità, sentendo la propria posizione come una «professionalità in grado di offrire aiuto nel momento del bisogno e che a sua volta può avere bisogno del supporto dell'altro» (p. 72). Ogni educatore deve avere la consapevolezza che tutte le relazioni implicano un aiuto e si costruiscono sull'aiuto che viene dato e viene ricevuto. L'aiuto implica sempre la creazione di una relazione, che si ha soltanto «quando chi offre e riceve aiuto sono allo stesso livello. Quando si è su piani diversi non può esserci reciprocità, può esserci soltanto un'imposizione che può creare in colui che è costretto a ricevere una reazione di rifiuto e spesso anche di violenza» (p. 153). Solo su un piano di parità può instaurarsi un dialogo che non crea dipendenze, ma che rappresenta un nodo fondamentale della relazione di aiuto e al contempo il punto nevralgico nelle alleanze educative che si devono realizzare per il benessere della persona e della comunità.

Gli Anni Duemila

In linea di continuità con quanto fino a ora esposto, per gli anni 2000 sono stati scelti *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)* (2006) e *Scuola inclusiva e mondo più giusto* (2013).

Nel primo testo alcuni concetti accompagnano il lettore lungo il sentiero, in particolare «vicinanza» e «lontananza», che si intrecciano con altri per fornire un quadro ricco e denso di elementi utili alla riflessione. Analizzeremo, sinteticamente, il contributo che il testo può dare alle professioni educative attraverso alcune parole chiave.

Competenze: per accompagnare e prendersi cura, sapendo quando essere vicina e quando lontana; per instaurare alleanze costruttive (sinapsi) con tutti; per co-partecipare alla costruzione di un progetto.

Progetto: come mappa dove orientarsi, dove le azioni di tutti possono confluire per far crescere la persona; che faciliti il *riposizionamento*, la «possibilità che un individuo si ricollochi rispetto a una mappa di percorso» (p. 21) con svolti inaspettati per «superare l'idea che vi siano destini segnati [...] ma possibilità di cambiare rotta» (p. 42). L'educatore è vicino quando serve e sa allontanarsi in «una dinamica in cui si possa produrre una vicinanza nella lontananza» (p. 28), necessaria perché la persona possa evolvere.

Delega Paradossa: il paradosso della delega che allontana per avvicinare lo comprendiamo attraverso la *coevoluzione* in un'ottica di relazione di aiuto, dove chi è delegato apprende attraverso la sua azione e il dialogo con chi delega, e chi delega cresce divenendo competente grazie all'altro, nella reciprocità.

Autonomia: le professioni educative devono accompagnare la persona verso l'autonomia. La deistituzionalizzazione ha segnato un passaggio importante e ha reso necessaria una riflessione su istituito e istituyente. Nel nostro caso, l'istituito (organizzato) può essere la base su cui l'istituyente (educatore) compie l'azione (pp. 32-63). L'educatore partecipa nel progetto, propone, raccoglie esigenze, accompagna entrando nei contesti per organizzarli in modo da rendere autonoma la persona.

Qualità della vita: gli educatori contribuiscono a migliorarla attraverso la conoscenza. Il professionista si avvicina alla persona per far acquisire conoscenze sull'evento che ha provocato la situazione che vive e per saper come organizzare e riorganizzare la propria esistenza. Come sopraccitato, c'è una *coevoluzione* in cui l'uno impara dall'altro incrementando le competenze che «possono essere di aiuto per l'assunzione della controllabilità delle nuove conoscenze» (p. 100) che si acquisiscono con le esperienze ed eventi di vita.

Cittadinanza attiva: per poter esercitare questo diritto si richiamano alcuni aspetti già esposti: progettazione condivisa (competenze di mediazione, delega paradossale), essere attivi (autonomia e qualità della vita), obiettivi condivisi tra la persona con disabilità e il contesto (progetto). L'appartenenza ai contesti è legata all'esercizio della cittadinanza, essere parte di qualcosa ed essere riconosciuto dagli altri come membro attivo.

Giustizia, intesa come «la possibilità di collocarci in un orizzonte aperto, quasi illimitato» (p. 154) che dovrebbe essere quello del Progetto di Vita della persona con disabilità. Questo progetto riguarda molteplici contesti e richiede il coinvolgimento di professionisti che, nel percorrere la strada insieme, rendono questo pianeta, forse, un po' più umano per «costruire una possibilità di bene comune, di promuovere il diritto di tutti» (p. 158).

Quest'ultimo concetto si lega al secondo testo di cui ci occuperemo *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, anche in questo caso verranno estrapolate alcune parole chiave. Canevaro affronta il concetto di inclusione come sfondo per umanizzare (essere riconosciuto come essere umano) l'altro rendendolo soggetto portatore di diritti e di doveri.

Conoscenza dell'altro. Andare oltre la diagnosi per conoscere la persona, per favorire un agire comunicativo che porti al *riconoscimento* reciproco. La conoscenza della propria situazione e del mondo per arrivare a un'«assunzione di responsabilità condivisa, che è un educarsi a vivere nella dimensione dell'accoglienza, nelle situazioni diverse, per scoprirne gli elementi inquietanti ma anche di crescita. Ed è quindi [la conoscenza] un elemento fondamentale di crescita» (p. 188)

Partecipazione: legata alla cittadinanza attiva consente «il passaggio da individuo a cittadino. Da soggetto isolato a soggetto appartenente [...] a una società» (p. 39).

Innovazione: migliorare e sistematizzare quello che già si ha. Far dialogare i saperi taciti, le pratiche quotidiane, con la visione di insieme, questo aspetto è importante per gli educatori che svolgono «compiti educativi nella quotidianità, che esigono ricorsività» (p. 44) che devono essere visti all'interno di un progetto, con uno sguardo ampio e non autocentrato. Questo dialogo «esige il superamento, non facile, dell'autoreferenzialità con cui i singoli professionisti si esprimono. [...] attivare una reciproca curiosità alimentata da un'altrettanta reciproca disponibilità a “perdere il proprio tempo” per ascoltare e farsi ascoltare» (p. 45).

Educabilità: focalizzando lo sguardo sull'educatore *capace di educare*. In quest'ottica capire cos'è l'educabilità e quali sono i compiti in essa insiti: «una migliore conoscenza del soggetto; migliori strumenti; un quadro scientifico di più avvicinabile da tutti; un clima culturale e sociale; un'offerta formativa adeguata» (p. 53) aggiungendo un altro compito: «l'ironia, la capacità di non prendersi sempre assolutamente sul serio e quindi di relativizzarsi rispetto agli altri e di vivere l'appartenenza a una società composta da diversità» (p. 55).

Progetto «abitare il mondo» che: sa dar voce alle persone con disabilità; sviluppa empatia; è tenace; punta sulle competenze per superare gli specialismi; fa crescere gli abitanti; necessita di memoria storica; si impegna con chi è (tutti) e non solo con chi ha (ricchezza, salute, merito, intelligenza, ecc.); umanizza. Per portare avanti questo progetto le professioni educative sono indispensabili ma bisogna renderle visibili dandogli il riconoscimento sociale e professionale che meritano.

Funzionamento: lavorare al e sul funzionamento della persona è andare oltre le funzioni, per capacitarla la persona all'uso di diverse funzioni secondo il contesto in cui si trovi. Per questo è necessario tener conto della persona nella

sua complessità, conoscerla e capire la sua storia. Così si potranno rinforzare le *competenze* della persona per «riformulare le proprie capacità in contesti diversi» (p. 109), tenendo presente che «la competenza ha una dinamica sempre implementare e quindi evolutiva. [...] va messa in relazione con un contesto [...] è sempre un elemento in relazione a qualcosa che non è fissato in termini tali da permettere alla stessa competenza di rimanere identica nel tempo: deve cambiare» (p. 124). Questa evoluzione, anzi coevoluzione, già presente nel testo precedente, viene ora inserita in una prospettiva inclusiva che «porta a considerare il proprio modo di essere [competenza] con gli altri secondo la dimensione sinaptica, cioè che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto e di progetto comune, individuale e sociale insieme» (p. 129). L'autore indica alcuni principi-guida per attuare la prospettiva inclusiva: vedere le potenzialità della persona lasciandosi contaminare da essa; ridare dignità alla persona; professionalità; rischio del vittimismo; relazione di aiuto come fenomeno complesso e di reciprocità; riflessione operativa (p. 135).

Buone Prassi, intese come «organizzazione complessiva, e non il buon esempio straordinario, che tiene conto dei bisogni» (p. 141) ma anche come «imprinting culturale che vorremmo si diffondesse, quello dell'assunzione di responsabilità che cerca nelle proprie vicende umane le competenze da riconvertire in funzione di una rete sociale a cui apparteniamo» (p. 146). Le buone prassi necessitano di persone competenti per favorire un cambiamento culturale che porti a ragionare in ottica ecosistemica e per abbattere barriere derivate dal non riconoscimento dei bisogni presenti nei diversi contesti.

Educarsi alla resilienza per «comprendere un'appartenenza più ampia in cui lo spazio per ripristinare la forma, e quindi vincere le deformazioni, gli schiacciamenti, è dato dal fatto che colleghiamo il nostro modo di essere agli altri modi di essere, in una unicità di appartenenza» (p. 186).

Ci piace concludere questo breve tributo con la convinzione che il lavoro di studiosi come Canevaro, ma soprattutto che la vita di persone come Andrea, contribuiscono a rendere un mondo più giusto.

Le collaborazioni per far fronte alla complessità dell'agire educativo

Il problema del nostro tempo, anche per Andrea Canevaro, è il superamento dell'individualismo per la costruzione di un mondo inclusivo e più giusto, in cui nel riconoscimento della dignità e autodeterminazione di ciascuno si guardi al bene comune.

L'attenzione di Andrea è stata sempre protesa a esplorare e valorizzare ciò che di incalcolabile c'è nella vita, per la riconciliazione delle frammentazioni

e degli scontri tra le discipline, i saperi, le professioni, le culture, in vista della valorizzazione di ciascuno.

Va favorito il *passaggio dall'io al noi*, costruendo alleanze e curando spazi e modalità accomunanti per il bene di tutti.

È questo il vero fine dell'educazione inclusiva.

La *complessità dell'agire educativo* non può essere affrontata, dunque, da singoli professionisti e soggetti educativi ma implica condivisione e impegno tra tutti i soggetti della comunità educativa.

Se attraverso le professioni si afferma la razionalità dell'organizzazione sociale, come evidenziava Max Weber (1968), non va dimenticato che le distinzioni tra le professioni possono sconfinare nella chiusura. La separazione toglie al singolo la dimensione della responsabilità (Jonas, 1979). Ciò crea lo stereotipo, l'allontanamento, anche nelle e tra le professioni.

La *collaborazione è il punto cardine* e non può avvenire attraverso modalità gerarchizzate, ma deve svilupparsi in forme partenariali, garantendo il set del quadro educativo, ovvero delle situazioni organizzative, «facilitando una economia dell'amore nella dispendiosa relazione educativa» (Damiano, 2004, p. 159). Bisogna tendere verso «relazioni pure», non contraddistinte da rapporti gerarchici o da patti di convenienza, ma basati sul rispetto reciproco e su una comunicazione autentica, in vista di un rinnovamento etico e spirituale (Giddens, 2005).

Serve non solo un gruppo di persone che lavora insieme come comunità di destino, ma «un' *équipe*: un gruppo di persone che collaborano a un'attività comune» (De Mauro, 2000), non in forma giustappositiva, bensì con azioni collaborative orientate al medesimo scopo: una comunità di progetto che sviluppa un *codice integrativo* (Bernstein, 1975) e che impara a lavorare insieme nel «farsi» professionale, prestando particolare attenzione alla rilevanza delle relazioni interpersonali e degli aspetti educazionali (organizzativi in funzione educativa). È attenta anche alla costruzione di una memoria professionale, documentando la stessa attraverso diari di bordo e modalità utili a evidenziare lo sviluppo del progetto educativo stesso.

Ogni operatore ha, però, dei limiti e per poter collaborare e cooperare ha bisogno di mediatori linguistici che permettano di comunicare e organizzare.

Il linguaggio codificato permette di realizzare il passaggio dal semplice al complesso concettuale e favorisce la possibilità di organizzare la memoria, di creare nessi tra individui e gruppi, tra figure e sfondo, favorendo il concetto di appartenenza, grazie alla possibilità di creare e accostare linguaggi. Il prendersi cura è possibile grazie al linguaggio ed è una pratica efficace se il linguaggio è aperto e permette la partecipazione di altri, ben diversamente dalla comunicazione che non dà questa possibilità (Canevaro 2006, p. 29).

Bisogna superare l'individualismo professionale e costruire, collaborando, una comunità di pratiche, nella consapevolezza delle «logiche del confine e dei sentieri» (Canevaro, 2006).

Il confine può essere concepito come ostacolo o barriera invalicabile, che porta alla chiusura, o come zona di incontro per tracciare sentieri, conoscersi e fare amicizia. I sentieri aiutano a uscire dalla solitudine professionale e a scoprire, in modo dolce e graduale, secondo l'andatura del viandante, nuovi mondi e modalità che contribuiscono a trasformare il paesaggio e l'ambiente.

La logica dei sentieri porta alla costruzione di dinamiche coevolutive, giacché attraverso i sentieri e gli interscambi si pongono le basi per la crescita dei territori, oltre il confine.

Nella prospettiva della Pedagogia Speciale il *confine va assunto come zona di congiunzione*, come *cum-fine* (avere lo stesso fine: l'*educazione inclusiva*), tra competenze ancor più produttive in quanto interconnesse tra loro, in una dimensione esistenziale anche socioprofessionale e nella consapevolezza delle proprie responsabilità per la costruzione del bene generale.

Si tratta di imparare a riconoscere i confini sia come limiti sia come impegno comune, scoprendo i punti di incontro e interscambio (i sentieri) tra le professioni (insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, dirigente, assistenti, operatori) che concorrono allo sviluppo di una scuola inclusiva.

Un'organizzazione sociale basata sulla divisione dei compiti in base alla definizione di competenze comporta un sistema di *azioni delegate*, ma va considerato che nella «delega vi è l'ossimoro della delega paradossa: si allontana per riavvicinare un oggetto» (Canevaro, 2006, p. 43). La parola *delega* è costituita, infatti, dall'endiadi «de-lega» che significa «allontanamento e compimento di azione». Chi si prende cura di una persona in un certo momento ha la responsabilità di far sì che la cura abbia un'evoluzione, che, in una relazione tra soggetti, diviene sempre *coevoluzione*. Se invece la delega persiste si rischia di trasformarla in alienazione e, anziché essere un affidamento, diventa un *affibbiamento* (Canevaro, 2006, p. 46).

In educazione va più ampiamente costruita e sollecitata, pertanto, la *dimensione di reciprocità* e sviluppato un processo di *empowerment collettivo* (Canevaro, 2006, p. 38) nell'attivazione di *contesti educativi inclusivi*. Si tratta di costruire una competenza, anzi una *doppia e complementare competenza*: per un verso quella di saper cogliere la propria specificità e, per l'altro, quella di capire che ciascuno per dare il meglio di sé ha bisogno di tener conto e arricchirsi delle altrui scoperte e competenze, nel gioco tra *vicinanza-lontananza* (p. 46), costruendo quegli intrecci che portano ad attivare *competenze* (saper fare/essere) più *com-prensive e trasversali* (Moliterni, 2006, pp. 163-179). Il vero professionista è capace di integrare le sue con le altrui conoscenze e competenze.

Ma per tracciare sentieri e incontrarsi servono tuttavia anche *condizioni organizzative*. Si tratta di sviluppare in modo sistematico *reti* e fare *sinapsi* attraverso lo scambio facilitato dai mediatori, senza tuttavia trasformare la rete in una gabbia. Senza le sinapsi i contrasti diventano immediatamente paralisi.

Dobbiamo dunque realizzare una «società delle mediazioni organizzate» se vogliamo perseguire il bene comune e generale, alimentando la volontà di un progetto culturale e politico di una società di mediatori organizzati e competenti (Canevaro, 2006, p. 38-40). Si tratta di essere disposti a lavorare in interlocuzione con gli altri professionisti e realizzare la *colleganza*, ovvero un'*alleanza* professionale in vista del fine comune (*cum-fine*)!

È necessario, dunque, un nuovo paradigma, un insieme di strutture concettuali e di metodologie che consentano di andare oltre le acquisizioni, spostando l'orizzonte dell'integrazione tra i professionisti e i loro oggetti d'azione.

L'*integrazione*, frutto di intrecci collaborativi, costituisce un percorso culturale volto ad affrancare ogni professionista e persona dal naturale individualismo; rappresenta un *indicatore della qualità del processo educativo*, da evidenziare lasciandone *tracce documentali*.

Le professioni più aperte sono guidate da repertori, da canovacci adattabili in funzione dell'esperienza. La mancanza di repertori, ovvero di modelli-guida, porta i professionisti ad assumere posizioni ondivaghe, spesso legate alle mode e alle tendenze (Canevaro, 2006, p. 24).

In definitiva, per *passare dall'io e tu al noi, dal gruppo destino al gruppo progetto*, è necessario far leva sull'acquisizione di conoscenze e competenze, è necessaria la *formazione*: sia *iniziale* — formando professionisti capaci di mediazioni pedagogiche, didattiche, educazionali (Moliterni, 2013) —, sia *in servizio*, come riflessione sulle pratiche per la messa a punto di miglioramenti nei comportamenti professionali.

In prospettiva, è necessaria una *diffusione delle competenze pedagogiche speciali* per occuparsi dell'educabilità di persone emarginate, dando risposta ai bisogni là dove si trovano (Canevaro, 1999).

La Pedagogia Speciale va intesa come scienza e area di interazione tra istituito e istituyente e l'*integrazione* come *attitudine transdisciplinare* della stessa Pedagogia Speciale e *sconfinamento* (andare oltre i confini), per una progressiva corresponsabilizzazione sociale e collettiva, anzi comunitaria (Moliterni, 2021).

Un autentico professionista è un istituyente che agisce e che contribuisce a modificare l'istituzione e le regole, in un impegno di legalità ancorata nel sociale, all'educazione permanente (Vasquez e Oury, 1971; Canevaro, 1983), *trasformando i non-luoghi in luoghi* (Augé, 1999).

Anche in tal senso, il contributo di Andrea è tuttora prezioso e sollecitante.

Bibliografia

- Augé M. (1999), *Nonluoghi*, Milano, Eleuthera.
- Bernstein B. (1975), *Classe et Pedagogie: visibles et invisibles*, Paris, OCDE-CERI.
- Canevaro A. (1983), *Gli handicaps e l'integrazione quotidiana*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (1983), *Handicap e scuola*, Roma, La Nuova Italia
- Canevaro A. (2006), *Le Logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Ferrari A. (2019), *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*, Trento, Erickson.
- Crispiani P. (a cura) (2016), *Storia della pedagogia speciale*, Pisa, ETS.
- Crispiani P. e Moliterni P. (2022), *Intervista sulla didattica con Elio Damiano. Studi, esperienze e riflessioni*, Ancona, Itard.
- D'Alonzo L. (2003), *Pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola.
- Damiano E. (2000), *L'insegnante*, Brescia, La Scuola
- De Mauro T. (2000), *Dizionario della lingua italiana*. Milano, Mondadori
- Edelman G. (2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Torino, Einaudi.
- Giddens A. (2005), *The New Egalitarianism*, Cambridge, Polity Press.
- Goodlad J., Soder R. e Sirotnik K. (a cura di) (1993), *The moral dimensions of teaching*, San Francisco (CA), John Wiley e Sons
- Jonas H. (1979), *Il principio responsabilità*, Torino, Einaudi.
- La Rocca F. (1999), *Nei frammenti l'intero. Una Pedagogia per la disabilità*, Milano, FrancoAngeli.
- March J.C. e Olsen J.P. (1988), *Scelta organizzativa in condizione di ambiguità*. In S. Zan (a cura), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, pp. 303-318.
- Moliterni P. (2006), *Team docente e insegnante di sostegno: competenze professionali e condizioni d'esercizio*. In N. Serio e P. Moliterni (a cura), *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione*, Vasto, Gulliver, pp. 163-179.
- Moliterni P. (2013), *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando
- Moliterni P. (2021), *L'integrazione come attitudine transdisciplinare della Pedagogia Speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, pp. 35-40
- Weber M. (1968), *Economia e società*, Milano, Edizioni Comunità.

CAPITOLO 18

Il rischio della «categorizzazione». Riflessioni su autismo, neurodivergenza e interventi educativi

Lucio Cottini, Università di Urbino

Andrea Canevaro nel suo lavoro *Scuola inclusiva e mondo più giusto* (2013) evidenzia i rischi, anche gravi, che la categorizzazione può determinare.

Fin dalla premessa mette in evidenza come ogni individuo si auspichi che la propria vita possa essere una composizione armoniosa formata dal «reale presente e dal futuro possibile [...] senza dover vedere nel reale presente un'impersibilità di futuro». In concreto, sostiene che si debba fortemente temere «un reale presente trasformato in prigione da cui non evade il futuro personale» (p. 9).

Questa situazione drammatica, continua Canevaro, si produce per intere popolazioni e per le vicende di singoli individui che vengono riunite secondo la loro appartenenza in quella che viene ritenuta la loro categoria — tipici, con disabilità, con Bisogni Educativi Speciali, ecc. — attraverso una operazione denominata *categorizzazione*, che tende a irrigidire i confini e a trasformare un percorso naturale di evoluzione, scambio e contaminazione delle diverse categorie in un tragitto predeterminato nel quale gli incontri sono attraversamenti e l'interazione è spesso mera ospitalità e non cittadinanza vera.

Prendendo lo spunto da queste riflessioni, così lucide e lungimiranti, mi riprometto in questo contributo di affrontare un tema centrale nel mio itinerario di ricerca riferito alla pedagogia e didattica speciale dell'inclusione: la situazione che si trovano a vivere gli individui che rientrano all'interno dello spettro dell'autismo, anche alla luce del dibattito sempre più vivo legato ai temi della neurodivergenza, del modello sociale della disabilità e del contesto *autism friendly*.

L'autismo, in questa prospettiva, viene ormai identificato come una condizione e non soltanto come un deficit della relazione, della comunicazione sociale e del comportamento; una condizione che comporta modalità senso-percettive, stili cognitivi e strategie di apprendimento del tutto peculiari. Alle difficoltà

di comunicazione sociale, empatia cognitiva, teoria della mente, adattamento a cambiamenti inaspettati, interessi ristretti e sensorialità si associano sovente anche punti di forza cognitivi, in particolare in settori come l'eccellente attenzione e la memoria per i dettagli e una forte spinta a rilevare i modelli e a sistematizzare (Baron-Cohen, 2017).

Ne consegue, nell'interpretazione promossa dal movimento della neurodiversità, che il modo di essere e di relazionarsi dell'individuo con autismo rappresenti semplicemente una dimensione (o più dimensioni in relazione all'eterogeneità delle condizioni personali) della ricca diversità dell'esperienza umana, caratterizzata da modi diversi di sperimentare, elaborare, comprendere, e interagire con il mondo (Chapman, 2021) e, come tale, non dovrebbe essere «curato» per portarlo a un funzionamento maggiormente in linea con quello ritenuto tipico.

Tornando al rischio di categorizzazione, ventilato con una visione ad ampio spettro da Andrea Canevaro, viene da chiedersi se questa legittima prospettiva che vuole mettere in evidenza le differenze piuttosto che i deficit non comporti, nel momento in cui venga interpretata con rigidità, la possibilità di creare steccati proprio dove ne vorrebbe rimuovere, specie quando la riflessione si incontra con le tematiche quotidiane dell'intervento. Detto in altri termini, possedere una organizzazione differente e originale deve portare a interpretare gli interventi indirizzati alle esigenze della persona con autismo come poco rilevanti, quando non inutili o controproducenti, in quanto finalizzati alla riduzione di alcune caratteristiche distintive e orientati a far diventare la persona quello che non sarà mai?

Quale deve essere il confine, o il senso del limite degli interventi specifici, anche in relazione alle caratteristiche diverse delle persone identificate all'interno dello spettro?

Provo ad affrontare questi quesiti davvero sfidanti con quella attenzione e rispetto che può venire solo dall'immedesimarsi nella condizione e dall'ascolto delle argomentazioni, sempre più numerose e profonde, portate anche dalle persone con autismo. Di recente (Cottini, 2023) ho accennato a una sorta di *role playing* ipotizzando la vita in un contesto nel quale le caratteristiche del disturbo dello spettro dell'autismo rappresentino la condizione ricorrente. Chiediamoci, per introdurre l'argomento e abbracciare le sfumature del comportamento dell'individuo con autismo, come potrebbe sentirsi un presunto tipico che in quel mondo rovesciato finirebbe per essere atipico.

Vivere in un mondo rovesciato

Come anticipato, facciamo un gioco apparentemente infantile e immaginiamo di trovarci in un pianeta nel quale le caratteristiche del disturbo dello

spettro dell'autismo siano la condizione tipica vissuta dagli abitanti. Poniamoci, quindi, una domanda potenzialmente generatrice di pensieri orientati a comprendere sempre meglio la realtà sperimentata quotidianamente dalle persone con autismo: *come ci troveremmo a vivere in un contesto nel quale il nostro funzionamento apparisse a tutti come atipico?*

Per aiutare e rendere più concreta questa riflessione, ecco un decalogo di regole non scritte di questo strano mondo rovesciato, che tutti si aspettano rappresentino l'orientamento condiviso, la cultura di riferimento per guidare e giudicare il comportamento di ognuno. Partiamo dall'età infantile, passiamo per il periodo scolastico e arriviamo alla dimensione della vita adulta.

N.	Regole e convenzioni non scritte →	Come potrebbe comportarsi l'atipico di turno →	Le reazioni probabili del contesto
1	Il rumore disturba molto: si deve parlare tutti a voce molto bassa e anche il volume dei video o di altri contenuti multimediali va tenuto sempre vicino al minimo	Alza la voce perché teme di non essere sentito e magari anche il volume della radio o del video per riuscire ad ascoltarli	Tutti lo guardano sbigottiti perché non capiscono quel comportamento. Viene rimproverato e probabilmente allontanato perché disturba gli altri
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: a scuola non può stare in classe con tutti gli altri</i>			
2	Va mantenuto sempre uno spazio di sicurezza: si deve restare a distanza di almeno un metro uno dall'altro, non ci si tocca e non ci si abbraccia	Si avvicina agli altri per condividere situazioni o oggetti, giocare insieme, scambiare opinioni, abbracciarsi e fare amicizia	Questo suo comportamento viene ritenuto inadeguato, sicuramente deviante, forse pericoloso
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: ci vuole l'esperto che conosca a fondo le tecniche di contenimento dei comportamenti problema</i>			
3	Va evitato il caos: tutti gli oggetti, sia quelli personali che collettivi della classe o di altri contesti, vanno sempre riposti in maniera ordinata e simmetrica	Non riesce a capire come devono essere collocati gli oggetti e crea spesso disordine non rimettendo a posto o sistemando le cose in maniera sbagliata	Questo comportamento non viene tollerato dagli altri perché amano l'ordine e la prevedibilità
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: ci vuole un ambiente dove possa fare le sue cose, magari un'aula di sostegno o un centro dedicato</i>			
4	Prevedibilità e routine prima di tutto: le attività da svolgere sono predeterminate e visualizzate con chiarezza e si devono eseguire senza modifiche	Vuole cambiare le situazioni perché ama le cose nuove e le ritiene divertenti. Usa gli oggetti in modo diverso, fa giochi creativi e simbolici, oltre ad altre stranezze non attese	Viene visto come un individuo che vive in un mondo tutto suo, di cui non si capiscono le intenzioni e che fa cose strane e per nulla divertenti
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: è sicuramente meglio cercare di evitarlo</i>			

5	Assumere la vera prospettiva degli altri: non si può ritenere che le altre persone abbiano idee e intenzioni diverse da quelle che manifestano apertamente	Informa che si è comportato in un certo modo o ha detto alcune cose senza completare o con molti sottintesi con la sicurezza che gli altri avrebbero capito le sue intenzioni nascoste e il senso della comunicazione	Viene ritenuto inaffidabile, equivoco, facile alla menzogna, che pensa che anche gli altri abbiano il suo modo particolare e indefinito di pensare alle intenzioni delle persone
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: c'è poco da fare in quanto ha di certo un deficit di teoria della mente</i>			
6	Le emozioni che si provano vanno rese evidenti, comunicate, senza aspettarsi che gli altri possano interpretarle. Anche le reazioni degli altri devono chiarire le intenzioni che perseguono (consolare, sostenere, ecc.)	Afferma con apparente sicurezza che quando qualcuno è felice oppure triste bisogna dire le parole giuste, magari abbracciarlo con modi diversi, fargli sentire che ci sei e condividi il suo momento	Nessuno riesce a capire queste regole della sfera emotiva e sociale così confuse e indefinite. Non si può vivere senza situazioni chiare e capaci di far capire agli altri le nostre reali emozioni
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: ha un deficit di comprensione ed espressione delle emozioni; inoltre manca di empatia o comunque ha uno strano modo di manifestarla</i>			
7	Chiarezza nella comunicazione: non si usano sottintesi o metafore perché sono ritenute espressioni prive di senso	Cerca di spiegare il suo disagio agli altri dicendo che questa monotonia lo «annoia da morire» e che gli fa davvero «uscire il latte dalle ginocchia»	La sua affermazione viene ritenuta delirante perché la noia non provoca la morte e perché dalle ginocchia non esce il latte, magari il sangue se si cade
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: ci vuole senz'altro una visita clinica, la riabilitazione, l'insegnante di sostegno, l'educatore che lo segua durante la giornata e magari qualche farmaco</i>			
8	Attenzione ai dettagli e perseveranza: è necessario cogliere i dettagli di ogni situazione, applicare gli algoritmi mentali conseguenti alle stesse situazioni e mantenersi su quei compiti conosciuti senza stancarsi	Si impegna per dimostrare che solo un pensiero creativo ha senso, che bisogna inventare nuovi modi per fare le cose altrimenti ci si aliena con le situazioni ripetitive	La prognosi per apprendere le competenze necessarie a vivere in quel contesto non sembra molto favorevole; si distrae con cose che non servono, non mantiene l'attenzione sui compiti e non gli piace perseverare sulle attività
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise Decisione condivisa: probabilmente esiste un deficit delle funzioni esecutive; trovare un lavoro per lui sarà difficile</i>			
9	Il tempo libero è «libero» e ognuno deve decidere come passarlo ed eventualmente con chi. Anche stare da soli a fare le proprie cose può essere molto gradevole	Comunica che nel proprio mondo alcune cose sono ritenute divertenti e le fanno tutti, come partecipare a feste, incontrare persone nuove, cambiare sempre il luogo della vacanza per non annoiarsi, ecc.	È davvero difficile capire come possano essere ritenute divertenti cose che espongono a situazioni mai sperimentate in passato, determinano confusione, possibile iperstimolazione sensoriale e sicura ansia
↓			
<i>Reazioni e possibili decisioni condivise: ha uno strano modo per passare il tempo libero; difficile capire come possano piacerli certe situazioni</i>			

10	Non sempre chi ha molte amicizie e rapporti sentimentali è felice. Possono bastare anche pochi legami a patto che siano chiari e fondati sulla condivisione di interessi	Su questo punto è assolutamente deciso e convinto: non si può vivere senza rapporti particolari, senza sentire quel trasporto che ti toglie il respiro, senza essere in completa condivisione con la persona amata	L'affermazione di per sé sarebbe anche condivisibile. Avere persone con le quali si sta bene è bello e va ricercato, ma non sempre chi ha questi strani rapporti particolari sembra felice. Meglio la stabilità e prevedibilità delle relazioni fondate su regole chiare
<p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>Reazioni e possibili decisioni condivise: è rigido nel ritenere che i rapporti sentimentali debbano essere per forza necessari per una vita felice. Si tratta di un pensiero stereotipato perché non sempre e non per tutti è così. Deve capire che sono sicuramente cose importanti, ma non per forza le più importanti e, soprattutto, non sempre fanno vivere bene</i></p>			

Facciamo ritorno nel nostro ambiente con una consapevolezza accresciuta

È evidente da questo strano percorso nel mondo rovesciato come la presunta atipicità, quella che viene indicata come neurodivergenza (Singer, 1999, 2016; Blume, 1998; Baron-Cohen, 2017; Valtellina, 2016, 2020), sia soprattutto ambiente-dipendente, nel senso che gli individui possono sviluppare un disagio maggiore in contesti poco adeguati alla loro personale diversità e non riuscire ad attingere alle proprie risorse personali in assenza di supporti ambientali che fungano da facilitatori.

Detto in altri termini e rimettendo i piedi nel mondo che siamo soliti abitare, le condizioni legate alla presenza dell'autismo — che certamente possono avere un'influenza non marginale sui processi di apprendimento, sulle relazioni e sulla capacità di vivere nell'ambiente — assumono una valenza diversa in relazione all'organizzazione del contesto, nel senso che diventano situazioni di disabilità anche pesante se ci si aspetta un comportamento come quello considerato tipico senza predisporre alcun adattamento, mentre possono venire attenuati nella loro potenziale valenza negativa se si prevedono aiuti e, soprattutto, se si esce dall'idea che esista un solo modo giusto di apprendere, rapportarsi e vivere nell'ambiente (Cottini, 2022a).

L'invito è quello di uscire dalla tentazione di «categorizzare», nel senso indicato da Andrea Canevaro (2013), per abbracciare il punto di vista dell'altro in una relazione di reciprocità. In questa prospettiva dobbiamo ammettere, solo per fare degli esempi, che le persone con autismo non hanno una teoria della mente delle persone cosiddette tipiche nella stessa misura in cui queste ultime non possiedono una teoria della mente autistica; oppure che le persone con autismo non mostrano empatia verso gli altri, i quali, in modo analogo,

non manifestano certo grandi slanci empatici in direzione degli individui con autismo (*teoria della doppia empatia*; Milton, 2012).

Quindi, la consapevolezza da mettere a fondamento di ogni interazione con individui con autismo, qualunque sia l'età e il livello di supporto richiesto, è quella di non trovarsi di fronte soltanto a semplici carenze o ritardi nello sviluppo, che in molte situazioni sicuramente coesistono, ma soprattutto a modalità differenti di interpretazione e di comprensione del mondo, che vanno conosciute per poter impostare progetti didattici realmente orientati all'inclusione.

Infatti, come per un presunto tipico che finisce per essere atipico in un mondo rovesciato, anche per l'individuo con autismo porsi traguardi, soprattutto in ambito sociale, che soddisfino la norma attesa e auspicata per tutti significa proiettarlo in un percorso che finirà per apparirgli poco decifrabile, in quanto costruito su misura per chi rappresenta la maggioranza, i cosiddetti neurotipici, i quali lo comprendono in maniera intuitiva sulla base di regole non scritte e si aspettano che tutti siano nella loro stessa condizione. Ma il fondamento logico della persona con autismo non è quello della persona neurotipica (de Jaegher, 2013; Raffin, 2022) e questo vale anche per coloro che esprimono un alto potenziale cognitivo.

Aspettarsi che giochino come gli altri e con gli altri, comprendano ed esprimano le emozioni come tutti, frequentino la scuola con profitto, partecipino volentieri ad attività sociali magari caotiche e rumorose, facciano degli amici, lavorino e vivano in maniera autonoma significa condannarli a dibattersi in un mondo che a loro apparirà sottosopra, anzi, forse completamente rovesciato.

Ecco alcune testimonianze in questa direzione di chi riesce a rappresentarsi efficacemente, riportate come esempi significativi fra i tanti disponibili in letteratura.

Anche a me piacerebbe che qualcuno mi mostrasse «empatia», quella che — dicono gli studiosi — io non ho. Anch'io vorrei che capiste che se mi rinchiudo in camera a suonare al buio oppure mi isolo dal mondo non è perché non voglio stare con voi, ma perché non sto bene. Anche a me piacerebbe che qualcuno comprendesse i miei sentimenti senza doverli ogni volta spiegare nei dettagli (Acanfora, 2020).

Mamma diceva che la facevo impazzire; il mio rifiuto di mangiare e le mie idee la facevano impazzire. Potevo dire di volere qualcosa e poi rifiutare di mangiarla. Però non capivo. Io potevo rispondere «sì» a una domanda senza pensare alle conseguenze. Le mie risposte erano concrete. «Puoi ...?» rispondevo con un «sì» che voleva dire «sì, posso ...». Che quel «sì» potesse significare anche «sì, voglio ...» oppure «sì, devo ...», mi sembrava strano. Dicendo «sì, posso»

intendevo dire quello e nient'altro. Quindi, gli effetti del mio «sì, posso» alla domanda «puoi mettere in ordine la tua stanza?» non erano quelli sperati. Non capivo assolutamente perché si arrabbiassero tanto; era come se avessi dovuto capire qualcosa che invece non avevo afferrato (Gerland, 1999).

Negli ultimi due anni ho iniziato a rendermi conto di una specie di elettricità che passa tra le persone. Ho osservato che quando alcune persone si trovano insieme e stanno bene, i loro discorsi e le risate seguono un ritmo. Ridono tutti insieme e poi parlano tranquillamente fino al ciclo successivo di risate. Io ho sempre trovato molto difficile inserirmi in questo ritmo e in genere finisco per interrompere le conversazioni senza rendermi conto dell'errore che sto facendo. Il problema è che non riesco a seguire il ritmo (Temple Grandin, 1995).

Mio padre un giorno mi disse: «Wendy, devi farti degli amici!». Io sapevo come cucinare il riso, sapevo anche come far sedere il mio cane, ma non avevo nessuna idea di come fare amicizia! (Wendy Lawson, 2005).

Quello che è normale per altre persone non è normale per me e quello che io ritengo normale non lo è per gli altri. In un certo senso sono mal equipaggiato per sopravvivere in questo mondo, come un extraterrestre che si sia perso senza un manuale per sapere come orientarsi. Ma la mia personalità è rimasta intatta. La mia individualità non è danneggiata. Ritrovo un grande valore e significato nella vita e non desidero essere guarito da me stesso. [...] Ciò di cui ho bisogno è di un manuale di orientamento per extraterrestri (Jim Sinclair, 2012).

Quali prospettive per la Didattica Speciale dell'inclusione?

A conclusione di questo percorso nel mondo rovesciato la prima cosa ad apparire evidente è il ruolo rivestito dal contesto di vita e di apprendimento, che rappresenta uno sfondo grazie al quale ogni azione assume un significato specifico, che non potrebbe certamente essere colto con uno sguardo centrato in maniera assorbente sulla persona e sulla sua condizione. In concreto, tornando al tema che stiamo affrontando, affermare che un individuo «si comporta così perché ha un disturbo dello spettro dell'autismo!», è sicuramente conseguenza di una visione parziale e forse anche di un deficit visivo da parte di chi assume questa prospettiva e formula tali giudizi: una marcata ipovisione con associato un po' di strabismo.

Dal nostro viaggio, invece, appare evidente l'esigenza che il contesto diventi disponibile a modificarsi per accogliere tutti, anche coloro i quali pre-

sentano traiettorie di sviluppo, esigenze e preferenze differenti da quelle ritenute consuete. L'azione sul contesto deve prevedere la riduzione delle barriere e la predisposizione di facilitatori per consentire a tutti e a ognuno una presenza davvero significativa nell'ambiente con l'assunzione di una piena cittadinanza.

Tutto questo, almeno sul piano dei principi, appare difficilmente contestabile e sicuramente Andrea Canevaro avrebbe saputo rendere ancora più convincente la riflessione con immagini e accostamenti sorprendenti, in quanto a prima vista apparivano poco connessi al tema, ma che poi scoprivi avere un alto potere evocativo.

Trasferendo l'argomentazione nella prospettiva dell'intervento educativo, che rappresenta il mio interesse principale, la sfida diventa quella di coniugare questo orientamento con una metodologia di lavoro che enfatizzi il ruolo del contesto e, nello stesso tempo, sia attenta alle esigenze specifiche dell'individuo, in modo che possa acquisire competenze per vivere con soddisfazione e da cittadino in un ambiente non più interpretato come capovolto.

L'inclusione dipende dallo sguardo

Ho avuto modo in vari contributi di dedicarmi all'esigenza di ampliare lo sguardo prendendo lo spunto dal concetto di *readiness*, che ha un'ampia rilevanza nella ricerca internazionale, e cercando di curvarlo sui temi inclusivi connessi ai contesti. In riferimento alle persone con disturbo dello spettro dell'autismo il mio interesse si è rivolto ai diversi ambienti: dalla scuola all'università, dal contesto lavorativo a quello del tempo libero, dai servizi per l'inclusione sociale a quelli per l'abitare (si vedano Cottini, 2021; 2022b; 2024).

In tutte queste situazioni mi sono chiesto: «chi deve essere pronto?», pensando alle particolarità connesse alla condizione di autismo.

Molto opportunamente il modello ecologico (Kagan e Rigby, 2003) interpreta la *readiness* come una proprietà di più soggetti: persone pronte, scuole pronte, famiglie pronte, comunità pronte, servizi pronti. Si tratta di una definizione che estende lo sguardo alle interazioni multiple fra individuo e ambiente e che aiuta a passare da una visione individuale a una più sociale delle differenze, nel senso che una compromissione a livello di capacità non determina inevitabilmente carenze prevedibili e definibili a priori nelle prestazioni degli individui, per i quali possono essere create comunque delle condizioni favorevoli per lo sviluppo delle performance se si attivano adeguate facilitazioni ambientali.

Questo orientamento, che sta facendosi faticosamente strada a scuola, deve decisamente estendersi a tutto il ciclo di vita, per evitare che tante storie possano rimanere amputate del loro futuro, legate a modelli infantilizzanti nei

quali fatica a decollare un'apertura del contesto in direzione dell'autonomia, dell'autodeterminazione e della conquista di un'adulità compiuta.

Dal punto di vista operativo questo allargamento della visione può trovare una concretizzazione nella:

- *progettazione delle attività educative* con un riferimento ampio che ponga in primo piano anche la valutazione del contesto e la conseguente azione sullo stesso. In ambito scolastico la questione è stata affrontata in modo organico con la redazione del PEI su base ICF. Si prevede, in concreto, una valutazione del contesto e specifici interventi per rimuovere, o almeno attenuare, le barriere e introdurre agenti di facilitazione necessari per consentire un avvicinamento reciproco fra persona e ambiente e non una mera richiesta di adattamento della prima alle condizioni del secondo che resta sempre uguale a se stesso. Un elemento di fondo in tutta questa questione deve essere chiaro: quando si parla di porre lo sguardo al contesto e di adattarlo per meglio rispondere alle esigenze di ognuno non ci si riferisce solo a quello fisico e architettonico, inteso come messa in campo di una serie di azioni in grado di incidere sull'accessibilità degli ambienti e sulla loro fruibilità. Tutto questo è di fondamentale rilevanza, ma è solo un aspetto del processo di avvicinamento reciproco al quale ho fatto riferimento in precedenza, che si caratterizza anche per l'attenzione da porre agli aspetti organizzativi, di facilitazione delle relazioni e più prettamente didattici. Per approfondimenti operativi su questa questione rimando a lavori specifici dedicati al PEI (Cotini, Munaro e Costa, 2023; Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021; Lascioli e Pasqualotto, 2021);
- *organizzare l'ambiente* in maniera tale che l'individuo con autismo possa avere punti di riferimento importanti per sentirsi in un contesto non caotico e sconosciuto. Nel momento in cui l'ambiente diventa maggiormente prevedibile, vengono sensibilmente incrementate anche le sue possibilità di concentrarsi sulle attività, abbassando nel contempo il livello di ansia. Questo aspetto, al quale indubbiamente si sta prestando positiva attenzione nel contesto scolastico attraverso la predisposizione di schemi visivi e altri accorgimenti legati alla *strutturazione* (Schopler, Mesibov e Kunce, 2001), deve trovare sempre più applicazione in tutti gli ambienti per aiutare le persone con autismo a capire la situazione nella quale si trovano e a dare un senso a quanto accade intorno a loro. Hwang e colleghi (2020) parlano, a questo proposito, di *intolleranza per l'incertezza*, da intendersi come una disposizione a reagire negativamente di fronte a situazioni non prevedibili. Si tratta di organizzare i contesti in modo che si presentino come *autism friendly*, nel senso di prevedere degli *accomodamenti ragionevoli* progettati

nella prospettiva dell'*Universal Design for Learning* (Mace, 1985; Meyer, Rose e Gordon, 2014);

- in linea con quanto detto relativamente alla strutturazione, grande cura deve essere posta anche nei confronti delle caratteristiche sensoriali degli ambienti, in riferimento, ad esempio, alla riduzione dei rumori non inevitabili, alla predisposizione di una luminosità indiretta senza luci che sfarfallano, alla messa a disposizione di sussidi come guanti, cuffie o occhiali da sole per attenuare stimolazioni sovrabbondanti, ecc.;
- attivare quello che Canevaro (Canevaro e Malaguti, 2014) chiamava il sostegno di prossimità, con un aiuto assicurato non solo dalle figure professionali preposte, ma da tutti gli individui coinvolti nell'ambiente di riferimento. A questo proposito, compagni a scuola, colleghi di lavoro, amici con i quali si trascorre il tempo libero, vicini di casa rappresentano dei supporti essenziali per promuovere processi realmente inclusivi. Questa affermazione, difficilmente contestabile a livello di affermazione di principio, non deve far ritenere che il sostegno di prossimità si possa attivare compiutamente in assenza di particolari procedure da mettere in atto in ogni ambiente. A livello scolastico, ad esempio, non basta la semplice presenza di un allievo con caratteristiche e bisogni speciali per determinare reazioni spontanee orientate in senso pro-sociale. Allo stesso modo, non risultano sufficienti a promuovere condotte stabili di aiuto e sostegno gli appelli ai buoni sentimenti e il richiamo ai principi morali così frequenti nella prassi educativa. Sono necessarie, invece, una serie di azioni che concorrano a creare un clima realmente inclusivo all'interno della classe (D'Alonzo, 2012), nel quale possano concretizzarsi condotte di rispetto, considerazione positiva e aiuto nei confronti degli altri. Allo stesso modo, nel lavoro, nel tempo libero, nella vita comunitaria l'attivazione dei sostegni deve fondarsi prima di tutto su una crescita della cultura dell'inclusione, da promuovere nel concreto con una conoscenza delle caratteristiche connesse alla condizione di disturbo dello spettro autistico e con un ascolto delle persone con autismo. Per fare un esempio riferito al contesto universitario, mi sembra molto interessante il progetto di terza missione attivato di recente presso l'Università «La Sapienza» di Roma, che già dal titolo indica la volontà di rendere protagonista la persona con autismo e non soltanto fruitrice di servizi: «Ascoltare la comunità autistica per migliorare la conoscenza dell'autismo, l'accessibilità degli studenti autistici all'università e la ricerca scientifica sull'autismo». ¹ Nel concreto il progetto prevede: attività di sensibilizzazione; corsi di formazione condotti

¹ La descrizione del progetto è rintracciabile al seguente indirizzo: [https://www.uniroma1.it/it/pagina/progetti-di-terza-missione-finanziati-dal-bando-2021#ascoltare-la-comunit-autistica-](https://www.uniroma1.it/it/pagina/progetti-di-terza-missione-finanziati-dal-bando-2021#ascoltare-la-comunit-autistica)

da persone con autismo, familiari e professionisti; gruppi di sostegno per studenti. Sempre sulla stessa linea, ma considerando persone con elevati bisogni di sostegno, non ci possiamo limitare a favorire l'apprendimento di procedure di comunicazione alternativa se trascuriamo poi il fatto di educare la comunità all'ascolto anche di quella forma comunicativa.

Le differenze in primo piano

Concludo affrontando una questione assolutamente centrale che caratterizza il dibattito attuale riferito all'intervento, sia esso di tipo educativo, che clinico e riabilitativo. In concreto, alla luce di quanto argomentato sulla persona con autismo come neurodivergente e sulla visione sociale della diversità, torna il quesito con il quale ho aperto questo contributo, in riferimento alla valenza degli interventi specifici indirizzati alle esigenze dell'individuo. In altri termini, dove fissare il confine fra l'opportuno insegnamento di competenze per essere maggiormente attrezzati alla vita nel contesto e il rischio di voler trasformare un individuo in qualcosa di diverso da quello che è riferendosi come modello alla presunta tipicità?

Dal mio punto di vista non è giustificato, soprattutto in età evolutiva, rinunciare a interventi specifici facendo appello al fatto che l'autismo si configura come un modo personale di essere e di porsi nel gruppo sociale di appartenenza. Allo stesso modo, per contro, ritengo che si debba uscire da una visione delle finalità dell'intervento legate a eliminare ogni forma di funzionamento atipico nella prospettiva illusoria di un comportamento del tutto in linea con quello degli altri, perlomeno della maggioranza.

Credo che le posizioni non siano in realtà contrapposte, anche se spesso vengono attivate procedure in modo così rigido da escludere ogni possibilità di conciliazione fra i due orientamenti.

Cerco di considerare alcuni elementi anche se in questo contesto non riuscirò, per motivi di spazio, ad argomentarli in maniera compiuta.

Un primo aspetto riguarda l'età, nel senso che non intervenire precocemente può far perdere al bambino molte opportunità esperienziali critiche e determinanti per il suo percorso di sviluppo. Bisogna agganciare il bambino, aiutarlo a fare esperienze, sollecitarlo verso interessi diversificati, pur nel rispetto del suo profilo di sviluppo, pena un impoverimento e un inaridimento del suo potenziale cognitivo (Militerni, 2019; Schuck et al., 2022). Consentirgli di vivere in un

per-migliorare-la-conoscenza-dell-autismo-l-accessibilit-degli-studenti-autistici-all-universit-e-la-ricerca-scientifica-sull-autismo (consultato il 21 settembre 2023)

mondo tutto suo e lasciare che si dedichi in maniera assorbente alle sue attività preferite non appare giustificato, a mio avviso, anche in considerazione del fatto che tutti i bambini piccoli vengono educati anche a interrompere attività gradite e ricercate (a nessuno piace smettere di giocare o spegnere la televisione o un tablet che stanno trasmettono contenuti fortemente motivanti). Altra cosa, invece, è dedicarsi in maniera sistematica a cercare di ridurre o eliminare alcuni comportamenti o manierismi motori ripetitivi non pericolosi solo per il fatto che evidenziano una differenza, senza magari rendersi conto che il bambino potrebbe utilizzarli come strategie naturali di coping e autoregolazione per affrontare esperienze aversive, cercare di calmarsi o comunicare emozioni intense (Kapp et al., 2019).

Con il crescere, poi, gli obiettivi si possono affinare in quanto da quella che appare come una compromissione generalizzata dello sviluppo si cominciano a delineare meglio non solo i punti di debolezza, ma anche quelli di forza e le preferenze, che vanno chiaramente tenute in grande considerazione. A questo livello è doverosa una riflessione circa la *funzionalità delle competenze* ricercate in relazione alle reali esigenze delle persone e alle loro scelte. Il riferimento al *bilancio ecologico* (Cavagnola, 2010; Cavagnola et al., 2020; Cavagnola, Corti e Miselli, 2023; Cottini, 2024) mi sembra davvero molto interessante per perseguire la finalità di progettare percorsi che abbiano senso e valore per la vita della persona. Si tratta di una serie di quesiti da porsi in sede di pianificazione degli obiettivi della *progettazione individuale*. Alcune domande contenute nel bilancio ecologico sono riportate nella tabella riportata sotto.

<i>Alcune domande per promuovere un bilancio ecologico (Cottini, 2024).</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Le attività connesse al perseguimento degli obiettivi piacciono alla persona e soddisfano le sue preferenze e i suoi desideri? - Questi obiettivi sono importanti per la persona (dal punto di vista degli educatori e dei contesti di appartenenza) nel senso che concorrono a migliorare qualche dominio della qualità della vita? - Le attività connesse al perseguimento degli obiettivi sono in grado di stimolare l'acquisizione di una più complessa abilità funzionale (è una abilità generativa/pivotale)? - Il perseguimento degli obiettivi predisporrà altri a interagire con la persona in modo più appropriato e supportivo? - Questi obiettivi prevedono la messa in atto di comportamenti appropriati all'età cronologica della persona? - Gli obiettivi individuati non si limitano alla riduzione dei sintomi, ma tendono anche a potenziare competenze essenziali della persona per la vita nel contesto?

Un ulteriore aspetto si riferisce a tutto quello che è *associato all'autismo*, dato che «raramente lo spettro viaggia da solo» (Cottini, 2024). Prevedere obiettivi a questo livello appare del tutto legittimo anche nella prospettiva della

neurodivergenza, in quanto non si tratta di voler eliminare l'autismo, ma di agire su componenti che certamente rendono complesso esprimere al meglio le proprie potenzialità. Mi riferisco, in primo luogo, al possibile deficit intellettivo, ma anche ai comportamenti problematici e pericolosi che vanno sicuramente considerati in programmi educativi che prevedano l'impiego delle molte strategie validate di cui disponiamo. Allo stesso modo, facendo riferimento anche alla dimensione clinica dell'intervento, è necessario portare un aiuto specifico di fronte ai disturbi psichici, che si presentano con maggiore frequenza rispetto popolazione generale, con particolare riferimento al disturbo d'ansia e alla depressione (Howling e Magiati, 2017; Bertelli, Forte e Bianco, 2023).

In sintesi, porre le differenze e non solo i deficit in primo piano non significa rinunciare agli interventi specifici, che possono fornire gli strumenti per abitare da cittadini un mondo che diventi sempre meno rovesciato; interventi, però, che si mantengano etici, cioè rispettosi delle differenze, delle aspettative e preferenze individuali e che si indirizzino a promuovere competenze per migliorare la qualità della vita con la consapevolezza che una persona neurodivergente non può essere trasformata in qualcosa che non sarà mai (Mastropasqua, 2022).

Questa prospettiva si connette anche con l'esigenza di incrementare l'autoconsapevolezza di chi presenta un profilo particolare, aumentando il suo senso di autoefficacia e la sua capacità di autodeterminazione e autocontrollo, in modo che sappia individuare degli accorgimenti personali per incrementare l'attività e la partecipazione nei diversi ambienti di vita (ad esempio: dotarsi di cuffie per i rumori, occhiali per gli stimoli visivi, oggetti particolari da toccare per attenuare l'ansia, formule linguistiche per gestire situazioni sociali, ecc.).

Conclusione

Cercare di coniugare le riflessioni di Canevaro sui rischi connessi alla *categorizzazione* con la realtà che si trovano a vivere le persone con autismo ci ha portato a fare i conti con le argomentazioni promosse dal movimento della neurodiversità, partendo da un immaginario rovesciamento del contesto di vita che ha posto la condizione di disturbo dello spettro dell'autismo come tipica.

Tutto questo ha consentito a ognuno di noi, almeno lo spero, di accrescere la nostra consapevolezza della condizione e incrementare una sorta di «teoria della mente autistica». Trasferendo questa prospettiva nel campo dell'intervento educativo l'enfasi si sposta su un necessario ampliamento dello sguardo al contesto, che deve portarci a individuare le barriere da eliminare o almeno ridurre e i facilitatori da potenziare. Questa visione che si allarga, comunque, non può certo attenuare o estinguere l'attenzione da rivolgere all'individuo, alle sue

specifiche esigenze connesse alla condizione. L'importanza di far riferimento ad approcci ispirati alla ricerca scientifica, alle evidenze e ai riscontri delle esperienze più significative risulta addirittura accentuata, perché le persone con autismo hanno bisogno di imparare e vogliono apprendere, ma attraverso mezzi e modalità che tengano conto delle loro differenze relazionali, sensoriali, comunicative e cognitive. L'obiettivo non deve essere tanto quello di curare i sintomi cercando di farli scomparire, quanto di promuovere competenze che possano migliorare la vita in un contesto che preveda degli accomodamenti ragionevoli. Un percorso di avvicinamento reciproco, quindi, che rifugga da ogni tentazione di classificare in maniera rigida le persone, sapendo che — come direbbe Marcel Proust — il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'avere nuovi occhi.

Bibliografia

- Acanfora F. (2020), *Eccentrico*, Firenze, Effequ.
- Baron-Cohen S. (2017), *Editorial Perspective: Neurodiversity — a revolutionary concept for autism and psychiatry*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 58, n. 6, pp. 744-747.
- Bertelli M.O., Forte L. e Bianco A. (2023), *I disturbi psichiatrici nelle persone con disturbo dello spettro autistico e/o disturbi dello sviluppo intellettivo: implicazioni per le pratiche attuali e future*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 8, n. 1, pp. 55-67.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione e educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Cavagnola R. (2010), *Valutazione mediante il bilancio ecologico di vita*. In AIRIM, *Linee guida per la definizione degli Standard di Qualità nella costruzione del Progetto di vita per le persone con disabilità intellettiva*, Genova, pp. 28-29, https://e-1.unifi.it/pluginfile.php/956088/mod_resource/content/1/LG%20DIS%20INTELL.pdf (consultato il 24 maggio 2024).
- Cavagnola R., Corti S. e Miselli G. (2023), *Preferenze e valori nelle persone con autismo e disabilità intellettiva. Manuale operative*, Brescia, Vannini.
- Chapman R. (2021), *Neurodiversity and the social ecology of mental functioning*, «Perspectives on Psychological Science», vol. 16, n. 6, pp. 1360-1372.
- Cottini L. (2021), *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2022a), *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*, Roma, Carocci.

- Cottini L. (2022b), *L'inclusione dipende dallo sguardo*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 7, n. 2, pp. 71-79.
- Cottini L. (2023), *Vivere in un mondo rovesciato: immaginiamo l'autismo come condizione tipica*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 8, n. 2, pp. 9-15.
- Cottini L. (2024), *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità*, Roma, Carocci.
- Cottini L., Munaro C. e Costa F. (2023), *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*, Firenze, Giunti EDU.
- D'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti scuola.
- de Jaegher H. (2013), *Embodiment and sense-making in autism*, «Frontiers in Integrative Neuroscience», vol. 7, n. 15, pp. 31-40.
- Gerland G. (1999), *Una persona vera*, Roma, Phoenix.
- Grandin T. (1995), *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*, New York, Vitange Book (Trad. it., *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, Trento, Erickson, 2001).
- Howlin P. e Magiati I. (2017), *Autism Spectrum Disorder: outcomes in adulthood*, «Current Opinion in Psychiatry», vol. 30, n. 2, pp. 69-76.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson.
- Jaarsma P. e Welin S. (2012), *Autism as a Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement*, «Health Care Anal», vol. 20, pp. 20-30.
- Kagan S. L. e Rigby E. (2003), *Policy matters: Setting and measuring benchmarks for state policies*, Washington, DC, Center for the Study of Social Policy.
- Lascioli A. e Pasqualotto L. (2021), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*, Roma, Carocci.
- Lawson W. (2005), *Sex, sexuality and the autism spectrum*, London/Philadelphia, Jessica Kingsley.
- Leadbitter K., Buckle K.L., Ellis C. e Dekker M. (2021), *Autistic Self-Advocacy and the Neurodiversity Movement: Implications for Autism Early Intervention Research and Practice*, «Frontiers in Psychology», vol. 12, 635690. doi: 10.3389/fpsyg.2021.635690
- Mace R. (1985), *Universal Design. Barrier Free Environments for Everyone*, Los Angeles, LA, Designers West.
- Mastropasqua R. (2022), *Dumping articolo «Neurodiversità o disabilità?»*, <https://it.linkedin.com/pulse/dumping-articolo-neurodiversità-o-disabilità-n-16-mastropasqua> (consultato il 5 luglio 2023).
- Meyer A., Rose D.H. e Gordon D. (2014), *Universal design for learning: Theory and Practice*, Wakefield, MA, CAST.
- Militerni R. (2019), *Autismo, autismi e neurodiversità. Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, vol. 17, n. 1, pp. 99-117.

- Milton D.E.M. (2012), *On the ontological status of autism: the «double empathy problem»*, «Disability e Society», vol. 27, n. 6, pp. 883-887.
- Raffin C. (2022), *Nuove prospettive per l'inserimento lavorativo di persone con autismo*, «Autismo e disturbi del neurosviluppo», vol. 20, n. 1, pp. 75-98.
- Schopler E., Mesibov G.B. e Kuncze L.J. (2001), *Asperger syndrome or high-functioning autism?*, New York, Plenum Press (Trad. it., *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning*, Trento, Erickson).
- Schuck R.K. et al. (2022), *Neurodiversity and Autism Intervention: Reconciling Perspectives Through a Naturalistic Developmental Behavioral Intervention Framework*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 52, pp. 4625-4645.
- Sinclair J. (1992), *Bridging the Gaps: An Inside Out View of Autism (Or, Do You Know What I Don't Know?)*. In E. Shopler e G.B. Mesibov (a cura di), *High-Functioning Individuals with Autism*, New York, Plenum Press, 2010, pp. 294-302.
- Singer J. (1999), *Why can't you be normal for once in your life?: from a «Problem with No Name» to a new category of disability*. In M. Corker e S. French (a cura di), *Disability Discourse*, London, Open University Press.
- Singer J. (2016), *NeuroDiversity: the birth of an idea* [Kindle edition], Amazon.
- Valtellina E. (2016), *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, Milano, Mimesis.
- Valtellina E. (2020), *L'autismo oltre lo sguardo medico*, Trento, Erickson.

CAPITOLO 19

Fragilità, processi educativi e pratiche di cura

Marinella Muscarà, Università di Enna Kore

Alessandra Lo Piccolo, Università di Enna Kore

Nicolina Pastena, Università di Enna Kore

Alessandro Romano, Università di Enna Kore

Sento forte il desiderio di svelare la mia fragilità, di mostrarla a tutti coloro che mi incontrano, come fosse la mia principale identificazione di uomo... voglio parlare della mia fragilità, non mascherarla, convinto che sia una forza che aiuta a vivere...

Vittorino Andreoli

La fragilità umana tra precarietà esistenziale e contesto relazionale

Affrontare il tema della fragilità umana all'interno dell'articolata diversificazione che ne connota l'insorgenza e l'evoluzione nella vita di ogni essere umano è sicuramente impresa ardua e complessa. Etimologicamente il termine «fragile» deriva dall'espressione «frangere», che in questo contesto assume il significato di «spezzarsi o rompersi», facendo leva su quella caratteristica condizione umana che denota destabilizzazione, insicurezza e vulnerabilità (Malaguti, 2005, p. 16).

Scrutando più in profondità nell'articolazione semantica del termine «fragilità umana» (e strettamente interconnessa) si ritrova la condizione relativa alla precarietà esistenziale. Essa, di contro, rimanda a un principio incontrastabile dell'esistenza umana: il principio di imperfezione, che sancisce per gli uomini la condizione dell'essere perfettamente imperfetti (Minichiello, 2006). A tal proposito Canevaro, esprimendosi sul tema, evidenzia con disarmante semplicità e al contempo con mirabile acume la forza dirompente dell'imperfezione umana come motivo e stimolo, sia per la ricerca di nuovi percorsi di vita, sia come sfida che conduce l'umanità alla costante e reiterata ricerca del «nuovo», quale fonte del progresso che anima «la storia del mondo e dei viventi». A sostegno

di quanto affermato Canevaro, citando l'Elogio all'imperfezione di Rita Levi Montalcini, così si esprime nei suoi confronti: «Rita Levi Montalcini era ebrea, e come donna ebrea dovette vivere una doppia “fragilizzazione” essendo impedita al lavoro ospedaliero a causa delle leggi razziali. Non raggiunse il traguardo del Nobel trasformando le fragilità in forza o in ricerca di riconoscimenti risarcitori. Ma visse le fragilità come sfida» (Canevaro, 2015, p. 10).

La fragilità, come categoria esistenziale, è dunque condizione comune all'intero genere umano e ne specifica il tratto ontologico in tutta la sua essenza. L'intero contesto storico, che ha caratterizzato l'evoluzione umana nella sua estensione temporale, è costellato da eventi in cui l'uomo, sfidando le sue fragilità, ha contribuito a segnare in maniera indelebile la storia dell'umanità.

Gli individui sono tutti diversi tra loro. E non è solo una questione di genere femminile o maschile. Né una questione di colore, di pelli, di capelli, di iride degli occhi. Neppure una questione di statura. Ciascuno lascia un'impronta, magari digitale, che è solo sua, diversa da quella che lasciano gli altri. E questo non vale solo per la dimensione della fisicità. Vale anche per il carattere, le emozioni, le simpatie e le antipatie, i ritmi del pensare e del vivere [...] In questo scenario di tante diversità, ve ne sono alcune che possono ingannarci e farci credere che la realtà umana sia composta da due categorie, riconducibili al normale e all'anormale. In realtà, tutti nasciamo fragili (Canevaro, 2015, p. 6).

Seguendo la stessa matrice concettuale, anche Charles Gardou evidenzia la sussistenza dei tratti della fragilità e della singolarità nella caratterizzazione degli esseri umani. Il tratto della *singolarità*, per l'Autore di *Nessuna vita è minuscola*, rappresenta un aspetto disarmante

[...] in relazione con l'infinito di altre singolarità all'interno di un tutto, dove ognuno ha il diritto di differenziarsi e di essere diverso. E, nello stesso tempo, di abitare, essere, e divenire con gli altri; di arricchire il bene comune con la propria biografia originale, fatta di somiglianze e di distinzioni, senza ritrovarsi separato dai propri pari, né confuso con loro, né assimilato a loro (Gardou, 2016, p. 18).

La fragilità è dunque parte costitutiva della vita, ne rappresenta uno degli *elementi fondanti* e una delle *matrici ontologiche*; da essa prendono vita i «valori di sensibilità e di delicatezza, di gentilezza estenuata e di dignità, di intuizione dell'indicibile e dell'invisibile, che sono nella vita e che consentono di immedesimarci con più facilità e con più passione negli stati d'animo e nelle emozioni, nei modi di essere esistenziali, degli altri da noi» (Borgna, 2014, p. 5).

A questo punto, sorge spontanea una domanda. Che cosa differenzia, in termini sostanziali, la condizione dell'essere fragile dalla condizione dell'essere disabile? A un'analisi oggettiva della questione, l'essere fragile si riferisce a una situazione emotiva o fisica di vulnerabilità mentre l'essere disabile indica una limitazione nelle abilità fisiche o cognitive. La fragilità può riguardare la sensibilità emotiva mentre la disabilità si riferisce a una condizione che influisce sulle capacità funzionali. Ancora una volta Canevaro ci aiuta a chiarire la questione, evidenziando il ruolo dell'immaginario collettivo nella definizione stereotipata della condizione riferita alla disabilità, intesa come particolare forma di fragilità. Un disabile resta imbrigliato all'interno di uno stereotipo che fornisce un'immagine identitaria comune della sua essenza.

[...] vi sono soggetti — disabili — che indipendentemente dalle vicende che vivono rimangono imprigionati in un'immagine, anche quando la loro vita ha risonanze diverse [...]. Ma essendo percepito sempre come lo stesso personaggio, è personaggio o è stereotipo? Chi è disabile ha alle spalle una storia profondamente marcata dalla prigionia nello stereotipo (Canevaro, 2015, p. 11).

Affrontando l'argomento da un'altra angolazione prospettica, è importante evidenziare come la condizione di disagio personale, di fragilità, di disabilità spesso costituisca una seria minaccia all'integrità del soggetto e alla sua immagine di persona umana. Entrano qui in campo questioni riferite al riconoscimento dell'altro come «altro significativo», al quale va riconosciuto valore e dignità umana.

Va in questo contesto identificata, non tanto l'entità del suo disagio (le sue in-capacità in azione) quanto piuttosto la sua potenzialità in termini di capacitazione (capacità in azione).

Canevaro, a tal proposito, così si interroga: «La nostra idea di intelligenza è propositiva e idonea a “capacitare”, o costituisce una causa per lo sviluppo e la creazione di “soggetti incapacitati”?» (Canevaro, 2011, p. 166).

Nel tentativo di dare una risposta in termini di significatività al quesito posto, egli escogita un modello d'azione educativo-didattico chiamato modello dicometrico, felice compendio dei termini dialogico, cognitivo, metacognitivo e riflessivo. Il metodo dicometrico rientra, a pieno titolo, all'interno di una prospettiva inclusiva, centrata sui presupposti della piena valorizzazione (e non discriminazione) delle differenze e della complessità sistemica dell'agire inclusivo (Canevaro, 2011). Infatti, la logica inclusiva implica, in maniera determinata, l'assunzione di una prospettiva ecosistemica capace, cioè, di intrecciare in un'ottica sistemica gli individui e i loro contesti di appartenenza.

Un'altra sollecitazione interessante che emerge dalla trama dell'argomentazione in atto ci viene dalla riflessione di Canevaro «sulla ferita narcisista prodotta dall'incontro tra me e un altro che mi rispecchia quando l'altro ha una disabilità» (Canevaro, 2015, p. 17) e sulle forme di difesa che gli esseri umani escogitano per proteggere la propria immagine e il proprio «io narcisista». L'Autore di *Nascere Fragili* individua «un ventaglio» di possibilità strategiche per contrastare il problema: il pietismo, il tecnicismo, lo specialismo, lo specismo. Nella persona disabile/fragile si riscontra «sia la minaccia dell'altro che mi rispecchia sia il modo di mantenere la violenza della diversità fragile fuori dal nostro mondo, dalla nostra comunità» (Canevaro, 2015, p. 17).

Nasce così l'esigenza di posizionare la fragilità all'interno di un contesto relazionale generativo di nuovi mondi e di nuove opportunità di crescita sociale, morale, cognitiva, emotiva e affettiva. Una fragilità che interpella (Canevaro, 2015) nella quale trovare la strada maestra che conduca verso la possibilità di implementare progetti di vita capaci di tenere insieme l'esigenza dell'essere differente con la necessità di condividere mondi comuni (Canevaro, 2015). In questa prospettiva, è proprio la fragilità che consente a ogni essere umano di avere la «corretta misura di se stesso» e dei propri limiti e, conseguentemente, di percepire e comprendere l'altrui fragilità. Ciò determina l'instaurarsi di un clima cognitivo orientato verso una maggiore percettività, sensibilità e flessibilità in grado di generare maggiore capacità di adattamento e, conseguentemente, disponibilità al cambiamento.

L'educazione si connota, dunque, come l'esigenza di rendere il soggetto dell'apprendimento consapevole delle proprie capacità e responsabile delle proprie azioni.

La via dell'inclusione tra processi educativi e strategie didattiche

Da più parti la ricerca pedagogica ha tentato di dare risposte significative e pregnanti alle diversificate forme di fragilità, teorizzando modelli educativi e strategie didattiche in grado di esercitare un ruolo cruciale nel plasmare, orientare, disciplinare e direzionare le capacità cognitive, emotive e sociali delle giovani generazioni. Un ambiente educativo positivo contribuisce sicuramente a mitigare la fragilità umana, fornendo efficaci strumenti per affrontare le sfide della vita. Un ruolo di fondamentale importanza nell'implementazione dei processi educativi viene sicuramente attribuito alla necessità di alimentare, nei soggetti socialmente e culturalmente fragili, la capacità di affrontare e di superare sfide, difficoltà e situazioni di stress in maniera resiliente.

Si tratta, in ultima analisi, di porre in essere un'educazione alla resilienza capace di consentire al soggetto fragile di mantenere un equilibrio emotivo e psicologico e di fronteggiare le difficoltà, adattandosi positivamente alle circostanze avverse (Malaguti, 2005).

L'obiettivo, di non facile raggiungimento, prevede la capacità di progettare percorsi educativo-didattici attraverso la costruzione di forti reti di supporto sociale, unitamente al possesso di una mentalità ottimista, capace cioè di orientare gli studenti fragili verso una gestione efficace dello stress, sviluppando senso di autostima e di autoefficacia. La resilienza, considerata una caratteristica chiave per il benessere emotivo e per la salute mentale, non implica necessariamente l'evitamento del dolore e della sofferenza, quanto piuttosto la capacità di affrontare tali emozioni in maniera consapevole e costruttiva (Kain e Terrell, 2020).

Di qui la necessità che i percorsi della ricerca pedagogica convergano verso la promozione di forme di consapevolezza e di tipologie di apprendimento centrate sull'elaborazione delle difficoltà del vivere e sulle capacità di superamento delle difficoltà esistenziali. È palese come un percorso educativo-didattico inadeguato e forme di indigenza e di povertà educativa generalizzate possano pregiudicare nei soggetti fragili prospettive di vita significative, generando condizioni di marginalità, fenomeni di esclusione sociale e di disagio esistenziale, con conseguente deterioramento del senso di autoefficacia e di autostima (Patera, 2023).

Molto più complesse, da un punto di vista educativo e inclusivo, sono le situazioni che comprendono una doppia forma di fragilità: da un lato, l'esistenza di forme di povertà culturale, economica e sociale dall'altro lato, particolari forme di disabilità che aggravano e deteriorano il quadro di riferimento conducendo a fenomeni di vulnerabilità, di abbandono scolastico e di esclusione sociale. La povertà educativa rappresenta dunque un ostacolo che va rimosso con un'azione didattica di qualità, in grado di produrre interventi educativi autorevoli, responsabili, altamente qualificati, innovativi e inclusivi (Gaspari, 2019).

Il paradigma dell'inclusione scolastica è oggi considerato come l'elemento strategico in grado di fronteggiare i fenomeni legati alla fragilità educativa. Si connota, infatti, come elemento in grado di garantire a ogni studente, indipendentemente dalle differenze, l'opportunità di partecipare pienamente all'ambiente educativo, promuovendo la valorizzazione della diversità e il rispetto dei valori legati alla condizione umana. Una comunità che vive all'insegna dell'inclusione considera la persona fragile (o disabile) dando senso e significato alle sue esperienze e ai suoi vissuti e trasformando le sue potenzialità in risorse per l'ambiente. In questo contesto, assumono fondamentale importanza tutte quelle azioni educativo-didattiche centrate sul valore della reciprocità dialogica e sulla capacità di cogliere gli aspetti più profondi dell'accettazione

e del riconoscimento dell'altro in quanto essere umano. La parola, esercitata attraverso contesti dialogici, diventa lo strumento attraverso cui manifestare le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie esperienze interiori, le proprie incertezze, le proprie titubanze, i propri dolori, le proprie fragilità. Si prospetta, in quest'ottica, l'esigenza di un'educazione al dialogo, volta a favorire la consapevolezza del proprio essere all'interno di quelle dimensioni che Wittgenstein definisce atmosfere semantiche, capaci, cioè, di evocare vissuti esperienziali e storie di vita (Wittgenstein, 1967).

Concentrarsi, dunque, su percorsi di ermeneutica pedagogico-didattica significa perscrutare i meandri della ricerca, nel tentativo di implementare e consolidare una possibile educazione alla fragilità, in grado di condurre ogni soggetto-persona alla metabolizzazione delle proprie sofferenze e alla ricerca della propria cifra esistenziale. Il dolore qui diventa «una presenza “perturbante” per la cifra così radicale e universale del progetto vitale di ogni essere umano. Non è soltanto un evento biofisico, ma una struttura generativa di esperienza e quindi di senso» (D'Aprile, 2019, p. 296).

Educare significa dunque fornire al soggetto dell'educazione le basi cognitive, relazionali, emotive e affettive su cui costruire il proprio percorso di vita sia affrontando, in maniera consapevole, la complessità del vivere, sia contrastando fragilità e resistenze attraverso la capacità di «dar senso, significato e valore» alla propria esistenza umana. Costruire la propria identità di persona e cittadino significa, in primo luogo, essere in grado di ridurre l'entropia di sistema presente nell'ambiente attraverso azioni generative di nuovi personali mondi in un dominio di co-esistenze significative, produttrici di novità e orientate all'innovazione. Si tratta di co-costruire progetti di vita, capaci di dar senso al proprio co-esistere in una costellazione di esistenze tutte tra loro differenti.

Un ruolo cruciale riveste in questo processo il fenomeno della *vulnerabilità* in tutte le sue possibili espressioni. Essa, strettamente interconnessa con il fenomeno della fragilità individuale e sociale, si connota come quella situazione che minaccia la capacità di *autonomia* e di *autodeterminazione* dei soggetti creando instabilità, precarietà, insicurezza, incertezza e smarrimento.

Un *percorso educativo di qualità* non può dunque esimersi dal coinvolgimento sistemico di ogni soggetto dell'apprendimento (soprattutto dei più deboli e fragili) con l'obiettivo prioritario di garantire il conseguimento, al massimo livello possibile, di quelle *competenze* e di quelle *abilità* necessarie per consentire a ognuno di interfacciarsi, in maniera significativa, efficace ed efficiente, con il proprio contesto di vita. La scuola e le istituzioni educative assumono qui un ruolo di rilevante importanza soprattutto nel fronteggiare, con interventi educativi appropriati, situazioni complesse di *disagio* e di *difficoltà*. Non si tratta semplicemente di mettere in atto azioni educative rivolte all'adattamento

del soggetto al proprio all'ambiente di vita, ma di agire contestualmente anche sull'*habitat sociale e territoriale* di riferimento, per renderlo più fruibile alle diversificate esigenze di tutti i soggetti implicati nel processo di formazione. Il concetto di inclusività non coinvolge dunque solo le istituzioni educative, ma si proietta e rifrange all'interno dell'intero contesto sociale, coinvolgendo l'intera *comunità educante* nella strutturazione di *spazi di vita* adeguati alle reali esigenze di ognuno.

Gran parte delle teorizzazioni sullo sviluppo della capacità di *autonomia* e di *autodeterminazione* dei soggetti in formazione passa attraverso tre presupposti d'azione tra loro, però, strettamente interconnessi: 1) la variabilità in termini di differenza sociale e culturale; 2) la necessità di agire sulle fragilità e sulle vulnerabilità in termini di opportunità ad apprendere; 3) la necessità di agire sul contesto di vita (*Universal Design for All*) promuovendo la cultura dell'*inclusione sociale*.

Relazione d'aiuto e pratiche di cura

Le dinamiche educativo-didattiche che sottendono alle pratiche di cura e alla relazione d'aiuto sono tra loro strettamente interconnesse. Un'azione educativa volta alla relazione d'aiuto si esplicita, sostanzialmente, nell'esigenza di favorire nel soggetto un cambiamento significativo che gli consenta, in sintesi, di affrontare le problematicità insite nel contesto di vita in maniera *autonoma, efficace ed efficiente*, sperimentando e sfidando continuamente il concetto di *limite*.

Il limite può essere nuovo punto di partenza, rinascita, origine: esso «svolge così la sua autentica funzione, e cioè quello di essere, nell'immanenza, un rinvio alla trascendenza». Consentire al soggetto di non perdere di vista il traguardo, il punto di arrivo del percorso nel dolore, anche se pieno di difficoltà, aiutarlo ad attribuire un senso all'evento, mantenendolo ben ancorato nella propria esistenza e mettendolo quanto più al riparo da spaesamenti e smarrimenti, è la più forte tra le motivazioni per una pedagogia del dolore. La posta in gioco è davvero alta. È il giovane, il suo Progetto di Vita, il suo futuro, la felicità (Lo Piccolo, 2021, p. 49).

In una relazione d'aiuto, l'incontro con l'altro nasce necessariamente e costantemente da situazioni *conflittuali* di *fragilità* e di *necessità*, dove l'*azione di cura* si configura, in un'ottica *bio-psico-sociale*, come un atto in grado di *valorizzare, stimolare* ogni residua *potenzialità* del soggetto preso in cura. In

questa prospettiva, il *prendersi cura dell'altro* si configura come parte costitutiva del *bagaglio genetico* di ogni essere umano.

Lo spazio del *limite* rappresenta però anche quel luogo nel quale si manifestano debolezze, incrinature e inadeguatezze nella relazione d'aiuto con il manifestarsi di fenomeni quali *insoddisfazione* e *frustrazione* per situazioni che non si riescono a gestire in maniera soddisfacente. In tal caso, occorre far leva, non tanto sulle *criticità* e sui *limiti* della persona fragile, quanto piuttosto sulle sue *potenzialità* e sui suoi punti di forza, incoraggiandone l'*indipendenza* e la *crescita*. L'acquisizione del senso di adeguatezza e la fiducia nel proprio operato consentirà poi al soggetto di fronteggiare le diversificate situazioni problematiche con sempre maggiore *consapevolezza* del suo *saper essere in situazione* e delle *potenzialità in atto* del soggetto preso in cura (Lo Piccolo, 2021).

La cura rappresenta anche uno degli assi portanti della filosofia di Martin Heidegger. Egli usa il termine tedesco *sorge* per rappresentarla concettualmente, con un'accezione del tutto diversa rispetto alla significazione che assume nella lingua italiana.

Sorge, tradotto nella lingua tedesca significa *preoccupazione*, *affanno* e rievoca una dimensione dell'umano che rimanda all'idea dello *sporgersi*, del protendere *davanti a sé* senza allontanarsi troppo dall'*essere in sé*. Questa particolare dimensione dell'esistenza umana rappresenta proprio la forma ontologica dell'*esser-ci* nel mondo.

Esistono per Heidegger due forme del prendersi cura: l'*aver cura delle cose* (*Besorgen*) e il *prendersi cura degli altri* (*Fürsorgen*). Heidegger rappresenta tre modalità di esplicitazione del prendersi cura: «difettiva», «supportiva» e riferita alla «teologia della croce» (Brencio, 2022).

I modi positivi dell'aver cura hanno due possibilità estreme. L'aver cura può in un certo modo sollevare gli altri dalla «cura», sostituendosi loro nel prendersi cura, intromettendosi al loro posto. Questo aver cura assume, per conto dell'altro, il prendersi cura che gli appartiene in proprio. Gli altri risultano allora espulsi dal loro posto, retrocessi, per ricevere, a cose fatte e da altri, già pronto e disponibile, ciò di cui si prendevano cura, risultandone del tutto sgravati. In questa forma di aver cura, gli altri possono essere trasformati in dipendenti e in dominanti, anche se il predominio è tacito e dissimulato. Questo aver cura, come sostituzione degli altri nel prendersi «cura», condiziona largamente l'essere-assieme [...]. Opposta a questa è quella possibilità di aver cura che, anziché porsi al posto degli altri, li presuppone nel loro poter essere esistentivo, non già per sottrarre loro la «Cura», ma per inserirli autenticamente in essa. Questa forma di aver cura, che riguarda essenzialmente la cura autentica, cioè l'esistenza degli altri e

non qualcosa di cui essi si prendano cura, aiuta gli altri a divenire *consapevoli e liberi per la propria cura* (Heidegger, 1976, pp. 157-158).

La prima modalità che si riferisce all'aspetto «difettivo» richiama dunque la prassi attraverso la quale si manifesta la propensione a *sostituirsi all'altro* nell'atto del prendersi cura. Questa consuetudine è tipica di molte tipologie di *relazione di cura* di matrice *genitoriale, coniugale, professionale*. Questa forma d'aiuto, non solo *de-responsabilizza* l'altro, ma ne limita addirittura la sua *libertà d'azione*, depotenziando il suo *diritto a sbagliare*, a *esperire* le sue capacità sul campo e ad acquisire la *consapevolezza* del proprio agito. La perseveranza in questo contesto conduce inevitabilmente a forme patologiche di *dipendenza affettiva*, di *attaccamento emotivo* e di *immaturità psicologica* (Brencio, 2022, p. 40).

La seconda modalità del *prendersi cura dell'altro* è quella *supportiva*. Questa si configura, sicuramente, come la «modalità di interazione *autentica* per eccellenza», quella che effettivamente è in grado di aiutare l'altro a realizzare in maniera *autonoma* il proprio *Progetto di Vita*, acquisendo *consapevolezza* del *proprio agito* e comprensione della possibilità che si possano generare *situazioni fallimentari*. In essa sono compenstrate la libertà d'azione personale, la considerazione della libertà di agire dell'altro, il sentirsi all'altezza del proprio compito.

«Ecco allora che il pensiero della cura di cui parla Heidegger è il pensiero dell'esistenza libera e autentica, capace di costruire senso e dimensioni di condivisione; un pensiero in cui riecheggia la lezione nietzschiana *diventa ciò che sei*» (Brencio, 2022, p. 41).

La terza modalità della *cura* fa riferimento alla premura e alla devozione e volge lo sguardo verso un retaggio di *cura* che mira alla perfezione dell'uomo in senso ontologico. Heidegger fa qui riferimento a una *teologia della croce*, che fa eco a una teologia della gloria. «La croce pone dinanzi a un *aut-aut* e non lascia posto a vie di mezzo e a opinioni» (Heidegger, 2003, p. 190). In quest'ottica la cura viene intesa come la capacità del soggetto di esser-ci e quindi scegliersi, oppure di perdersi o esser-ci in apparenza. Ciò è possibile in virtù del fatto che la sua stessa essenza «comporta la possibilità dell'autenticità, cioè dell'appropriazione di sé e cioè di appropriarsi di se stesso, di farsi proprio» (Heidegger, 1976, p. 66).

A tal proposito, Canevaro evidenzia l'importanza strategica che in ogni interazione educativa assumono la pluralità d'intenti e l'autonomia. Sull'argomento egli così si esprime: «dobbiamo fare i conti con il fatto che l'apprendimento è nella pluralità e che l'autonomia di un soggetto non è fare da solo, ma avere la padronanza delle proprie dipendenze. Questo significa che l'incontro con le

diversità favorisce l'apprendimento e che la sottrazione alla verità dell'incontro con l'altro diverso costituisce un sabotaggio» (Canevaro, 2011, pp. 170-171).

La pratica del *prendersi cura* dell'altro assume dunque una valenza «salvifica» nel momento in cui agisce nello spazio d'azione di un *Progetto di Vita* che stimoli all'acquisizione della capacità di decidere in piena *libertà* della propria esistenza nella consapevolezza, però, del rischio che ciò comporta. È un'idea di cura questa che punta sul pieno esercizio della libertà, stimolandola, favorendola, proteggendola da eventuali condizionamenti anche personali (Lo Piccolo, 2021).

Un ruolo di fondamentale importanza assume in questo contesto la capacità di instaurare un *clima relazionale positivo*, nel quale le dinamiche di interazione esercitino una valenza intenzionalmente *assertiva* e possano sollecitare l'*intelligenza emotivo-empatica* conducendo a forme di *reciprocità autentiche*.

Solitamente, la presenza di *situazioni patologiche* riferite a particolari forme di disabilità o a malattie disabilitanti sposta il centro dell'attenzione sull'*aspetto corporeo* sacrificando, il più delle volte, l'attenzione relativa agli aspetti *psico-sociali* e al significato autentico di un'azione educativa significativa. La focalizzazione sui bisogni più immediati e incombenti di accomodamento corporeo della persona con disabilità presa in cura sposta il baricentro dell'intervento su aspetti più strettamente legati a fenomeni di *accudimento* piuttosto che a interventi di *cura autentica*, volti alla stimolazione, al massimo livello possibile, di tutte le potenzialità possedute dal soggetto preso in cura.

È necessario dunque porre in essere *azioni di cura* basando l'operato su accreditate e specifiche competenze in campo *pedagogico-educativo*, capaci di restituire a ogni intervento un *significato autentico* in termini di soddisfacimento di qualsivoglia *bisogno educativo* del soggetto con disabilità (cognitiva, relazionale, affettiva, emotiva, ecc.).

Questa particolare configurazione rende l'idea del reale e strategico significato della parola *cura* all'interno di particolari contesti relazionali. La cura, orientata al soddisfacimento dei bisogni educativi del soggetto *fragile/disabile*, rimanda inevitabilmente al suo *Progetto di Vita* e al ruolo che in esso ricopre l'azione educativa diventando «cura educativa». «La *cura educativa* costituisce, senza dubbio, la parte più significativa ed estesa dell'intero *intervento di aiuto*. La relazione educativa si sostiene su un pieno riconoscimento della dignità della persona o su una forma particolare di amore pedagogico; quest'ultimo equivale a una percezione profonda dell'originale valore connesso alla persona [...]» (Lo Piccolo, 2019, p. 157; si veda Simeone, 2022).

Un ruolo determinante nell'assunzione di un percorso di «cura educativa» viene ricoperto dall'*azione dialogica* che riconosce al *dialogo* un ruolo primario nell'instaurarsi di una *relazione d'aiuto* significativa ed efficiente. In sintesi,

ogni soggetto ritrova la cifra del proprio essere nel rispetto dell'*autonomia* dell'altro attraverso il dialogo e il riconoscimento del «tu» (soprattutto quando riferito a chi versa in una situazione di disagio).

Sull'argomento Canevaro si esprime rappresentando, attraverso i concetti di «confine» e «sentiero», le dinamiche relazionali che si instaurano tra allievi e docenti in un percorso di *interazione educativa*. Il *confine* viene identificato da Canevaro come la distinzione netta tra due diverse posizioni. «Possiamo credere che vi sia un mondo organizzato unicamente sui confini che dividono. E i confini esistono e si sono moltiplicati con la nascita di nuove entità statali. Ma ci sono anche confini che non riguardano gli Stati. Riguardano chi sa e chi non sa, chi cura e chi è curato, chi è abile e chi è disabile [...]» (Canevaro, 2022, p. 9).

In questa prospettiva il *confine* può assumere una conformazione *visibile* e *invisibile*, a seconda delle specifiche esigenze. Si tratta qui di discriminare le situazioni specifiche nelle quali un *confine invisibile*, che riguarda una particolare situazione, può essere da stimolo per implementare azioni didattiche utili per tutti. Canevaro, a tal proposito, cita la *condizione autistica* nella quale i *confini invisibili* espongono l'alunno a comportamenti di *sconfinamento*. La ricerca di soluzioni in grado di dare risposte positive, in termini di *riequilibrio* delle dinamiche di interazione didattica-educativa, è un'azione d'aiuto rivolta a tutta la classe e non solo al singolo alunno (Canevaro, 2020).

Il *sentiero* rappresenta il bisogno di *non essere solo*, di mettersi in contatto con chi sta oltre il *confine*, di *cercare la strada* che conduce alla comprensione di chi, oltre il *confine*, sta percorrendo strade diverse. «Quale sentiero sta percorrendo un soggetto gravemente disabile? Forse non utilizza percorsi già conosciuti e sta creandosi un difficile passaggio poco leggibile come sentiero. Lo sta aprendo a fatica per la prima volta e noi prendiamo i suoi tentativi come una trasgressione (il contrabbando) e cerchiamo di cancellarli, di annullarli» (Canevaro, 2022, p. 12).

La *logica dei confini*, anche se in alcuni casi risulta essere positiva, manifesta evidenti criticità nel momento in cui espone il soggetto ai rischi di una *identità chiusa, obbligata* che conduce a fenomeni di autoreferenzialità. «Uno sguardo che chiude l'altro nei confini dell'assistenzialismo, che giustifica ogni intrusione, ogni protezione, ogni sostituzione di iniziativa» (Canevaro, 2022, p. 13).

Canevaro evidenzia la necessità che le *due logiche* (del *confine* e del *sentiero*) agiscano in maniera *complementare*, evitando di «cadere nella trappola» del dover necessariamente sceglierne una unitamente all'esigenza di essere in grado di utilizzare le due logiche in maniera complementare, in una società troppo protesa verso forme di individualismo di massa (Canevaro, 2022, p. 14).

In ultima analisi, si può affermare che l'atto dell'*aver cura* di se stessi e della *propria formazione*, così come *aver cura degli altri* e della loro formazione, è una responsabilità, un impegno, una sfida. Ma l'impegno maggiore nei confronti di se stessi e della propria condizione umana è quello di *dar forma* alla propria esistenza attraverso l'atto del *prendersi cura* dell'altro e seguirlo nel suo processo di crescita, accogliendo le sue *esigenze formative* e i suoi *Bisogni Educativi Speciali*. Si tratta di mettere in campo le proprie *competenze professionali, culturali e umane* per far sì che ogni *vita difficile* possa trovare la via maestra che la conduca verso la realizzazione dei *propri desideri* e dei *propri sogni nascosti*.

Ogni essere umano è animato dal desiderio di realizzare il proprio *percorso esistenziale* e di tracciare la via che lo conduca verso l'*autonomia* e l'*acquisizione del benessere sociale, morale e culturale* (Lo Piccolo, 2021).

In conclusione, è l'educazione, in termini di *umanizzazione dell'uomo*, che dà senso e significato all'atto del prendersi cura dell'altro, in un'ottica di *reciprocità* e di *sfida* al superamento delle proprie *fragilità*.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Borgna E. (2014), *La fragilità che è in noi*, Torino, Collana Vele Einaudi.
- Brencio F. (2022), *Vulnerabilità Cura Democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- Caldin R. e Giacconi C. (2021), *Pedagogia Speciale, famiglie e territori*, Milano, FrancoAngeli.
- Canevaro A. (1999), *Handicap e scuola: manuale per l'integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (2000), *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2022), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli Insegnanti*, Trento, Erickson.
- d'Alonzo L. (2021), *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*, Londra, Paerson editore
- D'Aprile G. (2019), *Elogio della fragilità*, «MeTis Mondì Educativi», vol. 9 n. 1.

- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Gardou C. (2016), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Milano, Mondadori,
- Gaspari P. (2002), *Aver cura: pedagogia speciale e territori di confine*, Milano, Guerini Scientifica.
- Gaspari P. (2010), *Inclusione e Diversità*, Milano, FrancoAngeli.
- Heidegger M. (1976), *Essere e Tempo*, Milano, Longanesi.
- Heidegger M. (1995), *Lettera sull'«umanesimo»*, Milano, Adelphi.
- Heidegger M. (2003), *Fenomenologia della vita religiosa*, Milano, Adelphi.
- Kain K.L. e Terrell S.J. (2020), *Coltivare la resilienza. Un metodo per trattare i traumi subiti in età precoce*, Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Lo Piccolo A. (2021), *Fragilità e Inclusione. Nuovi scenari d'intervento psico-educativo a favore delle elazioni di cura*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson.
- Piccolo A.L. (2019), *Il Limite tra vulnerabilità e possibilità*, «MeTis. Mondi educativi» vol. 9, n. 1, pp. 144-162.
- Minichiello G. (2006), *Il Principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teoria della conoscenza*, Lecce, Pensa Editore.
- Patera S. (2023), *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Simeone D. (2002), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Milano, Vita e Pensiero.
- Wittgenstein L. (1967), *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi.

CAPITOLO 20

Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità¹

Stefania Pinnelli, Università del Salento

Andrea Fiorucci, Università del Salento

Clarissa Sorrentino, Università del Salento

Francesca Baccassino, Università del Salento

Elena Abbate, Università del Salento

Il cono di luce sulle differenze a scuola

Il tema della significazione e della rappresentazione dell'alterità rappresentata per il sapere pedagogico una delle categorie fondative: «il sistema di relazioni con se stesso, con l'Altro e con il mondo — scrive Pinnelli (2015) — costituisce la cornice di significato all'interno della quale la riflessione pedagogica organizza il suo agire, i suoi modelli e strategie, in ordine allo sviluppo integrale della persona» (p. 183).

Il riconoscimento universale della diversità e della differenza come caratteristica dell'essere e della sua unicità, facendo da sfondo al lungo e articolato processo di integrazione scolastica e sociale nel nostro Paese, ha riportato l'escluso «nella grande storia dell'umanità» (Canevaro, 2008), valorizzando l'appartenenza ai contesti come fondamento dell'inclusione. «L'originalità di un individuo», afferma Canevaro (1999) si fonda «sull'appartenenza a una pluralità di originalità che compongono una società»; configurandosi quest'ultima come un «contesto valorizzante» (Caldin e Scollo, 2018) scevro da fattori disabilitanti e ragionevolmente accomodato (ONU, 2006) per accogliere la molteplicità di storie e di bisogni e per garantire una piena ed effettiva partecipazione sociale della persona.

Il lungo e sterrato cammino verso l'inclusione sociale racconta le trasformazioni che la scuola ha subito e agito, in un doppio ruolo che l'ha vista al tempo stesso specchio e iniettore della società. La scuola non è solo il riflesso

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, è possibile attribuire il primo paragrafo ad Andrea Fiorucci, il secondo paragrafo a Francesca Baccassino, il terzo paragrafo a Stefania Pinnelli e Clarissa Sorrentino e il quarto paragrafo a Elena Abbate.

della società, ma ne costituisce una parte preminente con le sue regole e le sue rappresentazioni.

La promozione della partecipazione, della relazione, della valorizzazione delle alterità sono infatti i tratti distintivi e identitari del contesto scuola. Negli ultimi anni, l'approccio culturale alle differenze a scuola ha vissuto un graduale e ulteriore ampliamento del solco tracciato dal modello di integrazione, originariamente orientato verso l'attenzione pedagogica degli alunni con disabilità, sollecitando il mondo della scuola a interrogarsi sulle necessità e sulle istanze di tutti quegli alunni che manifestano dei bisogni educativi speciali. Si va sempre più incontro a un sistema scolastico sensibile al cambiamento, verso quell'«impresa collettiva» (Booth e Ainscow, 2012) finalizzata ad assicurare a quel tutti-nessuno-escluso un sistema scolastico, *obbligatorio e aperto*, sempre più equo e inclusivo. In Italia, la fotografia più fedele di questo allargamento di orizzonte è rintracciabile nella Direttiva del 2012 e nella successiva CM n. 8 del 2013 sui BES, un quadro che si completa ulteriormente con la nota MIUR n. 562 del 2019 con la quale si invita il mondo della scuola a considerare nel novero degli alunni che potrebbero manifestare dei BES anche quelli con un alto potenziale intellettuale ed eccellenza. Il cono di luce sulle differenze a scuola si fa così sempre più esteso e plurale, riconoscendo la cifra e il portato della complessità umana.

Plusdotazione, rappresentazione sociale e compiti educativi

«Siamo 7,2 miliardi di fragilità differenti» scriveva Canevaro (2015) colui che ha risignificato l'attributo «speciale» della pedagogia: speciali sono gli individui tutti diversi fra loro, speciale è la condizione di fragilità umana che interessa e interpella tutti sovvertendo la credenza che la realtà umana sia composta da due categorie riconducibili al normale e all'anormale (Canevaro, 2015). Canevaro insegna che la Pedagogia Speciale deve innanzitutto porre al centro la persona, il suo valore, rispondere ai suoi bisogni in modo specifico e personalizzato, deve rifiutare il vecchio modello assimilazionista di inclusione (Bocci, 2019) ancorato alle categorie di soggetti da includere e sposare, invece, un modello dinamico, reciproco, coevolutivo che plasma continuamente i contesti per garantire una piena partecipazione di tutti e per rispondere al bisogno là dove esso si manifesta (Canevaro, 2007).

È grazie a questo ampliamento esponenziale del visus inclusivo (Pinnelli, 2019), grazie a questa «logica dell'addizione» che aggiunge e non sottrae diversità (Canevaro, 2015, p. 63) che oggi si assiste a un interesse crescente da parte del legislatore e dell'educazione riguardo al tema della plusdotazione che rientra nel novero dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali (MIUR, Nota 562/2019).

La plusdotazione è una mescolanza di variabili sia innate che contestuali che influiscono in modalità e misura differente su ogni soggetto, delineando profili dissimili e dinamici che, non raramente, incontrano difficoltà che esacerbate possono sfociare nella marginalizzazione o in veri e propri disturbi psichici o comportamentali. Tra i fattori di protezione gioca un ruolo fondamentale la formazione e la sensibilizzazione di docenti e alunni sulla plusdotazione al fine di contrastare lo sviluppo di misconcezioni, rappresentazioni erronee e stereotipi sul costrutto.

Vi sono infatti molti miti che alimentano la visione della plusdotazione (Pinnelli, 2019, pp. 21-23) in particolare:

- il *mito del Quoziente Intellettivo*: un elevato QI non è identificabile con la *giftedness* ma può, piuttosto, essere considerato un indicatore o uno dei predittori (non l'unico) e non è esso stesso garanzia di successo (Sternberg, 2002). Al contrario i bambini gifted molto più spesso rischiano il sottorendimento o l'abbandono scolastico poiché sperimentano episodi di demotivazione, noia, invisibilità. Accanto al QI vi sono altri elementi altrettanto importanti che concorrono all'identificazione dei soggetti plusdotati: la creatività, la motivazione, la capacità di leadership e la perseveranza, alla resistenza alla frustrazione (Cian, 2016, p. 35);
- il *mito del successo scolastico garantito*: i docenti sono convinti che l'alto potenziale non abbia bisogno di interventi specifici poiché è da sé una garanzia di eccellenza e successo. In realtà il talento è un flusso dinamico che può espandersi o regredire a seconda delle esperienze di studio, degli adattamenti metodologici e contenutistici adottati per supportare il processo di apprendimento. Spesso al crescere del QI crescono anche i problemi comportamentali, la disorganicità, la mancanza di metodo, l'impaccio motorio, l'asincronia emotiva che compromettono il successo scolastico;
- il *mito dell'ineluttabile espressione del talento*: si ha la convinzione che il talento anche nell'ambiente più ostile emerga spontaneamente. In realtà la *giftedness* oltre la dimensione cognitiva coinvolge quella emozionale e motivazionale, dunque, il potenziale per emergere ha bisogno di essere sostenuto e sviluppato in occasioni e ambienti di apprendimento adeguati e stimolanti. Al contrario in contesti scoraggianti, gli studenti perdono l'entusiasmo, performano male e decidono di abbandonare la scuola;
- il *mito della felicità*: si ha l'idea che lo studente plusdotato sia sempre felice, un leader. In realtà spesso i gifted vivono un profondo tormento dovuto a una tendenza a sovrainterpretare la realtà e a sentire le emozioni in modo amplificato, alla percezione di inadeguatezza e alla continua ricerca di perfezione, alla difficoltà di trovare pari con gli stessi interessi e al vissuto

di isolamento sociale derivante dalle caratteristiche di sovraeccitabilità emotiva (Dabrowski e Piechowski, 1977), cioè una percezione maggiore degli stimoli e di dissincronia interna e sociale (Terrasier, 1985) e, quindi, un differente livello di maturazione della componente cognitiva e di quella socio-emotiva. Inoltre, spesso ricadono nell'*impostor phenomenon* (Clance e Imes, 1978) una condizione psicologica contraddistinta dall'incapacità di interiorizzare i successi raggiunti, sentendosi non meritevoli e avendo timore che gli altri si accorgano dell'inidoneità, riconoscendoli dunque come «impostori»;

- *il mito dell'autosufficienza*: la tendenza a pensare che questi studenti siano competenti in ogni campo del sapere. In realtà molti bambini hanno un talento specifico in un'area e prestazioni nella media oppure al di sotto in altre (Winebrenner, 2001). La qualità della performance inoltre è influenzata da altre condizioni come motivazione, momento evolutivo, relazioni sociali e modello culturale, quindi, non bisogna dare per scontato che, in quanto gifted, performeranno sempre bene;
- *fuoco di paglia*: si tratta dell'idea che lo sviluppo eccessivamente precoce conduca a un declino altrettanto rapido delle facoltà intellettive. Questa convinzione porta a pensare che il gifted sia eccessivamente vulnerabile agli eventi esterni e agli stressor (Silverman, 2013). In realtà, gli opportuni adattamenti sono fondamentali per la valorizzazione e la crescita del potenziale;
- *genio e follia*: cioè, l'associazione tra genio e instabilità mentale. Questa idea contribuisce all'emarginazione dei gifted e nutre l'idea sbagliata che il loro destino sia una condanna.

Nella letteratura di settore, negli ultimi anni, c'è stato un incremento degli studi volti ad analizzare le rappresentazioni dei docenti riguardo alla plusdotazione (McCoach e Siegle, 2007; Molapo e Salyers, 2014; Fiorucci, 2017; De Angelis, 2017). Nell'immaginario collettivo la rappresentazione più ricorrente è quella della super-dotazione cognitiva, dell'*enfant prodige* con una spiccata propensione al calcolo. La risposta a questa stereotipata tipizzazione va ricercata nei meccanismi che stanno alla base del processo rappresentazionale.

Le rappresentazioni, definite da Moscovici (1961; 1984) come forme del senso comune che concorrono a interpretare e a rendere familiare l'ignoto, si formano attraverso:

- l'*ancoraggio* che «ancora una barca alla deriva a una boa del nostro spazio sociale» (Moscovici, 1984, p. 42), cioè, ancoriamo il non familiare rapportandolo con categorie sociali già possedute. Ad esempio, i bambini plusdotati vengono visti come creativi, eccellenti matematici (Fiorucci, 2019);

- l'*oggettivazione* che «satura di realtà l'idea della non familiarità» (Moscovici, 1984, p. 49), cioè traduce in immagine l'astrazione delle idee e dei concetti. Per Hewstone (1983) l'oggettivazione può esprimere la complessità delle idee associandole a personalità di spicco (*personificazione*), a metafore o immagini (*figurazione*), a proprietà fisiche o caratteriali (*ontologizzazione*). Ad esempio, i bambini plusdotati vengono visti come geni, esclusi, sociopatici oppure vengono personificati, tra gli altri, con Albert Einstein oppure per ontologizzazione sono rappresentati con capelli disfatti, occhialoni, carattere introverso (Fiorucci, 2019).

Anche le rappresentazioni di bambini in prima età scolare riguardo al gifted peer si polarizzano verso l'idealizzazione: il gifted appare agli studenti della scuola primaria soprattutto come felice, simpatico, abile, bello, intelligente (Baccassino e Pinnelli, in corso di pubblicazione).

Ciò delinea come queste strutture conoscitive, sebbene siano utili alla comprensione del mondo risparmiando tempo ed energie cognitive, non si rivelano adatte a spiegare la complessità della personalità umana poiché possono indurre a distorsioni nel giudizio sociale come stereotipi e pregiudizi.

Pregiudizi determinati da un modo di vivere il nostro «bisogno di appartenenza» (Canevaro, 2015, pp. 26-28), cioè, «il bisogno di sentirsi sicuri, di vivere vivendo» chiudendosi dentro stereotipie attribuite agli altri e riflesse su se stessi, individuando possibili nemici rappresentati sulla base di eccezioni trasformate in regola invece che considerare elementi di appartenenza come legati a dei contesti sociali, a dei contesti di prossimità (Canevaro, 2015, pp. 26-28).

Per questo un ruolo fondamentale è ricoperto dall'intervento educativo e dai suoi mediatori con il compito di: 1) decostruire credenze e rappresentazioni che minano la relazione didattica per ritrovare la bussola inclusiva; 2) allenare approcci didattici differenziali che, seppur tendendo verso un profilo comune di competenza, garantiscano a tutti il massimo sviluppo potenziale e non il minimo comune multiplo della formazione; 3) promuovano competenze comunicative e relazionali che facciano evolvere l'integrazione scolastica formale in integrazione sociale informale in termini di partecipazione e scelta di relazione oltre il confine scolastico.

Il rapporto tra inclusione e plusdotazione

I modelli cognitivi che hanno orientato la ricerca sull'intelligenza partono da una prospettiva psicometrica che non considera alcuni importanti aspetti della plusdotazione come la creatività o l'abilità di leadership, aspetti

definiti co-cognitivi e su cui la scuola deve investire per la valorizzazione del pieno potenziale umano e dell'intero suo capitale (Renzulli, 2002). Il talento deve essere considerato un'abilità eccezionale in uno o più domini o campi culturalmente determinati (Pfeiffer, 2008). Sebbene la maggior parte delle persone pensi solo al talento come manifestazione di alte abilità cognitive che si esprimono soprattutto nell'area logico-matematica, i bambini possono presentare una particolare competenza in ambito artistico, musicale, sportivo, teatrale, interpersonale, estetico, di leadership e di altro tipo. Considerato che la numerosità e la tipologia di talenti è strettamente legata a ciò che una determinata società riconosce e valorizza attraverso l'istituzione scolastica, una scuola inclusiva offre opportunità attraverso una progettazione mirata che tiene conto dei bisogni speciali anche degli alunni plusdotati, che offre situazioni di apprendimento e approfondimento in linea con le caratteristiche e gli interessi dei ragazzi talentuosi, rispettandone le normali differenze.

Progettare in modo inclusivo implica assumere la prospettiva della differenziazione didattica e della pluralità dei processi di identificazione ed emersione dei talenti quale stile di lavoro didattico, nella consapevolezza che l'insegnamento diventa significativo quando è collocato nell'area di sviluppo potenziale di ciascun allievo, con qualunque profilo, in qualsiasi area, e a qualunque età (Pinnelli e Sorrentino, 2021). La didattica diviene così una esperienza relazionale e un processo comunicativo vivo e non viene ridotta a didacticismo, cioè a procedura tecnica statica e meccanica uguale per tutti (Goussot, 2014, p. 58), rispondendo, invece, alla personalizzazione della progettazione che non può prescindere da un'attenta osservazione pedagogica. Quest'ultima non deve essere confusa con l'osservazione diagnostica e non deve rischiare di

trasformare gli insegnanti in operatori della diagnosi clinica e gli alunni in potenziali portatori di disturbi e di «comportamenti problema». Lo sguardo pedagogico [abbracciando la prospettiva biopsicosociale] deve rilevare le potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non andare a caccia di sintomi e disturbi. Esiste anche un altro rischio pericoloso [...]: semplificare e medicalizzare i comportamenti che non capiamo e che non riusciamo a gestire sul piano educativo e didattico (Goussot, 2014, p. 16)

con il rischio di non porre la giusta attenzione e cura alle aree di eccezionalità spesso mascherate in situazioni di doppia e multi-eccezionalità. Scopo dell'osservazione non è allocare ulteriori etichette alla popolazione scolastica, bensì, lontano da una prospettiva cognitivo-comportamentale, andare a rintracciare gli interessi, le motivazioni, gli stili cognitivi e di apprendimento dei ragazzi, le loro fragilità e punti di forza. Lungo tale traiettoria si collocano molte

delle produzioni scientifiche e editoriali del gruppo di lavoro del Centro sulle Nuove tecnologie per l'inclusione dell'Università del Salento (Sorrentino e Pinnelli, 2021), la cui prospettiva, oltre la progettualità didattica e degli strumenti di intervento, è quella di agire sui punti di fragilità che spesso accompagnano gli studenti talentuosi o plusdotati. Fragilità emotive, relazionali, comportamentali, senso di inadeguatezza e disadattamento rispetto ai contesti, coesistenza di deficit e eccezionalità, effetti di mascheramento del talento causati da pregiudizi sociali, razziali, di genere, questi alcuni dei temi che si presentano. Ed è proprio partendo da tali aree di fragilità che il dibattito su ciò che occorra intendere per *merito* ha senso; il talento non basta, la sfida educativa è quella di offrire opportunità idonee di sviluppo e di crescita, coltivare le differenze nella loro eterogeneità, calibrare lo sguardo oltre il risultato scolastico, promuovere competenze che rispondano ai progetti di vita della persona come essere sociale e partecipante. E allora anche per il profilo di plusdotazione e di eccezionalità si propongono sfide analoghe di inclusione e di integrazione, non ultima la sfida di evolvere dall'integrazione formale o presunta all'integrazione reale.

Inclusione reale o presunta: l'impegno educativo oltre la didattica

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) è pervasa in ogni suo enunciato, dalla nozione di partecipazione, accompagnata da attributi come piena, estesa, uguale ed effettiva che ne determinano l'ampia portata, investendo l'intera attività sociale dell'individuo come cittadino. Il significato sotteso a questa concettualizzazione richiama *l'intensità del coinvolgimento* diretto o mediato della persona con disabilità nella rete sociale, e il potere di intervenire in modo attivo e con una propria competenza nelle decisioni e nelle scelte che riguardano la comunità d'appartenenza. La partecipazione è la leva potente dell'inclusione, è il punto di partenza, non c'è appartenenza senza partecipazione e non c'è cittadinanza senza un'appartenenza significativa alla comunità. Una prospettiva che richiama la tesi di Canevaro (2017) che identifica l'appartenenza come «l'orizzonte futuro in cui entrare», ovvero la quarta fase del processo di integrazione dove «tutti possono sentirsi parte e nessuno è posto *da parte*» nella comunità. Una traiettoria attuabile attraverso pratiche di partecipazione che non permettono subordinazione e asimmetrie, ma che aprono all'interdipendenza e alla connessione, dove la distanza tra l'*Io* e l'*Altro* si neutralizza nella reciprocità del *Noi*. Favorire questa tipologia di legami sociali per le persone con deficit vuol dire fornire dei *punti d'appoggio* di ordine funzionale e affettivo per la partecipazione e per lo sviluppo di un percorso di vita all'interno di una comunità, che travalica i

confini della funzione didattica della scuola, dei contesti riabilitativi strutturati o i formali ambiti dell'assistenzialismo. La partecipazione come componente fondamentale del funzionamento della persona fa da sfondo alla consapevolezza pedagogica che non basta accogliere e istruire l'alunno con disabilità, ma bisogna promuovere quelle condizioni sociali in grado di rendere la persona con disabilità una presenza di senso all'interno degli spazi esistenziali e membro di valore della comunità scolastica e sociale.

Il recente report Istat (2022) registra che nell'anno scolastico 2020/2021 sono più di 300mila gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane (pari al 3,6% degli iscritti), circa 4mila in più rispetto all'anno precedente (+2%). Una tendenza che interessa ogni ordine di scuola, evidenziando come l'istruzione nelle classi comuni degli alunni con disabilità sia un processo ormai affermato anche nel passaggio ai gradi superiori in cui, in passato, si registravano alti tassi di dispersione e abbandono. Una presenza considerevole che sollecita una riflessione sul significato che questa assume in termini di partecipazione sociale ed effettivo coinvolgimento dello studente con disabilità nella pluralità dei contesti di vita. In concreto quanti di questi alunni è possibile ritrovare nei luoghi di aggregazione, nelle attività ricreative, nelle associazioni sportive, culturali o nei contesti lavorativi e quanti invece attraversati i confini scolastici, vivono quotidianamente esperienze di isolamento e di esclusione. Quanti ancora, possono contare su azioni di accompagnamento e coinvolgimento nei processi di transizione tra i diversi contesti sociali (Dunlop e Fabian, 2007), riconducibili a relazioni stabili e consolidate con i pari e a una significativa appartenenza ai gruppi amicali e per quanti invece questi passaggi rappresentano momenti di frattura, di *dis*-aggregazione amicale, di *assenza*.

L'analisi della letteratura (De Boer e Pijl, 2016; Bossaert, Colpin, Pijl e Petry, 2013; Asmus et al., 2017; Mamas, Daly, Cohen e Jones, 2021; Consiglio, Guarnera e Magnano, 2014) ci restituisce una fotografia non rassicurante sulla qualità della partecipazione sociale degli alunni con disabilità rispetto ai pari con sviluppo tipico, evidenziando un *corto circuito sociale* nella transizione dai luoghi formali di apprendimento come la scuola, alla comunità più ampia, spingendo la ricerca a interrogarsi sulla qualità, consistenza e stabilità delle relazioni tra coetanei con e senza disabilità che l'integrazione scolastica dovrebbe promuovere. La sfida è allargare lo sguardo, dalla condizione fisica e intellettuale dello studente con disabilità volgerlo verso la pluralità dei fattori presenti nel contesto, che possono costituirsi come potenziali barriere ai processi partecipativi scolastici ed extrascolastici. Tra questi il gruppo dei pari è maggiormente implicato. «Il rifiuto dei coetanei toglie il senso di appartenenza alla scuola, ostacola l'accesso alle esperienze sociali ed è devastante in termini di immagine di sé, fiducia in se stessi, motivazione e rendimento

scolastico» (Frostad e Pijl, 2007), specialmente quando il focus si sposta sugli studenti adolescenti che vivono quella fase della vita in cui il gruppo dei pari rappresenta lo spazio destrutturato e informale che permette di allontanarsi dall'influenza degli adulti di riferimento (docenti, caregiver, genitori) che nel caso dei ragazzi con disabilità rappresentano a volte una presenza continua e un limite all'autonomia. Per questo il lavoro educativo nel contesto scolastico integrato non deve essere un percorso centrato esclusivamente sulla persona fragile, ma deve rivolgersi all'intero gruppo per perseguire la promozione di relazioni, caratterizzate da reciprocità e coinvolgimento affettivo.

Rintracciare dunque quei fattori di vicinanza sociale favorevoli alla costruzione di amicizie e che si traducono in una diretta partecipazione al gruppo dei pari con continuità, spontaneità e con un certo grado di complicità e condivisione di significati e obiettivi. In questo modo i pari diventano un fattore di scorta e di accompagnamento per lo studente con disabilità nella transizione dai contesti strutturati e formali ai contesti di vita che riguardano specificatamente lo spazio informale del tempo ricreativo, del divertimento, ma anche dell'associazionismo e della cittadinanza. Questo richiede una progettualità attenta, che non si esaurisce nell'estemporaneità di un lavoro di gruppo o nella benevolenza di qualche compagno, ma pedagogicamente orientata alla promozione di una inclusione a lungo termine che superi il tempo e lo spazio del *setting* scolastico, prolungando il proprio impatto positivo sulla persona con disabilità nella realizzazione del proprio *Progetto di vita*. Un percorso di costruzione fondato sulla consapevolezza dell'importanza del ruolo della scuola nel farsi carico della cura dei legami affettivi che contraddistinguono le relazioni stabili e durature, legami che non possono essere lasciati alla pura casualità o spontaneità delle dinamiche di gruppo. Le relazioni possono essere promosse, guidate e conformate sui reali bisogni di accettazione, coinvolgimento e partecipazione ai contesti di vita dell'alunno con disabilità, promuovendo la formazione di una identità sociale che supera i percorsi scolastici e lo colloca all'interno della società come cittadino.

Bibliografia

- Asmus J.M., Carter E.W., Moss C.K., Biggs E.E., Bolt D.M., Born T.L. et al. (2017), *Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities*, «Journal on Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 2, pp. 118-137.
- Baccassino F. e Pinnelli S. (in corso di pubblicazione), *Processi rappresentazionali della giftedness tra pari: percorsi di inclusione e di accessibilità*, «Nuova Secondaria», vol. 41, n. 7.

- Bocci F. (2019), *Introduzione*. In S. Pinnelli (a cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Booth T. e Ainscow M. (2012), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S.J. e Petry K. (2013), *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», vol. 93, pp. 1952-1956.
- Caldin R. e Scollo S. (2018), *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 49-60.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (2017), *L'illusione della normalità. Simposio interdisciplinare organizzato da Pro Infirmis Ticino e Moesano in collaborazione con L'ideatorio dell'Università della Svizzera italiana*, <https://youtu.be/2nopludGMBE> (consultato il 24 maggio 2024).
- Cian D.O. (2016), *Ragazzi dotati e scuola: per una valorizzazione nella reciprocità*, Milano, UNICOPLI.
- Clance P.R. e Imes S.A. (1978), *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*, «Psychotherapy: Theory, Research and Practice», vol. 15, n. 3, pp. 241.
- Consiglio A., Guarnera M. e Magnano P. (2014), *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, «Scienze e ricerche», vol. 1, pp. 105-114.
- Dabrowski K. e Piechowski M.M. (1977), *Theory of levels of emotional development. Multilevelness and positive disintegration* [vol. 1], Oceanside, NY, Dabor Science Publications.
- De Angelis B. (2017), *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», n. 16, pp. 177-206.
- De Boer A. e Pijl S. (2016), *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, «The Journal of Educational Research», vol. 3, pp. 325-332.
- Dunlop A.W. e Fabian H. (2007), *Informing transitions in the early years*, Berkshire, McGraw-Hill Education.

- Fiorucci A. (2017), *I bisogni formativi speciali dei gifted students. Gli atteggiamenti degli insegnanti*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 1, pp. 59-65.
- Frostdad P. e Pijl S. (2007), *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupil with special needs in mainstream education*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 1, pp. 15-30.
- Goussot A. (2014), *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, pp. 55-66.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, «Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica», vol. 9, pp. 16-46.
- Hewstone M. (1983), *Attribution theory: social and functional extensions*, Oxford, Blackwell.
- ISTAT (2022), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Report a.s. 2020-21*, <https://www.istat.it/it/archivio/265364> (consultato il 24 maggio 2024).
- Legge 3 marzo 2009, n. 18, «Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità», <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stat:ollegge:2009;18> (consultato il 24 maggio 2024).
- Mamas C., Daly A.J., Cohen S.R. e Jones G. (2021), *Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings*, «Learning, Culture and Social Interaction», vol. 28, 100467.
- McCoach D.B. e Siegle D. (2007), *What predicts teachers' attitudes toward the gifted?*, «Gifted Child Quarterly», vol. 51, n. 3, pp. 246-254.
- Molapo T.P. e Salyers M. (2014), *Parent-teacher shared commitment as a predictor for teachers' attitudes toward gifted students and gifted education*, «Journal of Studies in Education», vol. 4, n. 1, pp. 190-205.
- Moscovici S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- Moscovici S. (1984), *The Phenomenon of Social Representations*. In R. Farr e S. Moscovici (a cura di), *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 289-309.
- ONU (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities*, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> (consultato il 24 maggio 2024).
- Pinnelli S. (2015), *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 183-194.

- Pinnelli S. (2019), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.
- Pinnelli S. e Sorrentino C. (2021), *Appendice. Piano Didattico Personalizzato per alunni ad alto potenziale e plusdotati*. In J.S. Renzulli (a cura di), *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, Trento, Erickson, pp. 115-127.
- Silverman L.K. (2013), *Giftedness 101*, New York, Springer Publishing Company.
- Sorrentino C. e Pinnelli S. (2021), *Presentazione dell'edizione italiana. L'identificazione della plusdotazione nella scuola italiana*. In J.S. Renzulli (a cura di), *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, Trento, Erickson, pp. 21-27.
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (2002), *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson.
- Terrassier J.C., Amoriggi R. e Desideri I. (1985), *Ragazzi superdotati e precocità difficile*, Lisciani e Giunti.
- Winebrenner S. (2001), *Teaching gifted kids in the regular classroom*, Minneapolis, MN, Free Spirit.

CAPITOLO 21

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)

Daniele Fedeli, Università di Udine

Francesca Zanon, Università di Udine

Stefano Pascoletti, Università di Udine

L'ADHD come terra di confine

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività rappresenta, icasticamente, l'incontro-scontro tra piani del discorso differenti, da quello strettamente scientifico e riabilitativo a quello educativo e scolastico fino a quello più ampio di tipo storico e culturale, ma anche luogo di convergenza-divergenza di prospettive di ricerca scientifica e di professionalità diverse, come quelle maggiormente cliniche, quelle pedagogiche, quelle sociali, ecc.: si pensi solamente agli studi condotti sulle basi neurobiologiche del disturbo così come le indagini sui fattori sociali (prossimali e distali) che possono contribuire alla gravità e alla persistenza delle compromissioni nel funzionamento quotidiano (Bhullar, Kumar e Anand, 2023; Sergeant et al., 2003; Bernfort, Nordfeldt e Persson, 2008).

In questo quadro, nel quale si intrecciano fili del discorso differenti, la Pedagogia Speciale può porsi come disciplina scientifica e operativa di riferimento, in grado di accogliere col proprio sguardo intersezionale la complessità del discorso, la sua irriducibilità a un unico piano di lettura e interpretativo, la necessità di raccordare approcci d'analisi e d'intervento differenti (Bocci, 2021). In altri termini, si tratta di evitare letture unidimensionali e semplicistiche, come ad esempio quelle che riducono la comprensione dell'ADHD al solo piano biologico, senza considerare le variabili ambientali in grado di modulare la gravità del quadro di funzionamento; al contempo, altrettanto limitanti sono le analisi che si focalizzano solo su fattori contestuali, ignorando le condizioni di disregolazione iniziali. Quest'azione è possibile per la Pedagogia Speciale perché, fin dai suoi albori e come suo tratto costitutivo, abita le zone di confine, che separano ma al contempo mettono in contatto ambiti di studio diversi

(Lascioli, 2016), riuscendo a creare ponti senza smarrire la propria identità epistemologica. In questo senso, allora, anche l'ADHD rappresenta una terra di confine, perché sicuramente costituisce un disturbo dell'individuo con base neurobiologica, in gran parte ormai conosciuta e riportata a compromissioni funzionali dei network cerebrali fronto-sottocorticali implicati nell'autoregolazione cognitiva e comportamentale e con una predisposizione di tipo genetico; al contempo però costituisce una sfida per la gestione del contesto fisico e relazionale, che spesso sperimenta a sua volta un aumento di caoticità e intrusività adulta, che inevitabilmente porteranno un peggioramento nella funzionalità del singolo (Fedeli, 2012). D'altro canto, anche a livello d'intervento educativo si sostiene come l'ambiente debba agire da lobo frontale esterno in termini di organizzazione e prevedibilità, quindi ancora una volta evidenziando il fatto che il disturbo ha sempre, indissolubilmente, due facce, una relativa all'individuo e l'altra al contesto in cui è inserito, in base a uno scambio bidirezionale continuo.

Partendo da queste considerazioni generali sul ruolo che può ricoprire la Pedagogia Speciale nel comprendere la complessità del disturbo, dandole un significato relazionale, che costituisca anche la base per la programmazione di interventi educativi e/o riabilitativi, è interessante analizzare come si sono nel tempo declinati tre piani del discorso che ha riguardato il disturbo in esame: innanzitutto, quello sostanziale e nosografico, relativo alla possibilità di considerare l'ADHD come un disturbo con una sua precisa identità, al pari di altre condizioni come i disturbi dello spettro dell'autismo, i Disturbi Specifici di Apprendimento, ecc. Il secondo piano da analizzare è quello storico, nel quale possiamo assistere a differenti concettualizzazioni del disturbo in base alle impostazioni di ricerca prevalenti nel corso del Novecento. Infine, le dimensioni più strettamente educative e operative mostrano come lo studio dell'ADHD abbia aperto la strada a ulteriori campi di lavoro molto promettenti, ad esempio quello sulle prassie come atto intenzionale e organizzato o quello sulle funzioni esecutive, un termine ombrello che presenta forti punti di contatto con quello di competenze. La discussione di questi tre piani non intende presentare caratteri di esaustività rispetto al disturbo (per i quali si rimanda a manuali specifici, ad esempio Fedeli e Vio, 2016), ma ha come obiettivo quello di aprire alcuni punti di riflessione e di problematizzazione rispetto a una delle condizioni maggiormente incidenti in età evolutiva e pervasive anche lungo l'intero ciclo di vita della persona (APA, 2022).

Lo strano caso dell'ADHD

L'ADHD è uno dei Disturbi del neurosviluppo con la storia scientifica più lunga, essendo possibile riportare gli albori delle prime ricerche fino ai lavori

del medico Alexander Crichton (1763-1856) o di Thomas Smith Clouston (1840-1915) o, più prudentemente, all'articolo di George Still del 1902, in cui veniva descritta in maniera piuttosto precisa la sindrome ipercinetica, prefigurando già la classica triade sintomatologica di iperattività, impulsività e disattenzione (alla quale Still aggiungeva condotte aggressive, che successivamente sono state poi considerate un fattore di comorbidità frequente, piuttosto che un tratto costitutivo ed essenziale). Si consideri anche che già nella seconda edizione del *DSM* (APA, 1968) il disturbo faceva la sua comparsa diagnostica indipendente come «Reazione ipercinetica della fanciullezza», caratterizzata da iperattività, agitazione, distraibilità e ridotto span attentivo, ribadendo sostanzialmente la triade di sintomi che caratterizza il disturbo. Da allora, la condizione ha continuato ad essere riconosciuta nella sua specificità e unicità anche da altri importanti organismi internazionali, tra cui l'Organizzazione Mondiale della Sanità (2016) col suo sistema nosografico ICD (*International Classification of Diseases*), il *National Institute of Mental Health* (1997) con i trials clinici sui trattamenti multimodali, l'*American Pediatric Association* (2019) con le relative linee guida riguardanti la prima infanzia, o ancora, nel panorama italiano, le Linee-guida elaborate dalla Sinpia – Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2002) relative ai processi diagnostici e di intervento terapeutico. In tutti questi documenti, emerge una visione sostanzialmente coerente del disturbo, imperniato su due grandi poli: le alterazioni di autocontrollo comportamentale ed emotivo (con i tratti di iperattività, impulsività, disregolazione emotiva, deficit motivazionali e di allerta, ecc.) e le compromissioni a livello cognitivo-esecutivo (relative allo scarso controllo del *focus* attentivo, alla debolezza della memoria di lavoro nelle sue componenti verbali e visuospatiali, ecc.). Anche dal punto di vista eziologico e dell'intervento, nel tempo si è assistito a una progressiva convergenza: per quanto attiene al primo aspetto, è ormai ampiamente riconosciuta la base neurobiologica del disturbo con una compromissione dei network fronto-sottocorticali implicati nei processi autoregolativi, rispetto ai quali i fattori ambientali giocano un ruolo di modulatore in termini di gravità, pervasività ed epoca d'insorgenza del disturbo (Barkley, 2006); relativamente all'intervento, invece, è prevalente ormai un approccio multidimensionale, nel quale un ruolo centrale è giocato dal modello psicoeducativo (e nei casi più gravi e resistenti anche farmacologico) rivolto al soggetto e al suo contesto di vita (in primis, scuola e famiglia).

A fronte di ciò, tuttavia, a lungo è perdurato un dibattito (in realtà, più ideologico che scientifico) sulla costruzione sociale del disturbo, mettendo in discussione la sua realtà nosografica: così, di volta in volta, è stata accusata la società eccessivamente caotica, l'uso smodato delle tecnologie, la scarsa pazienza di genitori e insegnanti o, infine, gli interessi delle case farmaceutiche come fattori in grado di spiegare l'alto tasso di diagnosi di questo disturbo. In realtà,

queste posizioni lamentano una forte debolezza metodologica, considerato anche il fatto che, laddove vengono adottati i medesimi criteri diagnostici, i tassi di prevalenza sono simili da decenni e in contesti geografici e sociali anche molto differenti tra loro (Polanczyk et al., 2007; Polanczyk et al., 2014). Tuttavia, potremmo chiederci come sia possibile che uno dei disturbi con maggiore incidenza a livello internazionale e con più lunga storia nella ricerca scientifica sia stato oggetto (e in parte ancora oggi) di un dibattito sulla sua reale esistenza. Le motivazioni possono essere diverse: ad esempio, l'aver individuato nel corso del tempo strutture e circuiti cerebrali non sempre completamente sovrapponibili e l'aver riconosciuto il ruolo predisponente di pool di geni (piuttosto che di uno unico) hanno comportato dubbi sulle basi biologiche del disturbo stesso;¹ inoltre, l'impossibilità di individuare un unico strumento testistico per la sua diagnosi (come avviene invece per altri disturbi) e il ruolo preponderante di un'impostazione diagnostica comportamentale-dimensionale hanno determinato, soprattutto nei non addetti ai lavori, l'idea che alla base della diagnosi vi sia un certo livello di arbitrarietà. Nell'insieme, questi elementi hanno indotto a criticare l'esistenza stessa del disturbo come un tentativo di patologizzare profili comportamentali fisiologici.² In realtà, tuttavia, queste posizioni scettiche ricadono paradossalmente nello stesso modello riduzionista che intendono criticare, in quanto la negazione dell'entità ADHD si baserebbe sull'assenza di un meccanismo neurobiologico universalmente individuato³ e sulla convinzione che le condotte comportamentali (così come la caoticità e l'assenza di pianificazione, l'irrequietezza, ecc.) non abbiano basi in circuiti cerebrali ampi, articolati ma comunque esistenti.⁴ Così facendo, però, viene implicitamente

¹ Questa parziale eterogeneità di evidenze è facilmente spiegabile, dal punto di vista metodologico, da riferimenti alle procedure di campionamento, agli strumenti indagati, ecc. Inoltre, si consideri che negli ultimi anni è aumentata in modo importante la ricerca sui diversi endofenotipi dell'ADHD, ossia profili di manifestazione in parte differenti, che rimandano anche a basi neurali non completamente sovrapponibili: si pensi solamente al tipo «sluggish», caratterizzato da rilevanti deficit attentivi e da lentezza esecutiva, riportabile a una iperattivazione del «default mode network», circuito cerebrale implicato nelle divagazioni mentali durante momenti di riposo o di ridotta focalizzazione attentiva.

² Queste posizioni critiche o apertamente negazioniste sono portate avanti spesso da non addetti ai lavori, che ignorano il fatto che le medesime obiezioni (ad esempio, il carattere fenomenologico-dimensionale di molte categorie diagnostiche) potrebbero riguardare anche altre condizioni come i DSA o i disturbi dello spettro dell'autismo.

³ Questa critica è molto debole metodologicamente già in partenza, perché inevitabilmente con i progressi delle tecniche di visualizzazione in vivo sarà possibile giungere a una rappresentazione sempre più precisa dei differenti fenotipi del disturbo.

⁴ Considerare le manifestazioni comportamentali di iperattività e impulsività come determinate unicamente da variabili educative e sociali ha avuto, ed ha tuttora, un impatto negativo sul

ribadito il valore fondante proprio di quel modello biologico-deterministico e riduzionistico che si vorrebbe mettere in discussione o addirittura superare.

In questo senso, la Pedagogia Speciale permette un diverso orizzonte interpretativo e operativo, in quanto oltrepassa la dicotomia o anche la dialettica «individuo-ambiente», per concentrare invece l'attenzione su sistemi complessi, come quello rappresentato dal bambino con ADHD (e quindi con un patrimonio neurobiologico ben definito); dal contesto familiare, scolastico e sociale allargato (con i relativi profili di funzionamento individuale); dall'insieme di aspettative e regole formali e informali che definiscono i campi di azione dei soggetti coinvolti. Questa visione consente di indagare in modo più approfondito traiettorie evolutive complesse, nelle quali i fattori prima citati interagiscono tra loro: ad esempio, in che modo la convinzione dei genitori che alla base dei comportamenti sregolati del bambino vi sia una predisposizione oppure vi siano errori educativi del passato può incidere sulla partecipazione a un percorso educativo e rieducativo progettato dalla scuola, in modo collaborativo e non conflittuale? E quanto invece basse o alte aspettative di successo possono pesare sull'autoefficacia e sul livello di persistenza nello sforzo non solo del bambino, ma anche dei familiari e degli insegnanti? Una disciplina come la Pedagogia Speciale, abituata ad abitare la complessità (Bocci, 2021), consente di cogliere questi intrecci, senza il rischio di possibili riduzionismi di un tipo o dell'altro.

Continuità e discontinuità nell'ADHD

Il secondo piano che si intende affrontare riguarda l'evoluzione storica del disturbo ADHD, in base alle direttrici di ricerca prevalenti nel corso dei decenni nell'ambito delle scienze cliniche, pedagogiche e sociali. Infatti, sebbene la struttura di fondo del disturbo non sia cambiata in modo significativo, nel tempo si è modificata l'accentuazione di una dimensione rispetto alle altre: questo aspetto rende molto interessante lo studio dell'ADHD, che in qualche modo si pone come uno specchio del più ampio modo di rappresentare l'individuo e il suo funzionamento nel rapporto con l'ambiente. Fondamentalmente, possiamo individuare cinque fasi storiche.

- *La fase del danno cerebrale.* Il primo periodo, dall'inizio del Novecento fino alla Seconda Guerra Mondiale, è stato caratterizzato dall'idea del «danno cerebrale minimo», ossia dalla ricerca di cause organiche, ad esem-

contesto familiare, che viene responsabilizzato e colpevolizzato per le condotte tipiche del disturbo.

pio le compromissioni derivanti da encefaliti infantili, da danni cerebrali meccanici o da altre condizioni mediche. È l'epoca in cui lo studio del cervello (soprattutto attraverso indagini post-mortem) consente di rilevare compromissioni strutturali alla base di numerose condizioni cliniche: potremmo sostenere che è l'affermazione di approcci positivistici, con la ricerca di evidenze oggettive e tangibili. Tale impostazione gradualmente viene però superata per una serie di ragioni: innanzitutto, le metodologie di indagine allora utilizzabili non erano ancora abbastanza sofisticate da rilevare danni sfumati; in secondo luogo, come verrà ampiamente dimostrato nei decenni successivi, all'origine del disturbo ADHD non si ritrova generalmente un danno strutturale quanto un'alterazione funzionale a livello neurotrasmettitoriale. Proprio per questi motivi, in quel periodo viene coniata l'espressione di «danno cerebrale minimo», dando però luogo a un evidente corto circuito logico: i sintomi tipici dell'ADHD dovevano necessariamente essere determinati da un danno cerebrale (al pari di quanto si era visto nelle encefaliti), che però era così piccolo da non poter essere rilevato ma solo assunto come esistente in base ai segni comportamentali osservati nel soggetto. Quest'approccio inoltre non forniva indicazioni utili per l'intervento educativo e riabilitativo.

- *La fase ambientalista.* Nel corso degli anni Sessanta, con l'affermazione a livello internazionale degli approcci di stampo comportamentista,⁵ viene gradualmente abbandonata la ricerca di cause interne, di tipo neurobiologico o psichico, e si concentra invece l'attenzione maggiormente sulle condotte iperattive e irrequiete, assumendo l'ambiente come principale causa di queste alterazioni individuali: ad esempio, la presenza di un contesto eccessivamente stimolante⁶ o incoerente o punitivo. Sebbene negli anni seguenti sia diventato chiaro che questi elementi non possono essere considerati cause primarie del disturbo ma fattori di modulazione nella sua gravità, questo approccio apre comunque la strada alla progettazione e all'implementazione dei primi

⁵ Si pensi soprattutto alle impostazioni tipiche del «comportamentismo radicale» (che negava l'esistenza di fattori interni non osservabili dall'esterno) così come quelle riconducibili a un «comportamentismo metodologico» (che si limitava a rimandare lo studio di variabili interne che, seppure esistenti, non potevano essere indagate con un approccio scientifico di stampo chiaramente positivista).

⁶ A questo proposito, si possono ritrovare anche ipotesi che coniugavano i fattori ambientali, come quelli relativi alla caoticità del contesto, a variabili cerebrali, dovute alla ridotta capacità di filtraggio esercitata dal talamo e la successiva esposizione delle aree frontali a un bombardamento di stimoli esterni. Anche queste posizioni tuttavia si riveleranno infondate, quando si dimostrerà negli anni seguenti che il problema alla base dell'ADHD è rappresentato non dall'iperattivazione quanto piuttosto dall'ipoattivazione delle aree frontali, che così non riescono a esercitare in modo stabile le proprie funzioni di autoregolazione comportamentale.

interventi educativi centrati principalmente su due dimensioni dell'ambiente: da un lato, quella fisica, con la strutturazione attenta e precisa di spazi, tempi, materiali, ecc.; dall'altro lato, quella relazionale, con lo sviluppo di percorsi di *parent e teacher training*.

- *La fase cognitivista*. Il periodo seguente, comprendente gli anni Settanta e Ottanta, coincide con l'affermazione dei modelli cognitivisti in psicologia (Neisser, 1967) e con l'apertura della cosiddetta «scatola nera», potendo così indagare i processi cognitivi di base (percezione, attenzione, ecc.) e avanzati (*problem solving*, pensiero divergente, ecc.), mentre passa in secondo piano il ruolo deterministico delle variabili ambientali. Inoltre, gli approcci cognitivisti progressivamente si collegano con le teorie della complessità, in base alle quali i sistemi (anche individuali) sono in costante evoluzione, passando attraverso perturbazioni e successivi livelli di organizzazione più complessa (Guidano, 1988). Il focus della ricerca e degli interventi educativi e riabilitativi si concentra soprattutto sulle problematiche di attenzione, ponendo in secondo piano gli aspetti comportamentali. In questo periodo, un contributo fondamentale allo studio dell'attenzione viene fornito soprattutto dalle ricerche di Virginia Douglas alla McGill University (1972).
- *La fase delle neuroscienze*. Nel corso degli anni Novanta si assiste a un incremento significativo degli studi nell'ambito delle neuroscienze, soprattutto nel loro collegamento col mondo della scuola e con i processi di apprendimento/insegnamento (Immordino-Yang, 2017), contribuendo a un nuovo periodo di indagini sui fattori eziologici e sui meccanismi esplicativi del disturbo, nella speranza di poter giungere a una conoscenza sempre più affidabile dei circuiti cerebrali coinvolti. Questo *trend* viene reso possibile in particolare dallo sviluppo di tecniche di neuroimaging sempre più sofisticate e soprattutto applicabili durante compiti in cui è coinvolto il soggetto. In generale, emerge una fiducia sempre più profonda nei confronti delle neuroscienze, anche da parte di educatori e insegnanti, e soprattutto la speranza di poter trarre da quegli studi indicazioni inequivocabili per i propri interventi: ad esempio, in che modo il cervello gestisce la persistenza del *focus* attentivo, in che modo è compromesso questo meccanismo in un bambino con ADHD e con quali procedure possiamo intervenire per aiutarlo a migliorare la sua performance attentiva? Chiaramente, un approccio di questo tipo, che ha il vantaggio di mettere in dialogo discipline differenti, comporta però anche il rischio di un nuovo riduzionismo (Della Sala, 2016).
- *La fase della modellistica*. L'ultimo periodo, tutt'ora in corso, ha fatto sintesi di quanto emerso nei decenni precedenti e ha portato all'elaborazione di interessanti modelli multicomponenziali sull'ADHD, come quello proposto

da Barkley (2006) sul funzionamento esecutivo, quello energetico-cognitivo proposto da Sergeant (2000) o infine quello sui network attentivi di Posner (Posner e Petersen, 1990). In particolare, la proposta di Barkley risulta particolarmente significativa, in quanto pone alla base della disfunzionalità propria dell'ADHD un deficit primario a livello di inibizione. Il bambino cioè non riuscirebbe a controllare sia gli stimoli interferenti provenienti dall'ambiente sia i pensieri e i comportamenti irrilevanti per il compito: la conseguenza, a cascata, sarebbe l'impossibilità di sfruttare le altre funzioni cognitive complesse, come la memoria di lavoro, la generatività, la pianificazione, ecc. Tra l'altro, è significativo notare come questa abilità di inibizione non solo abbia ricevuto numerose conferme per il suo ruolo nella dinamica generale del nostro sistema cognitivo, comportamentale e affettivo (Nigg, 2017), ma ricordi anche il concetto di «controllo morale» di cui parlava George Still nel 1902. Questo concetto si rivela particolarmente utile anche per altre due motivazioni: innanzitutto, può rappresentare un architrave trasversale rispetto alle varie fasi evolutive, entrando in campo nelle attività ludiche di un bambino di scuola dell'infanzia così come nello studio universitario di un ragazzo o nei progetti di lavoro di un adulto, in quanto tutti riusciranno a dar luogo a una *performance* adeguata solo nel momento in cui saranno in grado di inibire ciò che interferisce col suo corretto svolgimento. La seconda motivazione, direttamente collegata alla prima, consiste nel fatto che il potenziamento dell'inibizione può allora diventare un obiettivo educativo fondamentale a tutte le età, potendo intervenire sia sul contesto (attraverso, ad esempio, la riduzione dei distrattori durante un'attività complessa) sia sull'individuo (attraverso strategie utili a mantenere il focus sul compito, ad esempio il *rehearsal* delle istruzioni da seguire).

Lo studio dell'evoluzione storica della ricerca sull'ADHD può diventare allora una lente attraverso cui osservare la più ampia visione che la società e il mondo della ricerca hanno avuto nel tempo sul funzionamento tipico e su quello atipico, così come la storia della Pedagogia Speciale è stata anche il racconto di come, nelle varie epoche, ci siamo rappresentati i concetti di normalità e di anormalità, problematizzandoli e mettendoli in discussione, verso livelli del discorso sempre più consapevoli.

Dall'ADHD: nuove direttrici di ricerca e di intervento

L'ultimo piano del discorso che si intende affrontare è maggiormente operativo e riguarda le direttrici di ricerca e di intervento aperte anche in virtù

degli studi sull'ADHD. In particolare, ne evidenziamo tre,⁷ che andremo brevemente a discutere nelle pagine seguenti.

Innanzitutto, gran parte del lavoro da svolgere nel caso di alunni con ADHD riguarda l'attenta organizzazione del contesto, che deve agire da «lobo frontale esterno» (Sousa, 2005): spazi, tempi, relazioni e procedure devono essere i quattro poli che definiscono l'ambiente. Gli *spazi* devono essere chiaramente organizzati rispetto all'attività da svolgere; per quanto riguarda i *tempi*, è utile prevedere una precisa scansione oraria delle attività, la segnalazione esterna del tempo che passa, l'inserimento di pause brevi ma frequenti, ecc. Il terzo polo è costituito dalle *relazioni* sia verticali (tra allievo e insegnante) sia orizzontali (tra studenti): anch'esse devono essere ben gestite e soprattutto caratterizzate dalla presenza di prompt e di rinforzi. Infine, le *procedure* aiutano l'allievo ADHD a una maggiore autonomia e strutturazione, come ad esempio quelle funzionali a segnare i compiti sul diario o a preparare lo zaino. In questo modo, l'ambiente diventa coerente e prevedibile, assolvendo alla funzione organizzatrice normalmente svolta dalle aree prefrontali. Ma soprattutto queste dimensioni devono essere analizzate e progettate rispetto ai concetti di «barriera» e «facilitatore» contenuti ed esplicitati nel modello ICF: ad esempio, le tecnologie multimediali e l'ipertestualità, generalmente considerate uno strumento motivante e inclusivo, possono tuttavia diventare una barriera, quando richiedono un eccessivo carico attentivo e mnestico, soprattutto per quanto riguarda la memoria di lavoro. In altre parole, la lunga tradizione di interventi psicoeducativi sull'ADHD risulta pienamente coerente, e anzi un elemento di stimolo ulteriore, rispetto alla recente introduzione dell'ICF in ambito scolastico, con la necessità di ragionare in termini di contesto (barriere e facilitatori) più che in termini di singolo individuo.

La seconda direttrice è rappresentata dallo studio delle funzioni esecutive, che hanno ricevuto una grande attenzione nel corso degli ultimi anni (Faith, Bush e Dawson, 2022). Da questo punto di vista, l'ADHD non si concretizza nell'assenza di specifiche abilità (diversamente da quanto accade in altri disturbi, come quelli dell'apprendimento), ma nella difficoltà a usare in modo strategico, intenzionale e consapevole quelle abilità: ad esempio, sarebbe scorretto dire che il bambino con ADHD non ha attenzione, in quanto qualsiasi minimo stimolo ambientale lo attrae. Dovremmo più correttamente affermare che non riesce a gestire in modo strategico il suo *focus* attentivo in base alle richieste del compito. In questo senso, allora, l'ADHD può essere considerato un disturbo dell'autoregolazione (Fedeli e Vio, 2015), nel quale risultano compromesse

⁷ Si tratta di direttrici su cui è attivo il «CoTFe — Competenze trasversali e funzioni esecutive a scuola», gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Udine, del quale sono componenti, tra gli altri, gli autori del presente articolo.

le funzioni esecutive che la sostengono, come appunto l'inibizione di stimoli irrilevanti e di condotte inadeguate, la pianificazione, la flessibilità cognitiva e comportamentale, ecc. Rimandando ad altri testi per un'analisi delle funzioni esecutive maggiormente coinvolte e compromesse nell'ADHD (Fedeli, 2012; Marzocchi, Pecini, Usai e Viterbori, 2022), si vuole in questo caso sottolineare soprattutto come lo studio di questo disturbo sia naturalmente connesso all'idea di un insieme di condizioni disesecutive o disregolative, aprendo la strada a una possibile didattica delle funzioni esecutive (Fedeli, 2022).

La terza e ultima direttrice riguarda infine un ambito maggiormente circoscritto ma non meno significativo, ossia quello delle prassie. I bambini con ADHD, infatti, nella loro carente capacità di pianificazione cognitiva e comportamentale, risultano molto disorganizzati anche a livello motorio, soprattutto nel gesto motorio intenzionale e finalizzato, che si realizza attraverso l'intervento di numerose funzioni esecutive: non solamente la programmazione della sequenza motoria, ma anche l'inibizione di gesti *off-task*, la rappresentazione mentale anticipata dell'atto finale, l'automonitoraggio e la correzione in itinere del gesto prassico, ecc. Per molto tempo, i disturbi delle prassie sono rimasti in qualche modo periferici e ancillari rispetto ad altre condizioni che sembravano incidere maggiormente sul percorso scolastico (si fa riferimento soprattutto alle disabilità intellettive e ai DSA); in realtà, proprio lo studio sull'ADHD ha riportato in primo piano la centralità del gesto prassico come architrave di tutto lo sviluppo cognitivo autoregolato del soggetto (Pascoletti, 2014).

In definitiva, allora, la valenza euristica dell'ADHD è stata anche e soprattutto quella di ampliare le prospettive sia di indagine che di intervento educativo, costruendo ponti con altre condizioni e percorsi di lavoro proprie del campo della pedagogia e di altre discipline di confine.

Conclusioni

Nel corso di queste pagine, abbiamo cercato di enucleare alcuni punti di riflessione relativi al disturbo ADHD. Potremmo, in conclusione, chiederci quali siano adesso le prospettive più immediate: una traiettoria già ben chiara è quella di individuare e circoscrivere differenti endofenotipi del disturbo, caratterizzati da diverse compromissioni neurobiologiche e profili di funzionalità, come il sottotipo *sluggish* o quello caratterizzato da disregolazione emotiva. La sfida per la Pedagogia Speciale, abituata a guardare la complessità, sarà allora quella di individuare delle piste operative caratterizzate in termini di personalizzazione e di individualizzazione di strategie, metodologie, materiali, obiettivi, ecc. In questo modo, a cascata, si introdurranno ulteriori elementi di flessibilità per

tutti gli allievi, a sviluppo tipico e non, valorizzando pienamente il concetto di Bisogni Educativi Speciali e plurimi.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (1968), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Washington, American Psychiatric Association.
- American Pediatric Association (2019), *Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents*, «Pediatrics», vol. 144, n. 4.
- American Psychiatric Association (2022), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5-TR, Washington, American Psychiatric Association.
- Barkley R.A. (2006), *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*, New York, Guilford.
- Bernfort L., Nordfeldt S. e Persson J. (2008), *ADHD from a socio-economic perspective*, «Acta Paediatrica», vol. 97, n. 2, pp. 239-245.
- Bhullar A., Kumar K. e Anand A. (2023), *ADHD and neuropsychology: Developmental perspective, assessment and interventions*, «Annals of Neurosciences», vol. 30, n. 1, pp. 5-7.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia Speciale come pedagogia inclusiva*, Milano, Guerini Scientifica.
- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
- Della Sala S. (2016), *Le neuroscienze a scuola: Il buono, il brutto e il cattivo*, Firenze, Giunti.
- Douglas V.I. (1972), *Stop, look and listen: the problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children*, «Canadian Journal of Behavioural Science», vol. 4, pp. 259-282.
- Faith L., Bush C.A. e Dawson P. (2022), *Executive function skills in the classroom*, New York, Guilford.
- Fedeli D. (2012), *Il disturbo da deficit di attenzione e iperattività*, Roma, Carocci.
- Fedeli D. (2022), *Le funzioni esecutive nello sviluppo tipico e atipico*. In D. Fedeli, S. Pascoletti e F. Zanon (a cura di), *Attività motorie e funzioni esecutive. Metodi e percorsi per la scuola primaria*, Roma, Carocci, pp. 15-38.
- Fedeli D. e Vio C. (2015), *ADHD. Iperattività e disattenzione a scuola*, Firenze, Giunti Edu.
- Guidano V. (1988), *La complessità del sé*, Torino, Boringhieri.
- Immordino-Yang M.H. (2017), *Neuroscienze affettive e educazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lascioli A. (2016), *Pregiudizio e disabilità... educare lo sguardo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 4, n. 2, pp. 13-30.

- Marzocchi G.M., Pecini C., Usai M.C. e Viterbori P. (2022), *Le funzioni esecutive nei disturbi del neurosviluppo. Dalla valutazione all'intervento*, Firenze, Hogrefe.
- National Institute of Mental Health (1997), *National Institute of Mental Health Collaborative Multimodal Treatment Study of Children with ADHD (the MTA). Design challenges and choices*, «Archives of General Psychiatry», vol. 54, n. 9, pp. 865-870.
- Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Nigg J.T. (2017), *Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 58, n. 4, pp. 361-383.
- Pascoletti C. (2014), *Il movimento crea la mente*, Roma, Anicia.
- Polanczyk G.V., de Lima M.S., Horta B.L., Biederman J. e Rohde L.A. (2007), *The worldwide prevalence of ADHD*, «American Journal of Psychiatry», vol. 164, pp. 942-948.
- Polanczyk G.V., Willcutt E.G., Salum G.A., Kieling C. e Rohde L.A. (2014), *ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis*, «International Journal of Epidemiology», vol. 43, n. 2, pp. 434-442.
- Posner M.I. e Petersen S.E. (1990), *The attention system of the human brain*, «Annual Review of Neuroscience», vol. 13, pp. 25-42.
- Sergeant J. (2000), *The cognitive-energetic model: an empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder*, «Neuroscience Biobehavioral Review», vol. 24, n. 1, pp. 7-12.
- Sergeant J.A., Geurts H., Huijbregts S., Scheres A. e Oosterlaan J. (2003), *The top and the bottom of ADHD: a neuropsychological perspective*, «Neuroscience and Biobehavioral Reviews», vol. 27, pp. 583-592.
- Sinpia – Società Italiana di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (2002), *Linee guida del trattamento cognitivo comportamentale dei disturbi da deficit dell'attenzione con iperattività (ADHD)*, <https://sinpia.eu/linee-guida-anno-2002> (consultato il 24 maggio 2024).
- Sousa D.A. (2005), *How the Brain Learns*, Thousand Oaks, Sage.
- Still G.F. (1902), *Some abnormal psychical conditions in children*, «Lancet», vol. 1, pp. 1008-1012.
- World Health Organization (2016), *International statistical classification of diseases and related health problems*, Washington.

CAPITOLO 22

La sordità tra storia, diritti e pratiche educative: un viaggio per comprendere l'essenza di una nuova prospettiva culturale

Annamaria Curatola, Università di Messina

La sordità

L'udito è il senso che consente di captare i dati acustici provenienti dall'ambiente circostante. Grazie a questo senso, non solo diviene possibile la conoscenza del mondo (Attali, 1978), ma in esso si concreta l'opportunità di apprendere e comunicare mediante il linguaggio verbale. Questa straordinaria capacità è resa possibile attraverso le complesse strutture anatomiche che compongono l'apparato uditivo: un intricato meccanismo che ha origine nel padiglione auricolare e che termina nella corteccia temporale, la regione del cervello specializzata nell'elaborazione e nell'interpretazione dei suoni in informazioni significative (Pastena, D'Anna, Gomez Paloma e Damiani, 2015).

La sordità è una condizione patologica, una disfunzione o una compromissione del sistema uditivo, che può portare a vari gradi di perdita dell'udito, da lieve a profonda (Maragna, 2004). Da un punto di vista prettamente clinico, può essere classificata sulla base di diversi criteri che afferiscono principalmente alla sede in cui si manifesta la lesione, all'epoca dell'insorgenza e al livello di gravità riscontrato.

Una compromissione ai danni dell'apparato uditivo può avere un impatto negativo sullo sviluppo del bambino, influenzandone l'acquisizione del linguaggio, i risultati scolastici e, a volte, anche gli aspetti identitari. Dinamiche, queste, estremamente complesse e multifattoriali, in cui finiscono per incidere in maniera significativa ulteriori fattori, tra cui la comorbilità con altre patologie e fattori esterni come l'ambiente familiare e sociale o, addirittura, l'intero contesto di riferimento (Rinaldi, Tomasuolo e Resca, 2020).

La sordità viene spesso definita una «disabilità invisibile» poiché diventa evidente solo durante l'atto comunicativo.¹

Inoltre, bisogna evidenziare come i sordi, di fatto, rimangano estromessi da tutte quelle occasioni di apprendimento spontaneo a cui gli udenti sono esposti, senza sforzi, indipendentemente dal livello di attenzione prestato. Parimenti va sottolineato come un'attenta educazione logopedica possa guidare e accompagnare la persona sorda lungo un percorso mirato che la conduca a comprendere e a esprimersi mediante il linguaggio verbale, in quanto l'apparato fono-articolatorio è integro. Non a caso, nell'ormai lontano 2006, esattamente il 9 febbraio, l'XI Commissione del Senato approvava in via definitiva la sostituzione della parola «sordomuto» con il più appropriato termine «sordo».

Excursus storico sull'educazione dei sordi

Restituire alla sordità la dignità che la storia le ha negato rappresenta uno sforzo considerevole. Le persone sorde sono state e sono tutt'oggi il focus di riflessioni a livello religioso, culturale, clinico, cognitivo, linguistico, giuridico, sociale e educativo (Gitti, 2013).

Le prime fonti possono essere rintracciate nel *Mishnaiot* (Castiglioni, 1962), testo sacro della tradizione giudaico-ellenica, periodo in cui la forza espressiva della vocalità assumeva una funzione trainante per le celebrazioni giudaiche.

La storia della sordità appartiene alle voci di chi ha avuto il potere di interpretare e accusare gli «enigmatici silenzi» che la natura ha imposto per molto tempo ad alcuni uomini.

I sordi «sin dall'antichità [...] erano stati considerati poco più che bestie» (Pennisi, 1994, p. 39), come «esseri» con problemi mentali, come «emissari del Male» e la loro condizione ne era la prova (Grimandi, 1960).

Nel IV sec. a.C., Platone, nel *Cratilo*, in un dialogo immaginario tra Socrate ed Ermogene, vede Socrate interrogarsi sull'ipotesi che l'origine dei nomi possa risiedere su un'attività imitativa innata dell'uomo: «se non avessimo voce né lingua, ma volessimo mostrare l'un l'altro le cose, non cercheremmo forse di significare, come ora i muti, con le mani e la testa e il resto del corpo?» (*Crat.* 422e1-5).

¹ «Il brutto della sordità è che taglia fuori dalla vita in un modo così netto e umiliante che, appena te ne accorgi, sei tu stesso a non voler essere un peso per chi ti è vicino» (Regolo, 2001, p. 41).

Il linguaggio assume a elemento essenziale, tanto che, anche in assenza dell'udito, il modo per comunicare viene individuato attraverso il codice visivo-gestuale (Licciardi, 1989).

Aristotele, nella *Historia Animalium* (IV, 9, 536a-536b), fa una distinzione netta tra i concetti di sordità e mutismo, riconoscendo una correlazione tra organi uditivi e vocali² (Lanza e Vegetti, 1996).

Tuttavia, per molto tempo i sordi hanno «subito l'onta» dell'affermazione fatta nel *De sensu et sensibilibus* secondo cui «accidentalmente è l'udito a contribuire alla maggior parte della ragione» (Aristotele, 437a); ne conseguiva la credenza che i sordi fossero incapaci di intendere e volere, inabili a qualunque atto giuridico e pertanto non fossero destinatari di alcun diritto.

Alla luce di quanto detto, stupisce in epoca romana, la testimonianza di Plinio il Vecchio nel *Naturalis Historia* (77-78 d.C.), «[...] cum Q. Pedius, [...] natura mutus esset [...] ex cuius familia pueri avia fuerat, picturam [...]» (35, 7, 21), in cui viene resa nota la prima forma di educazione di un ragazzo sordo, Quinto Pedius, come pittore.

Nel *Tituli ex corpore Ulpiani*³ il sordo e il muto, impossibilitati a parlare, non potevano fare testamento considerato di fatto un atto fondato su solennità orali.⁴

Successivamente, venuto meno il testamento *per aes et libram*, con la diffusione del testamento scritto, era necessario un adeguamento normativo che effettivamente sarebbe poi avvenuto con Giustiniano il 20 febbraio del 531 (Voci, 1963). È proprio all'interno del *Codice di Giustiniano*, infatti, che venne stabilito un criterio articolato e diversificato a seconda delle diverse patologie. È, di fatto, la prima distinzione tra i diversi tipi di sordità: sordomuto dalla nascita, sordomuto per causa sopravvenuta, sordo non muto dalla nascita, sordo per causa sopravvenuta, e muto non sordo.⁵

Tuttavia, mentre nella legislazione romana non era preclusa ai sordi la facoltà di contrarre matrimonio, nel *Codice di Giustiniano* tale possibilità non figurava.

² Nei secoli successivi questi studi vennero ripresi da scienziati come Galeno che avviarono un'indagine clinica sui nervi condivisi tra lingua e orecchie (Skoda, 2001).

³ Raccolta di diritto romano, di un autore non identificato del IV secolo, incentrata sui diritti e gli obblighi delle persone, nonché sulle leggi relative alla famiglia e alle questioni successorie (Girard e Senn, 1967).

⁴ «Mutus, surdus, furiosus, itemque prodigus, cui lege bonis interdictum est, testamentum facere non possunt» (Voci, 1963, p. 13).

⁵ «[...] si quis utroque morbo simul laborat, id est ut neque audire neque loqui possit, et hoc ex ipsa natura habeat [...] non naturalis [...] calamitas, sed morbus postea superveniens et vocem abstulit et aures conclusit [...] Si enim vox articulata ei a natura concessa est [...] In eo autem, cui morbus superveniens auditum tantummodo abstuli [...] sive naturaliter sive per interventum morbi» (Corcoran et al., 2016, p. 1500).

Questo silenzio insieme alla negazione dei diritti fondamentali al «sordomuto» dalla nascita comporterà degli effetti negativi anche sulla loro possibilità di essere istruiti (Di Blasio, 1972).

Nel Medioevo, nonostante i sordi venissero considerati ancora «ai margini della società», in realtà si instaura la consapevolezza che debba avere inizio il percorso dell'educazione dei sordi, tanto che è in questo periodo che si avvia il processo d'istruzione dei sordi nei conventi.

Al vescovo di York (Inghilterra), San Giovanni di Beverley, si deve sicuramente uno dei primi tentativi di istruzione al linguaggio verbale dei sordi. Il vescovo riuscì infatti a far parlare un bambino «sordomuto» insegnandogli prima ad articolare le lettere dell'alfabeto e di seguito le sillabe, le parole e poi le frasi. All'epoca l'evento venne classificato come miracolo (Beda, 731-1896).

San Beda, detto il Venerabile, un monaco dell'abbazia di Jarrow, nel *De loquela per gestum digitorum*⁶ (nd-1525) tratta l'arte della chironomia, una forma di comunicazione attraverso la gesticolazione delle mani e delle dita o della loro diversa posizione (Requeno, 1797). Sulla falsariga di tale percorso di linguaggio gestuale, va menzionata l'esperienza del cardinale Jacques de Vitry, figura illustre dal XII al XIII secolo, che aveva avuto modo di osservare, durante la visita a un monastero, come i monaci aderivano alla regola del silenzio facendo affidamento sulla comunicazione non verbale attraverso i gesti delle mani (Huygens, 1960). Ancora Papa Innocenzo III, in seguito a una interpellanza, concesse il permesso per il matrimonio di un uomo sordo, riconoscendo che il suo metodo di comunicazione attraverso i gesti esprimeva tacito consenso.⁷ Successivamente il medico Rudolf Agricola, nel suo libro *De inventione dialectica* (1479), ribaltava letteralmente il pensiero aristotelico e descriveva un sordo che riusciva a esprimersi attraverso la scrittura (McNally, 1967).

Durante il periodo rinascimentale, prende corpo la consapevolezza che i sordi possano essere educati alla parola.

Nel 1500, il medico Girolamo Cardano, partendo proprio dagli studi di Agricola, scrisse diverse opere all'interno delle quali sono evidenti nuove forme di ricerca e insegnamento. Tra queste, nella *Practica arithmetice et mensurandi singularis* (1539), sulla base dell'assunto secondo cui la capacità di comprendere i concetti non dipende necessariamente dalla capacità di udire o parlare, si evidenzia come i sordi non possano rimanere senza istruzione. Diversamente sarebbe un vero e proprio «delitto sociale».

⁶ Secondo quanto affermato da Requeno (1797), il *De loquela per gestum digitorum* è privo di originalità in quanto copiato da Beda dagli oratori greci e romani. Tuttavia, gli riconosce il merito di aver descritto minuziosamente l'arte della chironomia e di averne consentito la divulgazione.

⁷ «cum quod verbis non potest, signis valeat declarare» (Kadzioch, 1997, p. 54).

Finalmente iniziò a diffondersi tra gli educatori un crescente interesse verso i metodi educativi sperimentali, finanziati soprattutto dalla Chiesa. La diffusione dei loro metodi è stata deliberatamente evitata per mitigare il rischio di plagio, con la conseguente mancanza di informazioni sufficienti su questi approcci educativi.

La LIS: evoluzione e peculiarità

Per esaminare a fondo la storia e l'evoluzione della LIS, è imperativo considerare gli approcci educativi utilizzati per le persone sorde emersi in Europa. Nello specifico, è degna di nota la pubblicazione spagnola *Reduccion de las letras y arte para enseñar a ablar a los Mudos* (Bonet, 1620), ampiamente riconosciuta nella letteratura accademica come il primo trattato moderno sulla fonetica di una lingua dei segni.

Nel Regno Unito, George Dalgarno presentò un nuovo approccio all'insegnamento ai sordi nella sua opera intitolata *Didascalocophus or the Deaf's and Dumb Man's Tutor* (1680). Inoltre, Dalgarno, che dedicò oltre vent'anni allo studio delle tecniche educative dei sordi, con l'obiettivo di stabilire un linguaggio che potesse essere universalmente compreso, conìò il termine «dattilologia».

Si deve tuttavia a Johann Conrad Amman (1692) il merito di aver descritto nel *Surdus Loquens*⁸ un resoconto dettagliato del metodo utilizzato, che teorizzava la necessità di aumentare gradualmente il livello di difficoltà nell'educare le persone sorde, individuando nell'uso della parola il focus del suo metodo.

Si gettavano così le basi della scuola tedesca, con una chiara connotazione oralista, in qualche modo all'antitesi rispetto al «modello» francese in quanto ad approccio filosofico e criteri metodologici.

I sistemi educativi proposti in Germania, Francia e Inghilterra erano infatti diversi, da più punti di vista.

In Germania, la maggior parte degli studiosi sosteneva l'istituzione di scuole pubbliche, mentre in Inghilterra di regola erano i membri della nobiltà a finanziare privatamente gli istituti scolastici. L'educazione centralizzata si affermava invece in Francia (Leoni, Gensini e Piemontese, 2013).

Nel 1700, l'educazione dei sordi in Europa subì una notevole trasformazione, segnata da una serie di notevoli progressi e innovazioni, definendo così un punto di svolta cruciale nella storia della sordità. In conformità con i principi dell'Illuminismo, vi era una forte enfasi sull'ampliamento e sulla condivisione della conoscenza, che fu applicata anche all'educazione delle persone sorde (Marziale e Volterra, 2016).

⁸ L'opera venne aggiornata qualche anno dopo con il titolo *Dissertatio de loquela* (Amman, 1700)

Nel corso di questo secolo, il campo dell'educazione dei sordi fu significativamente influenzato da due personaggi molto importanti: Samuel Heinicke e l'Abbé De l'Epée.

La prospettiva di Heinicke dava priorità all'uso della lingua parlata adottando un approccio incentrato sulla voce, portando all'emergere dell'oralismo come metodo pionieristico che scoraggiava l'utilizzo della lingua dei segni. Al contrario, l'Abbé De l'Epée è ampiamente riconosciuto come il fautore principale della lingua dei segni.

L'abate De l'Epée svolse un ruolo cruciale nella creazione di una piccola comunità di sordi fondando a Parigi, nel 1755, una scuola specificatamente adatta alle loro esigenze, tramite cui il sistema della lingua dei segni prese corpo in maniera significativa. Questa istituzione giocò un ruolo decisivo nello sviluppo e nell'evoluzione del linguaggio dei segni come un sistema di comunicazione distinto e strutturato. Nel 1760 venne istituito l'*Institut National de Jeunes Sourds de Paris*, che fece da apripista per l'apertura di scuole per sordi, agli inizi del 1800, anche in Svizzera e Austria.

In Italia la prima istituzione per l'educazione dei sordi ebbe luogo a Roma nel 1784, sotto la guida dell'abate Tommaso Silvestri. Tuttavia, è stato l'Abate Ottavio Giovan Battista Assarotti ad essere considerato dalla comunità dei Sordi il principale sostenitore di un approccio segnico. Durante un periodo di insegnamento a Genova, sviluppò un sistema che non era direttamente influenzato dal metodo francese, ma piuttosto si ispirava alle opere degli educatori francesi. Ciò lo portò a fondare nel 1802 un Istituto per sordi, che ottenne il sostegno sia del governo francese che del re di Sardegna.

Fu il Congresso di Milano, tenutosi presso il Regio Istituto Tecnico di Santa Maria, dal 6 all'11 settembre del 1880, a causare spaccature notevoli nell'ambito del sistema educativo che si diffuse in tutta Europa.

Il Congresso, con l'obiettivo di migliorare la situazione dei sordomuti, ha avuto il privilegio di accogliere delegati provenienti da una decina di nazioni europee.

A presiedere il Congresso fu scelto l'abate Giulio Talla, convinto sostenitore dell'oralismo. I sordi invitati al Congresso furono però molto pochi, peraltro preselezionati in base alle loro posizioni a favore dell'oralità. Il dibattito si è quindi concluso con lo slogan «Il gesto uccide la parola, viva la parola, viva la parola pura» (Roccaforte, 2018, p. 10).

A seguito del Congresso, il metodo orale venne riconosciuto come l'unico modello da seguire, il più affidabile, tanto che i metodi imperniati sui segni o su una combinazione di segni e i sistemi orali-scritti furono letteralmente vietati in seno agli ambienti accademici (Almini e Venier, 2019).

Le tappe delle principali conquiste

Dal Congresso di Milano in poi, la comunità dei sordi ha acquisito una maggiore consapevolezza dei propri diritti. Le prime organizzazioni e reti di assistenza per le persone sorde sorsero in diversi centri urbani: a Milano nel 1874, a Torino nel 1880, a Genova nel 1884 e a Siena nel 1890.

Queste organizzazioni gettarono le basi per la creazione dell'Ente Nazionale Sordi (ENS), l'ente nazionale incaricato di rappresentare la comunità dei sordi.

In quegli anni si ebbero alcuni passaggi fondamentali: nel 1923 con la Riforma Gentile si introdusse l'obbligo della frequenza scolastica per i bambini sordi dai 6 ai 16 anni, mentre il 24 settembre 1932 fu promosso un incontro nazionale, a cura del padovano Antonio Magarotto,⁹ all'esito del quale fu siglato il *Patto di Padova* e formata un'organizzazione unificata per rappresentare la comunità dei sordi: l'Ente Nazionale dei Sordi (ENS).¹⁰

Negli anni Cinquanta, lo Stato ha avviato una riflessione sull'educazione pubblica dei sordi, sostenendo un dibattito di matrice scientifica che potesse evidentemente colpire l'influenza delle istituzioni religiose per assumere il controllo governativo sull'istruzione. Negli anni Settanta, ai bambini sordi fu concessa l'opportunità di essere inseriti nella scuola pubblica grazie all'attuazione della legge n. 118/71.

In seguito al decentramento amministrativo, l'ENS venne convertito in ente morale di diritto privato.

Attraverso l'emanazione della legge n. 517/1977, alle persone sorde veniva concessa l'autonomia di decidere se frequentare istituti scolastici specializzati o essere inseriti nelle scuole pubbliche ordinarie. In quest'ultimo caso, la Legge prevedeva la presenza di un «insegnante specializzato addetto a funzione di sostegno», il cui compito principale era quello di favorire la crescita personale con azioni finalizzate all'integrazione.

Di fatto, l'assenza di una formazione adeguata agli insegnanti non portò verso i risultati sperati tanto che i bambini sordi fecero pochi progressi sia nell'acquisizione della conoscenza della lingua italiana che dei segni.

⁹ Antonio Magarotto, attivista e educatore italiano, è considerato il fondatore dell'ENS. Escogitò un approccio strategico per eludere le restrizioni imposte nel 1930, dal regime fascista, che vietava le assemblee di «sordomuti» per convegni nazionali. Riuscì a riunire ingegnosamente persone sorde provenienti da tutta Italia organizzando un raduno con il pretesto di commemorare il VII Centenario della morte di Sant'Antonio. Questo approccio ha assicurato che il governo non potesse opporsi all'evento.

¹⁰ Il riconoscimento giuridico dell'Ente Nazionale dei Sordi (ENS) come principale difensore nazionale dei diritti della comunità italiana dei Sordi è avvenuto con la Legge n. 698 del 21 agosto 1950.

I tempi erano ormai maturi perché un passo significativo venisse compiuto. Così la Legge n. 104/1992 (art. 13) istituiva finalmente la figura dell'assistente alla comunicazione con l'obiettivo di migliorare l'interazione e la comunicazione tra le persone sorde, compagni e insegnanti.

Dal 2005, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha concesso il riconoscimento ufficiale all'Ente Nazionale Sordi (ENS) come ente di formazione autorizzato all'insegnamento della Lingua Italiana dei Segni (LIS). Bisognava formare educatori qualificati e assistenti individuali per facilitare efficacemente l'approccio educativo bimodale e bilingue nelle scuole (vedi Decreto 18/2005).

Certamente a oggi si intravedono margini concreti di miglioramento nel sistema formativo e educativo, nell'ottica di garantire che le persone sorde e altre disabilità vedano rafforzati i diritti e l'accesso a servizi di alta qualità, ma è parimenti innegabile che l'attuale modello italiano di istruzione inclusiva rappresenta una meritoria testimonianza del progresso sociale e di un proficuo e apprezzabile processo di trasformazione culturale.

L'educazione dei sordi tra Lingua dei segni e Neuroscienze

Nel 1960, la ricerca innovativa condotta dal linguista americano William Stokoe sulla lingua dei segni americana (ASL) ha avviato una serie di indagini linguistiche che hanno cercato di esaminare la struttura grammaticale fondamentale delle lingue dei segni. Il lavoro di Stokoe (1976) includeva una delimitazione completa delle distinte componenti linguistiche, vale a dire fonologia, morfologia e sintassi, relative a queste lingue.¹¹

Ricerche e studi più attuali (Capirci, Iverson, Montanari e Volterra, 2002; Rinaldi, Caselli, Onofrio e Volterra, 2014) hanno dimostrato che i bambini sordi e udenti esposti alla lingua dei segni sperimentano significativi benefici educativi e comunicativi rispetto ai loro coetanei sordi che si affidano esclusivamente alla lettura delle labbra o alle capacità uditive residue. L'esposizione precoce alla lingua dei segni porta a risultati di apprendimento migliori e a migliori capacità di comunicazione scritta e verbale (Capone e McGregor, 2004). Le persone sorde esposte sì dalla nascita alla lingua dei segni, inoltre, mostrano processi di apprendimento più simili a quelli dei loro coetanei udenti (Neville

¹¹ Non esiste infatti una lingua dei segni universalmente riconosciuta, ma piuttosto una varietà di lingue che differiscono da un Paese all'altro, come la lingua dei segni americana (ASL), la lingua dei segni francese (LSF), la lingua dei segni britannica (BSL) e la lingua dei segni italiana (LIS). Vale la pena notare che all'interno di uno stesso Paese possono coesistere anche più dialetti della lingua dei segni.

et al., 1998); allo stesso tempo gli alunni udenti esposti al linguaggio dei segni manifestano capacità cognitive con livelli di intelligenza più elevati (Caselli, Maragna e Volterra, 2006; Daniels, 2001).

Già da qualche anno, i progressi delle neuroscienze hanno approfondito l'analisi sul cervello di persone che soffrono di deprivazione sensoriale, come cecità o sordità, giungendo all'assunto, ormai pacifico, che l'impatto dei deficit sensoriali si possa attenuare tramite lo sviluppo di meccanismi compensatori, che rafforzino i sensi rimanenti (Santosuosso e Bottalico, 2010).

L'elaborazione delle informazioni visive, che ha sede soprattutto nell'emisfero destro del cervello, gioca un ruolo cruciale nel processo di apprendimento delle persone sorde; lì avviene anche la formazione della memoria visiva. Studi neuroscientifici hanno dimostrato l'importanza dell'area di Wernicke nell'interpretazione dei significati, nonché la relazione tra l'area F5 (Area di Broca) e la corteccia cerebrale motoria. Ciò dimostra la necessità di utilizzare approcci metodologici e didattici che coinvolgano i neuroni specchio nelle attività didattiche per alunni con disabilità uditive. Il processo cognitivo che si instaura è quello denominato cognitivismo visivo, come descritto da Pigliacampo (1998). I segni visuomanuali scaturiscono dall'interazione tra mente e percezione nella sequenza «vedo→penso→comprendo→agisco *segno*, codice che veicola il contenuto espletato soprattutto nella forma» (p. 254).

La connessione tra l'area di Broca e la corteccia motoria è responsabile della generazione e della supervisione dei movimenti, che costituiscono la base per gesti spontanei o utilitaristici. La combinazione dell'area di Broca e della corteccia è dove ha origine il segno di significato. Inoltre, l'area Broca, non è esclusivamente dedicata all'elaborazione del linguaggio, ma funge piuttosto da centro di assemblaggio motorio dove vengono coordinate varie forme di comunicazione, gesti linguistici e altri tipi di movimenti. Quest'area comprende le funzioni motorie che non si limitano alle sole funzioni verbali, ma comprendono anche l'esecuzione di movimenti orofacciali, brachiomaneali e orolaringei (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

In sostanza, l'apprendimento della LIS comporta l'attivazione delle stesse aree cerebrali deputate al linguaggio, rendendo, quindi, più probabile l'emergere non solo di competenze comunicative ma anche del linguaggio vocale (Cardinaletti e Branchini, 2016; Aglioti e Fabbro, 2006).

Il riconoscimento della LIS

Il riconoscimento giuridico della Lingua Italiana dei Segni (LIS) è stato al centro del dibattito in molteplici occasioni ed ha ottenuto un crescente sostegno

da parte di persone sorde e udenti in vari contesti, ad esempio per assistenza nella comunicazione, scopi di ricerca, istruzione e interazioni con i membri della famiglia.

L'Italia ha ratificato la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (CRPD) (UN, 2006), che protegge esplicitamente le lingue dei segni e riconosce l'identità linguistica e la cultura della comunità dei sordi. Nonostante ciò, il Paese non ha tenuto il passo rispetto ad altri stati membri dell'Unione Europea nel riconoscere la propria lingua dei segni, come previsto dalla CRPD.

Lo scenario delineatosi dopo l'emergenza pandemia da COVID-19 ha consolidato il significato pubblico della lingua dei segni, tanto che nel maggio 2021 il «Decreto Sostegni» ha introdotto misure per il riconoscimento della Lingua dei Segni italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva. Detto riconoscimento ha segnato certamente una pietra miliare significativa.

Oggi è ormai fondamentale vigilare sull'attuazione del riconoscimento della lingua dei segni italiana, sulla diagnosi tempestiva dei disturbi dell'udito; è necessario pensare a soluzioni uditive avanzate (come impianti cocleari e apparecchi acustici) e alla fornitura di servizi di riabilitazione e di supporto, al fine di consentire alle persone con disabilità uditiva di vivere e lavorare in modo indipendente, favorendo quella che viene definita la «cultura della convivenza delle differenze» (Acanfora, 2020, p. 7).

Cultura o culture?

Se l'educazione orale mira all'integrazione nell'ambiente uditivo, l'educazione delle Lingue dei Segni valorizza la cultura sorda e la comunicazione visuale.

Nessun approccio può dirsi però universale.

Molte persone sorde possono trarre beneficio dall'utilizzo combinato di entrambi o da altri metodi innovativi, mentre le nuove tecnologie offrono maggiori opportunità di accesso all'istruzione.

In relazione a tale questione, il professor Andrea Canevaro (2006) ha fornito una riflessione significativa e illuminante, sottolineando l'importanza di non soccombere all'idea secondo cui si è necessariamente obbligati a scegliere tra più logiche.

È invece imperativo dedicarsi alla ricerca di un equilibrio armonioso tra il rispetto dei confini e l'esplorazione di nuovi sentieri per facilitare un cambiamento trasformativo nelle pratiche istituzionali.

A tal proposito, lo stesso Autore, nella premessa dal titolo *La sordità e i diversi contesti: mai prigionieri di una sola cultura*, scritta per il sito web del

Centro di documentazione per l'integrazione, ripercorrendo i tratti salienti di alcuni degli eventi cruciali sulla storia dell'umanità, ha ripensato a una nozione di cultura onnicomprensiva e di più ampio respiro. Canevaro ne sottolinea la natura complessa, evidenziandone l'essenza ibrida e *sui generis*. La cultura è vista essenzialmente come un unicum, un conglomerato di varie influenze culturali, laddove proprio la fusione di culture diverse si traduce in un'imparaggiabile sintesi, plasmando infine ogni individuo in un «prodotto» unico di questo intricato scambio culturale.

Questa riflessione è importante in quanto abbraccia le esperienze della comunità dei sordi.

Il ruolo delle istituzioni educative è quello di facilitare un processo in cui le persone possano prendere le distanze dalla propria cultura originaria per poi riappropriarsene in una composizione unica, anche abbracciando più culture. Il confinamento in un'unica cultura porta alla creazione di un ghetto. L'apertura, d'altronde, consente l'acquisizione di elementi provenienti da culture diverse, come in una composizione creata con piccoli prestiti da altre culture. Se detto prestito è riconosciuto, rappresenta certamente una risorsa e un indubbio arricchimento.

Posta la cultura dei sordi non già come un'entità monolitica, bensì come una cultura che possa impegnarsi in impollinazioni incrociate con altre culture, la necessità di comunicazione prevedeva anche la comunicazione tra culture diverse e non soltanto la comunità dei sordi. Si muoveva idealmente dall'assunto di fondo che si dovesse cercare un Paese in cui ognuno condividesse lo stesso deficit di uno dei nostri figli con disabilità, facilitandone così l'integrazione. Questa nozione di integrazione implica l'esistenza di una cultura singolare che consente tale integrazione.

La riflessione del professor Canevaro si conclude con una grande verità: «Mentre c'è una cultura dell'integrazione, ci sono culture integrate, culture meticciate, ed è questo che ci apre delle speranze, e ci rende capaci di proporre ai nostri bambini una identità plurale».

Bibliografia

- Acanfora F. (2020), *La diversità è negli occhi di chi guarda*, <https://www.fabrizio-acanfora.eu/download/d/?wpdmdl=930&refresh=652d64e0b34151697473760> (consultato il 1° ottobre 2023).
- Almini F. e Venier F. (2019), *Il Congresso di Milano fra suono e segno*, «Italiano LinguaDue», vol. 11, n. 2, pp. 600-613.
- Amman J. C. (1692), *Surdus loquens*, <https://books.apple.com/it/book/surdus-loquens-english/id507051826> (consultato il 1° ottobre 2023).

- Amman J. C. (1700/2010), *Dissertatio De Loquela Qua Non Solum Vox Humana (1700)*, Whitefish, MT, Kessinger Publishing.
- Aristotele (s.d.), *De sensu et sensibilibus*.
- Aristotele (s.d.), *Historia Animalium*.
- Attali J. (1978), *Rumori*, Milano, Mazzotta.
- Beda (1525), *Tractatus de computo, vel loquela per gestum digitorum*, Venezia, In aedibus Ioannis Tacuini.
- Beda (1896), *Historia ecclesiastica gentis Anglorum*, Oxford, C. Plummer.
- Bonet P. J. (1620), *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, Madrid, por Francisco Abarca de Angulo.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Trento, Edizioni Erickson.
- Canevaro A. (n.d.), *La sordità e i diversi contesti: mai prigionieri di una sola cultura*, http://www.cdila.it/cdila/Index?q=object/detail&p=_system_cms_node/_a_ID/_v_18 (consultato il 1° ottobre 2023).
- Capirci O., Iverson J. M., Montanari S. e Volterra V. (2002), *Gestural, signed and spoken modalities in early language development: The role of linguistic input*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 5, n. 1, pp. 25-37.
- Capone N. e McGregor K. K. (2004), *Gesture development: A review for clinical and research practices*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», vol. 47, pp. 173-186.
- Cardano H. (1539), *Practica arithmetice et mensurandi singularis*, <https://play.google.com/books/reader?id=NRNaAAAACAAJ&pg=GBS.PA12&hl=it> (consultato il 23 settembre 2023).
- Cardinaletti A. e Branchini C. (2016), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Milano, FrancoAngeli.
- Caselli M. C., Maragna S. e Volterra V. (2006), *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Castiglioni V. S. (a cura di) (1962), *Mishnaiot*, Roma, Tip. Sabbadini.
- Corcoran S., Crawford M., Salway B., Frier B. W., Kehoe D. P. e McGinn T. A. (2016), *Sixth Book*. In B. Frier et al. (a cura di), *The Codex of Justinian: a new annotated translation, with parallel Latin and Greek text based on a translation by Justice Fred H. Blume*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dalgarno G. (1680), *Didascalocophus, or, The Deaf and Dumb Mans Tutor*, Washington, DC, Gallaudet University-Deaf Rare Materials.
- Daniels M. (2001), *Dancing with Words: Signs for Hearing Children's Literacy*, Westport, CT, Bergin e Garvey.
- Di Blasio V. (1972), *Il sordomuto nell'antichità: nella letteratura greca, nel Corano, in Roma antica*, Roma, Urbaniana University Press.

- Favia M. L. (2008), *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*, Milano, FrancoAngeli.
- Girard P.F. e Senn F. (1967), *Textes de droit romain*, I(13), 414-449.
- Gitti G. (2013), *Sordo o sordo?*, Milano, FrancoAngeli.
- Grimandi A. (1960), *Storia dell'educazione dei sordomuti*, Bologna, Scuola Professionale Tipografica Sordomuti.
- Huygens R. B. (1960), *Lettres de Jacques de Vitry (1160/1170-1240), évêque de Saint-Jean-d'Acre*, Leiden, Edition critique.
- Kadzioch G. (1997), *Il ministro del sacramento del matrimonio nella tradizione e nel diritto canonico latino e orientale*, Roma, Pontificio Istituto Biblico.
- Lanza D. e Vegetti M. (a cura di) (1996), *Aristotele: Opere biologiche*, Torino, UTET.
- Leoni F. A., Gensini S. e Piemontese M. E. (2013), *Tra linguistica e filosofia del linguaggio: La lezione di Tullio De Mauro*, Bari, Laterza e Figli Spa.
- Licciardi C. (a cura di) (1989), *Platone: Cratilo*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli.
- Maragna S. (2004), *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Milano, Ulrico Hoepli.
- Marziale B. e Volterra V. (2016), *Lingua dei segni, società, diritti*, Roma, Carocci.
- McNally J. R. (1967), *Rudolph Agricola's de inventione dialectica libri tres: A translation of selected chapters*, «Communications Monographs», vol. 34, n. 4, pp. 393-422.
- Neville H.J., Bavelier D., Cerina D., Rauschecker J., Karmi A. e Lalwani A. (1998), *Cerebral Organization for Language in Deaf and Hearing Subjects: Biological Constraints and Effects of Experience*, «Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America», vol. 95, n. 3, pp. 922-929.
- Pastena N., D'Anna C., Gomez Paloma F. e Damiani P. (2015), *Disturbi specifici di apprendimento ed Embodied Cognitive Science Dalla Bio genesi all'Educazione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 14, n. 3, pp. 263-279.
- Pennisi A. (1994), *Le lingue mutole. Le patologie del linguaggio fra teoria e storia*, Roma, Carocci.
- Platone (s.d.), *Cratilio*.
- Plinio il Vecchio (s.d.), *Naturalis Historia*.
- Regolo D. (2001), *Il messaggio delle onde. Dalla sordità all'Oceano Atlantico*, Siena, Cantagalli.
- Requeno V. (1797), *Scoperta della Chironomia ossia l'Arte di gestire con le mani*, https://www.actingarchives.it/catalogo_files/Scoperta%20della%20chironomia%20-%201797.pdf (consultato il 20 settembre 2023).
- Rinaldi P., Caselli M. C., Onofrio D. e Volterra V. (2014), *Language Acquisition by Bilingual Deaf Preschoolers: Theoretical, Methodological Issues and Empirical Data*. In M. Marschark, H. Knoors e G. Tang (a cura di), *Language Acquisition by Bilingual Deaf Preschoolers*, Oxford, Oxford University Press, pp. 85-116.

- Rinaldi P., Tomasuolo E. e Resca A. (2020), *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*, Trento, Erickson.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Santosuosso A. e Bottalico B. (2010), *Neuroscienze, connessioni e confini dell'individuo*, «Sistemi intelligenti», vol. 22, n. 2, pp. 313-322.
- Skoda F. (2001), *Galien lexicologue*. In M. Woronoff, S. Follet e J. Jouanna (a cura di), *Dieux, héros et médecins grecs. Hommage à Fernand Robert 1908-1992*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, pp. 177-196.
- Stokoe W.C., Casterline D.C. e Cronenberg C.G. (1976), *Introduction to the Dictionary of American Sign Language*, Silver Spring, MD, Linstok Press.
- UN (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> (consultato il 24 maggio 2024).
- Voci P. (1963), *Diritto ereditario romano* [vol. 2], Milano, Giuffrè.

CAPITOLO 23

Il Braille. Uno strumento di emancipazione culturale e di inclusione: questioni e suggestioni

Simona Gatto, Università di Messina

Considerazioni introduttive

Desidero innanzitutto ringraziare i curatori del volume, per avermi dato l'opportunità di avviare una riflessione incentrata sulle disabilità sensoriali. Preciso preliminarmente che data la natura dell'impegno richiesto ho scelto di centrare l'attenzione solo su alcuni aspetti e problemi che la ricerca in questione dovrebbe focalizzare, proprio in relazione alle disabilità sensoriali. Ho scelto infatti di focalizzare l'attenzione sui primi tentativi di educazione speciale dei soggetti con disabilità visiva e sul Braille come strumento di emancipazione culturale e di inclusione.

L'educazione dei ciechi: alcune riflessioni

Nel presente contributo, quindi, si cercherà di mettere in evidenza le tappe più significative che hanno caratterizzato la storia dell'educazione dei ciechi in Italia e in Francia, Paesi nei quali pensatori autorevoli hanno teorizzato per primi la necessità dell'integrazione dei non vedenti nelle scuole comuni. Tamara Zappaterra (2003, pp. 83-84), a tal proposito, sottolinea che

[...] per i disabili della vista l'esclusione dal consorzio umano e sociale è stata più duratura di quella degli altri disabili sensoriali in quanto i ciechi, contrariamente ai disabili dell'udito, pur potendo fin dall'antichità comunicare con gli altri uomini, erano però esclusi dal circuito economico e sociale non essendo in grado di dare fattivamente una mano nei lavori, in quelli campestri soprattutto,

erano emarginati economicamente e socialmente e perciò considerate persone non autosufficienti e non in grado di rapportarsi con gli altri.

Quello dei ciechi, pertanto, è stato un destino contrassegnato per molto tempo dall'emarginazione e dal rifiuto; solo nell'età moderna il cieco diviene destinatario di opere filantropiche volte al suo «recupero» e, ma solo più tardi, anche alla sua «educazione». È utile, pertanto, porre attenzione alle tappe che hanno inciso profondamente e in maniera pregnante sul riscatto dei ciechi e sul riconoscimento della loro dignità e identità di persone. Tra queste, ad esempio, non può essere dimenticata l'esperienza di Augusto Romagnoli, il più grande esponente della tiflopedagogia in Italia che per primo teorizzò la necessità dell'educazione dei ciechi nella scuola comune. Il suo percorso professionale e umano è un esempio per tutti coloro che si accostano alla storia della Pedagogia Speciale e più precisamente a una pedagogia della minorazione visiva. Per lungo tempo la cecità è stata considerata una «condanna divina». Da ciò, come immediata conseguenza, ne è derivata un'emarginazione che gradatamente ha spinto il cieco a una vita errabonda e solitaria nella quale l'unica forma di sostentamento è legata all'esercizio di mestieri precari mal tollerati dalla società. Sul cieco, sostanzialmente, come sostiene il Ceppi,

[...] grava la pesante taccia del colpevole, punito dal fato o dall'ira degli dei; oppure in modo non meno deleterio per la sua considerazione sul piano umano e sociale, viene considerato un indiziato dagli dei e dal fato per la profezia e la divinazione del futuro. In entrambi i casi la sua sorte è chiaramente posta al di fuori della normale vita sociale, ai margini stessi della vita. Il cieco scacciato e temuto non acquista alcuna dimensione umana (Ceppi, 1992, pp. 34-35).

È da precisare che si dovrà attendere la fine del XVIII secolo per individuare forme più umane e rispettose dei fondamentali diritti dell'uomo, auspicate anche dalla Rivoluzione francese, che potessero avere una qualche concreta incidenza sulla realtà dei ciechi. Da un punto di vista strettamente pedagogico il problema è stato affrontato per la prima volta dal filantropo francese Valentin Haüy (1745-1822), seguace delle dottrine illuministe ed elaboratore di una didattica per i non vedenti. Egli fu il primo a mettere in rilievo gli aspetti vicarianti del tatto rispetto alla vista, realizzando anche un'esperienza «pilota» di educazione (Zappaterra, 2010, p. 71). A Haüy va attribuito il merito di avere fondato a Parigi nel 1784 il primo istituto per ciechi che non aveva solo uno scopo assistenziale ma che conteneva in nuce una prima forma di istruzione attraverso gli insegnamenti della lettura, scrittura, musica accompagnati da attività finalizzate a un avviamento al lavoro (Gatto, 1994, pp. 13-32). In tale istituzione veniva

utilizzato un sistema di scrittura e di lettura basato sulle potenzialità del tatto che si avvaleva di particolari strategie e specifici sussidi didattici; nella scuola, infatti, si utilizzavano lettere dell'alfabeto in rilievo, in metallo o impresse su carta spessa, grazie alle quali era possibile stampare numerosi libri e partiture musicali i quali però, per via delle dimensioni e del peso, non erano di facile utilizzazione. Malgrado questi limiti e non poche difficoltà, la scuola e le innovazioni di Haüy rappresentano, senza alcun dubbio, l'avvio della moderna tiflogia. Dall'esperienza di Haüy traggono origine gli istituti per i ciechi di Edimburgo (1792), di Bristol (1793), di Londra (1799), di Pietroburgo, Amsterdam e Vienna (1808) e di Berlino (1860) (Alliegro, 1991, p. 20).

Il Braille come strumento di emancipazione culturale e di inclusione

Anche in Italia, nella prima metà del secolo XIX, molti filantropi illuminati si impegnarono perché gli interventi nei confronti dei ciechi non si limitassero al solo aspetto assistenziale estendendo le loro vedute anche all'aspetto educativo. Interessanti esperienze si segnalano a Napoli, dove nel 1818 viene inaugurato un Ospizio per i ciechi, a Padova (1838) e a Milano (1840). Il sistema pedagogico di lettura e di scrittura elaborato da Haüy è ripreso e perfezionato da Louis Braille il quale utilizzerà 63 combinazioni di segni (puntini in rilievo) che permettono di riprodurre le lettere dell'alfabeto, le vocali accentate, le cifre, i segni matematici e anche le parti musicali. Questo metodo si rifà all'esperienza condotta dall'ex capitano di artiglieria Charles Barbier de la Serre che, appassionato di sistemi di scrittura segreti, mette a punto, intorno al 1821, un sistema di segni grafici a punti utile per inviare messaggi in zone di guerra e cioè una sorta di sistema segnografico. Braille comprende che utilizzando il sistema di punti, il cieco può sfruttare il tatto come senso vicariante della vista. Da ciò ne deriva la pubblicazione a Parigi, nel 1829, di un volumetto di 32 pagine, in rilievo lineare, dal titolo *Procedimenti per scrivere le parole, la musica e il piano-canto per mezzo dei punti a uso dei ciechi e disposizioni per essi*. Questo lavoro segna la nascita ufficiale dell'alfabeto dei ciechi; alfabeto che Braille, otto anni più tardi, in una seconda edizione dei *Procedimenti* firmerà con maggiore precisione. È il Congresso di Berlino del 1879 a decretare il definitivo successo del metodo Braille, esteso via via anche alle lingue europee ed extra europee. Il metodo elaborato da Braille, pertanto, rappresenta per i minorati della vista il simbolo della loro indipendenza dall'asservimento in cui la cecità li aveva fino a quel momento confinati. Da un punto di vista strettamente pedagogico e didattico, l'elaborazione del metodo Braille si rivela rivoluzionaria perché, permettendo una scrittura e una lettura rapida, consente l'accesso, anche se mediato, dei

non vedenti a una quantità elevatissima di libri accrescendo così l'attivazione di potenzialità e abilità che altrimenti sarebbero rimaste inespresse. Insomma, si può senz'altro affermare che tale sistema ha finalmente consentito ai ciechi un libero accesso alla cultura; accesso che prima era loro precluso. Tale sistema incontrò anche una certa diffidenza in alcuni educatori contemporanei del Braille che giudicarono tale codice come una scrittura criptografica che, anziché promuovere una cultura inclusiva, avrebbe accentuato sempre più, nel corso del tempo, la segregazione del cieco. A cavallo tra Ottocento e Novecento la pedagogia della minorazione visiva trae notevole impulso dalle opere di autori come Pierre Villey in Francia e Augusto Romagnoli in Italia i quali possono essere considerati gli iniziatori della tiflopedagogia ossia di quella scienza che studia le condizioni e le problematiche delle persone con disabilità visiva, allo scopo di indicare soluzioni per attuare la loro piena integrazione sociale e culturale. Ai due autori è da attribuire il merito di essere stati in grado di elaborare una riflessione pedagogica «sistematica» capace di costituire un punto di riferimento ineludibile per chiunque desiderasse accostarsi ai problemi dell'educazione dei minorati della vista. Essi affermarono con forza l'educabilità dei soggetti con disabilità visiva, ipotizzando anche quella che possiamo definire una «criteriologia didattica» volta allo sviluppo integrale della personalità. Augusto Romagnoli, con la pubblicazione del libro *Ragazzi Ciechi* (1924) realizza, infatti, una sintesi efficacissima di teorizzazione pedagogica ed elabora una serie di indicazioni che ancora oggi assumono nella progettualità didattica grande importanza. Egli considera la persona cieca come dotata di potenziale umano, psichico e cognitivo non inferiore a quello dei vedenti. Sottolinea, inoltre, la necessità di un'educazione precoce che tenga conto della «totalità» della persona anche quando si realizza un intervento didattico specifico e rimarca, nella sua concettualizzazione, l'importanza del gioco, del lavoro educativo, dell'educazione motoria e dell'orientamento, dell'educazione sensoriale, dell'educazione musicale, dell'extrascolastico e della necessità, in sostanza, di partire sempre dai bisogni e dagli interessi. Insomma, nel Romagnoli, che fu un convinto assertore dell'educazione dei ciechi nelle scuole comuni, è possibile ravvisare i prodromi di quella cultura inclusiva così come è intesa oggi. Le storie dei fondatori della tiflopedagogia e il diverso modo di percepire la minorazione visiva nel tempo ci restituiscono, da un lato, un percorso assai articolato e non privo di problemi ma, allo stesso tempo, ci indicano tutta una serie di potenzialità connesse all'educazione intesa quale «arte» in grado di promuovere lo sviluppo integrale della persona umana e, nel caso specifico, della persona con disabilità visiva. Alcune ricerche di matrice internazionale mettono in evidenza che in Canada e negli Stati Uniti, ad esempio, soltanto il 14% dei soggetti con disabilità visiva padroneggia il Braille. Molti bambini ciechi usano principal-

mente libri registrati, che sono molto utili per i non vedenti, ma non possono prendere il posto del sistema Braille. Augusto Romagnoli e Pierre Villey sono anticipatori della cultura inclusiva e ci fanno capire quanto sia fondamentale per i soggetti con disabilità visiva costruire un adeguato Progetto di Vita, che consenta loro di proiettarsi nel futuro, valorizzando il dopo di noi.

Il metodo Braille ha permesso la piena inclusione dei soggetti non vedenti all'interno delle scuole di ogni ordine e grado consentendo ai ciechi di tutto il mondo di esprimersi. Nel corso degli ultimi anni la vita dei soggetti con disabilità visiva è stata semplificata notevolmente dall'uso delle tecnologie; il loro utilizzo, infatti, permette al bambino con disabilità visiva una migliore gestione e organizzazione degli spazi. A questo riguardo risulta molto importante la possibilità di creare testi su misura, calibrati sulle reali capacità dell'alunno. La scelta dell'ausilio andrà fatta conoscendo la tipologia di difficoltà incontrata dallo studente e la peculiarità della disciplina, scegliendo secondo i casi tra trascrizioni Braille su carta, testi su formato elettronico per la lettura con barra Braille e/o sintesi vocale, testi ingrandenti per ipovedenti su supporto cartaceo, testi per ipovedenti realizzati con modalità ipertestuale, audiolibri in formato mp3 (questo servizio è fornito dal *Centro del libro parlato*). Tale scelta ha una ricaduta sulla qualità delle relazioni nel gruppo classe, perché le tecnologie a supporto dell'alunno non vedente e ipovedente permettono di partecipare alle medesime attività dei compagni. Grazie alle nuove tecnologie, oggi, è possibile stampare un lavoro fatto dalla classe in nero e in Braille (Zappaterra, 2010, p. 87). È importante ricordare che attualmente il Braille è l'unico codice di scrittura e lettura usato dalle persone non vedenti nel mondo. Dal 1949 l'Unesco ha attivato un percorso allo scopo di uniformare il sistema per adeguarlo alle necessità fonetiche e grafiche di ogni lingua. Da un punto di vista strettamente pedagogico-didattico e specialistico, il Braille ha avuto una portata rivoluzionaria.

Considerazioni conclusive

Il percorso umano e professionale di Haüy, Braille, Villey e Romagnoli ci rammenta che l'educazione è una «scommessa» che, pur non priva d'insidie, va sempre giocata. Il soggetto con disabilità visiva, infatti, ha un potenziale inespresso al quale i professionisti dell'educazione e della cura educativa devono sempre prestare la massima attenzione nella consapevolezza che la comprensione dei limiti e delle risorse può pienamente essere colta considerando ciascuna persona all'interno di «nessi» e di «intrecci» con le figure significative di riferimento, i contesti e gli ambiti». Questo contributo poi vuole

rendere omaggio ad Andrea Canevaro, che ha profuso il suo impegno civile e accademico nell'integrazione/inclusione dei soggetti con disabilità per tutta la durata della sua vita.

Bibliografia

- Alliegro M. (1993), *L'educazione dei ciechi. Storia concetti e metodi*, Roma, Armando.
- Bocci F. (2011), *Una Mirabile avventura: Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere.
- Cepi E. (1992), *I Minorati della vista. Storia e metodi educative*, Roma, Armando.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (2012), *Questioni Sfide e prospettive della Pedagogia Speciale, Integrazione del disabile: radici e prospettive educative, L'impegno della comunità di ricercar*, Napoli, Liguori.
- Gatto F. (1977), *Il Messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Messina, Peloritana.
- Gatto F. (1994), *Aspetti psicopedagogici e didattici della minorazione visive*, «Prospettive EP», vol. XVI, n. 4, pp. 13-32.
- Romagnoli A. (1973), *Ragazzi ciechi*, Roma, Armando.
- Zappaterra T. (2003), *Braille e gli altri. Percorsi storici di Didattica Speciale*, Milano, Unicopli.
- Zappaterra T. (2009), *Da Valentine Haiiy a Louis Braille. Genesi e riferimenti storici della pedagogia dei non vedenti*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 1, pp. 11-19.
- Zappaterra T. (2010), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

A cura di Angelo Errani

Come evidente, Andrea Canevaro vanta una bibliografia alquanto estesa, composta da numerosissimi prodotti, tra volumi, saggi e articoli su rivista. Quello che segue è un elenco non esaustivo, particolarmente concentrato sui libri e sui saggi che l'autore ha nel tempo pubblicato.

Bibliografia essenziale di Andrea Canevaro

- Canevaro A. (1970), *I ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi e/o della società?*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (1974), *L'illusione pedagogica*, Roma, Armando Editore.
- Canevaro A. (1975), *La pedagogia cristiana oggi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1975), *La scuola come scoperta dei linguaggi e incontro delle culture*. In G. Cavallini (a cura di), *Sui Decreti Delegati*, Milano, Emme Edizioni, pp. 223-261.
- Canevaro A. (1975), *Una proposta pedagogica: Nomadelfia, Animazione Sociale*, pp. 84-100.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco: identità e linguaggi nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1977), *Bambini handicappati: crescere insieme*, Bologna, Cappelli Editore.
- Canevaro A. (1977), *I ragazzi scomodi: disadattamento dei ragazzi e/o della società?*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (1977), *Il bambino che non sarà padrone. Il bambino con handicap e l'educazione di tutti dalla pedagogia della competizione a quella della cooperazione*, Milano, Emme Edizioni.

- Canevaro A. (1978), *Il banco dell'asino e del poeta: la corporeità, la lettura, la scrittura*, Milano, Emme Edizioni.
- Canevaro A. (1979), *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1980), *Bambini handicappati: crescere insieme*, Bologna, Cappelli Editore.
- Canevaro A. (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1983), *Lavorare insieme nella diversità*. In A. Biancardi, M. Manferdini, G. Pellegrini e L. Viaggi, *Ti presto un braccio*, Bologna, EDB, pp. 9-19.
- Canevaro A. (1985), *Handicap: progetto educazione. Esperienze e teorie scientifiche*, Teramo, Giunti Lisciani.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli Editore.
- Canevaro A. (1987), *Infants amb deficiències créixer junts*, Barcellona, Barcelona Edicions.
- Canevaro A. (1987), *Prefazione*. In G. Roda e G. Cocchi (a cura di), *L'ape rossa e blu*, Bologna, Agalev edizioni.
- Canevaro A. (1988), *Lasciare libero il passaggio. Ricerca sul passaggio dell'alunno handicappato dalla scuola materna alla scuola elementare*, Bolzano, Provincia Autonoma di Bolzano Assessorato alla Pubblica Istruzione e Cultura in lingua italiana.
- Canevaro A. (1991), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1992), *Enfants perdus, enfants exclus. Identités et différence en education*, Parigi, ESF Editeur.
- Canevaro A. (1992), *Presentazione*. In *E se gli indiani fossero normali? La nuova cultura dell'handicap entra nella scuola*, Bologna, Cappelli Editore, pp. 7-13.
- Canevaro A. (1993), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1994), *Introduzione*. In S. Bastia (a cura di), *Essere adulti, essere handicappati*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (1995), *Le connotazioni del disagio minorile*. In V. Severi, *Insegnamento e apprendimento in difficoltà. Ricerca e azione educativa di fronte all'insuccesso scolastico*, Torino, UTET, pp. IX-XVIII.
- Canevaro A. (1996), *Deficit, handicap e malattia: la collaborazione fra aree disciplinari e fra professioni*, *L'arco Di Giano*, 12.
- Canevaro A. (1996), *Quel bambino là ... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1996), *Saper perdere tempo, saperlo guadagnare*. In P. Perticari (a cura di), *Attesi imprevisi. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 9-18.
- Canevaro A. (1997), *Il progetto Calamaio: progetto di conoscenza dei deficit e dell'handicap per le scuole di ogni ordine e grado*. In S. Pergolesi e C. Imprudente (a cura di), *Progetto Calamaio. La cultura della diversità a scuola*, Torino, UTET, pp. IX-XXI.

- Canevaro A. (1997), *Prefazione*. In M. De Nicolò, *L'educabilità degli handicappati. Istituzioni comparate di integrazione scolastica*, Bologna, CLUEB, pp. 15-16.
- Canevaro A. (1998), *Introduzione*. In A. Errani (a cura di), *Equilibrismi senza rete? Il progetto di inserimento lavorativo delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, pp. 21-28.
- Canevaro A. (1999), *Educare all'appartenenza e superare l'autoreferenzialità*. In A. Errani (a cura di), *Voglia di crescere. Autostima e assunzione di responsabilità: parole chiave per crescere*, San Giovanni in Persiceto, Comune di San Giovanni in Persiceto, pp. 9-14.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2000), *Essere educatori oggi*, «Animazione Sociale», vol. 144, pp. 96-96.
- Canevaro A. (2000), *Prefazione*. In S. Tomkiewicz, *L'adolescenza rubata. Divenire se stessi al di là della violenza*, Como, RED Edizioni, pp. 7-14.
- Canevaro A. (2001 a cura di), *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2001), *L'integrazione in Italia e i suoi protagonisti*. In S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson, pp. 209-225.
- Canevaro A. (2001), *Per una didattica speciale dell'integrazione*. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson, pp. 9-30.
- Canevaro A. (2002), *Aiutarsi a imparare*. In M. Adinolfi e P. Forghieri Manicardi (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 119-138.
- Canevaro A. (2002), *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa metodologica. Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale. Atti del Seminario; Roma 14 giugno 2002*, Pisa, Edizioni Del Cerro.
- Canevaro A. (2002), *Introduzione*. In P. Gaspari, *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Milano, Guerini Scientifica, pp. 7-11.
- Canevaro A. (2002), *La logica dei numeri per ridurre l'handicap*. In A. Contardi e B. Piochi (a cura di), *Le difficoltà nell'apprendimento della matematica. Metodologia e pratica di insegnamento*, Trento, Erickson, pp. 83-97.
- Canevaro A. (2002), *Pedagogia e pedagogia speciale*. In G. Chiosso, G. Cives e G. Genovesi (a cura di), *Laicità e scienze dell'educazione. Studi in onore di Remo Fornaca*, Torino, Tirrenia-Stampatori, pp. 230-241.
- Canevaro A. (2003), *La valutazione e la nuova classificazione internazionale del funzionamento, della salute e della disabilità*. In P. Bruno Longo, A. Davoli e P. Sandri (a cura di), *Osservare, valutare, orientare gli alunni in difficoltà*, Bologna, Pitagora Editrice, pp. 41-54.

- Canevaro A. (2003), *Note a proposito di Asperger*. In H. Asperger, *Bizzarri, isolati e intelligenti. Il primo approccio clinico e pedagogico ai bambini di Hans Asperger*, Trento, Erickson, pp. 131-140.
- Canevaro A. (2003), *Prefazione*. In CDH Bologna e CDH Modena (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili. Alunni disabili e integrazione scolastica di qualità*, Trento, Erickson, pp. 11-18.
- Canevaro A. (2004), *Formare le competenze tecniche e sociali dell'insegnante specializzato*. In A. Canevaro e M. Mandato, *Preparare una professione*, Roma, Monolite Editrice, pp. 95-99.
- Canevaro A. (2004), *Otto punti per una prefazione*. In G. Alleruzzo, *L'impresa meticcica. Riflessioni su no-profit ed economia di mercato*, Trento, Erickson, pp. 7-18.
- Canevaro A. (2004), *Prefazione. L'autonomia nell'appartenenza: per tutti o per nessuno*. In A. Contardi, *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*, Roma, Carocci, pp. 11-24.
- Canevaro A. (2005), *Prefazione*. In L. Carrino, *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Trento, Erickson, pp. 11-24.
- Canevaro A. (2006), *Crescere la nostra autonomia conoscendo i propri limiti*. In C. Guidi e R. Tonelli (a cura di), *Crescere insieme diversa-mente. Handicap e Integrazione*, Bologna, Comune di Bologna, pp. 7-16.
- Canevaro A. (2006), *Integrazione scolastica: aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano*. In AA. VV., *Disabilità. Dalla scuola al lavoro*, Ancona, Edizioni Gruppo solidarietà.
- Canevaro A. (2006), *Introduzione*. In AA. VV., *Disabilità. Dalla scuola al lavoro*, Ancona, Edizioni Gruppo solidarietà.
- Canevaro A. (2006), *L'educazione della memoria storica e la ricerca di un progetto*, Udine, Edizioni Petra.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2007), *Introduzione. La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 13-35.
- Canevaro A. (2007), *Premessa. Integrazione: trent'anni e qualcuno di più. Appunti del passato per un futuro inclusivo*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 7-12.
- Canevaro A. (2007), *Vent'anni di disabilità rovesciata: leggere la realtà a rovescio*. In C. Imprudente (a cura di), *Storie di Calamai e altre creature straordinarie, Progetto Calamaio. Laboratori di educazione alla diversità*, Trento, Erickson, pp. 29-42.

- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2012), Il CEIS, una scuola per tutti. Un esempio da seguire? In C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, Bologna, CLUEB, pp. 133-157.
- Canevaro A. (2012), *Pedagogisti speciali: come*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori Editore, pp. 21-37.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2014), *Janusz Korczak. Educazione: contraddizione e paradosso*. In C. Tonini (a cura di), *Janusz Korczak. Educatore, letterato, filosofo*, Trento, Erickson, pp. 69-83.
- Canevaro A. (2014), *Raccontiamo noi l'inclusione. Storie di disabilità*, Castelplanio, Gruppo Solidarietà. Con contributi di Andrea Canevaro, Roberto Mancini, Mario Paolini.
- Canevaro A. (2015), *La prossimità, il Welfare, la partecipazione alla società*. In F. Messia e C. Venturelli, *Il welfare di prossimità*, Trento, Erickson, pp. 13-32.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB Editore.
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2017), *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*, Bologna, EDB Editore.
- Canevaro A. (2019), *Centri di Operosità Produttiva C.O.P.* In L. Callegari (a cura di), *Transizione e realizzazione occupazionale delle persone con disabilità — vulnerabilità complesse*, Faenza, Atti del Seminario UNIBO, SIPeS, AILeS, pp. 119-131.
- Canevaro A. (2019), *Lo strano imbroglio. Saggio con inserti narrativi*, Cinto Euganeo, CIESSE.
- Canevaro A. (2019), *Un romanzo di formazione?* In V. Minoia (a cura di), *Il piombo e l'orologio e altri scritti*, Pesaro Urbino, Edizioni Nuove Catarsi, pp. 349-354.
- Canevaro A. (2020), *La pedagogia inclusiva di Sergio Neri: Le colonie, la Caritas, con contributo di Andrea Canevaro*, Modena, Il Fiorino.
- Canevaro A. (2020), *Loris Malaguzzi: la stagione in cui nacquero le scuole dell'infanzia*, «Infanzia», vol. 3.
- Canevaro A. (2020), *Operosi tutti insieme!*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 19, n. 1, p. 7.
- Canevaro A. (2020), *Prefazione. Chi legge questo libro*. In E. Malaguti (a cura di), *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale e intersezioni*, Fano, Aras Edizioni.

- Canevaro A. (2020), *Prefazione. Costruire insieme uno scenario in cui riconoscersi*. In L. Callegari (a cura di), *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*, Faenza, Homeless Book, pp. 5-37.
- Canevaro A. (2022), *Prefazione. Economia inclusiva*. In L. Callegari (a cura di), *Sociale ed ecologico. Economia inclusiva e operosità nella tutela ambientale*, Faenza, Homeless Book, pp. 7-35.
- Canevaro A. et al. (1977), *Scuola come servizio sociale. Tempo pieno e formazione degli insegnanti*, Torino, Edizioni Stampatori Didattica.
- Canevaro A. e Angiolini M. (1988), *Handicap, ricerca e sperimentazione. La realizzazione di un progetto educativo per l'integrazione*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Bassi Neri R. (1978), *Scuola aggiornamenti e formazione*, Bologna, Cappelli Editore.
- Canevaro A. e Bassi Neri R. (1979), *Programmazione e difficoltà scolastiche*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. e Berlini M. G. (a cura di) (1996), *Potenziali individuali di apprendimento: le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Cocever E. (1988), *Handicap e luoghi dell'educazione: storia, educazione, identità della persona handicappata*, Roma, EIT.
- Canevaro A. e Cocever E. (2004), *Restituire uno sguardo, una visione*, *Animazione Sociale*, 181, pp. 11-18.
- Canevaro A. e Dalolio S. (2020), *La pedagogia inclusiva di Sergio Neri. Le colonie, l'Istituto Caritas*, Modena, Edizioni il Fiorino.
- Canevaro A. e Errani A. (2022), *La parola che forma. Fiabe, poesie, racconti e sceneggiature per riconoscersi e riconoscere*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. e Ferrari A. (2019), *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Gamberini A. (2002), *Esploro il mio corpo e l'ambiente: giochi e attività per bambini dai due ai sette anni*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Gaudreau J. (1990), *L'éducation des personnes handicapées, hier et aujourd'hui*, Vice-décanat à la recherche.
- Canevaro A. e Gianni M. (2017), *La versione di Cucciolo. Tante storie da perdersi tra Biancaneve, Nerocarbone e chissà quanti altri. C'è anche Darwin*, Cesena, Il Ponte Vecchio.
- Canevaro A. e Goussot A. (a cura di) (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Ianes D. (2003), *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Trento, Erickson.

- Canevaro A. e Ianes D. (2015), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di convegni Erickson*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2021), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2001), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2005), *Dalla parte dell'Educazione: le voci di chi crede nel valore dell'Educazione tutti i giorni della vita. 395 testimonianze, riflessioni, canzoni, poesie, sogni*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2017), *Musicalità e pratiche inclusive. Il mediatore musica fra educazione e benessere*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva «inclusiva»*, Roma, Monolite Editrice.
- Canevaro A. e Mendolicchio P. (2017), *Un coro di voci*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Pagnani F. (2008), *Ognuno vede quello che sa. Percorsi di educazione ambientale*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Peticari P. (1998), *Né tuttologi né specialisti. Conversazione su Gregory Bateson e il lavoro che facciamo*. In S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Canevaro A. e Rossini S. (1983), *Dalla psicomotricità a una diversa educazione fisica*, Torino, Omega.
- Canevaro A. e Ruli L. (2012), *Essere educatori: quale cultura?*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Serra G. (2020), *Storia e teorie della disabilità. Dal mostro al soggetto alla persona, dall'esclusione all'inclusione*, Enna, Nulla Die.
- Canevaro A., Angiolini M. e Frabboni F. (1985), *Mi hanno preso a scuola. Nell'handicappato c'è un bambino e uno scolaro: sono tre*, Milano, FrancoAngeli.
- Canevaro A., Balzaretto C. e Rigon G. (1997), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A., Battaglia A. e Chiurchiù M. (2002), *Figli per sempre. La cura continua del disabile mentale*, Roma, Carocci Faber.
- Canevaro A., Berlini M. G. e Camasta A. M. (a cura di) (1998), *Pedagogia cooperativa in zone di guerra. Infanzia vulnerabile e handicap*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Bilotto A. (2017), *Tutto per una ragione*, Faenza, Homeless Book.
- Canevaro A., Campioni L. e Rossetti D. (1976), *Handicappati e scuola. Quaderni di Cooperazione Educativa*, Firenze, La Nuova Italia.

- Canevaro A., Campioni L. e Rossetti D. (1977), *Handicappati a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A., Chiantera A., Cocever E. e Peticari P. (2000), *Scrivere di educazione*, Roma, Carocci.
- Canevaro A., Ciambrone R. e Nocera S. (a cura di) (2021), *L'inclusione scolastica in Italia, Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Cibir C. e Bottà M. (2022), *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Cocever E. e Marchesini Reggiani F. (1980), *L'integrazione degli handicappati attraverso la scuola di base*, Bologna, Cappelli Editore.
- Canevaro A., Cocever E. e Neri A. (1981), *Scuola elementare e alunni handicappati. Una ricerca sull'integrazione*, Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A., Cocever E. e Weis P. (1996), *Le ragioni dell'integrazione. Inserimento scolastico di alunni con handicap. Una ricerca in tre aree dell'Unione Europea*, Torino, UTET.
- Canevaro A., Colombo A. e Genovese A. (a cura di) (2005), *Educarsi all'interculturalità. Immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, Bozen-Bolzano University Press.
- Canevaro A., Errani A., Monti A., Buselli R., Merlo R., Papetti R., Musmeci S. N., Muratori M. (1999), *La seconda vita delle cose. Percorsi di educazione ambientale*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Ferioli L. e Bernardi E. (1979), *Educazione psicomotoria: ricerche e linee operative*, Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A., Ferioli L. e Bernardi E. (1979), *Il comportamento psicomotorio a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A., Frauenfelder E., Frabboni F., Pinto M. e Laporta R. (1977), *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Lacquaniti A. e Meazzini P. (1984), *L'altro handicap*, Torino, Omega.
- Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P. (1998), *Una scuola uno sfondo: sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, Bologna, Nicola Milano.
- Canevaro A., Manzi G. e Farné R. (2017), *Un maestro nella foresta. Reportage dall'America Latina*, Bologna, EDB.
- Canevaro A., Tonucci F. e Sacchetto P. (1973), *Il gioco dell'oca dell'assistenza*, Rimini, Guaraldi.

Canevaro A., Zanelli P. e Lippi G. (1988), *Una scuola, uno sfondo*, Milano, Nicola Milano.

Zattoni F., Pedrini G. e Canevaro A. (1980), *Il corpo come misura del gioco e dell'apprendimento*, Bologna, Cappelli Editore.

Per quanto riguarda gli articoli, invece, nell'impossibilità di segnalarne la moltitudine in modo esaustivo, riteniamo più interessante indicare le numerose riviste per le quali Canevaro ha collaborato e ha scritto.

Per «L'Integrazione scolastica e sociale», di cui era condirettore, ha generosamente scritto innumerevoli articoli e curato diverse monografie. Lungo l'arco temporale di diverse annate, ha curato la Rubrica *Pedinamenti* in «L'Educatore», di cui era direttore Sergio Neri. In molte annate ha collaborato alla rivista «Infanzia», di cui era direttore Piero Bertolini ed era condirettore con Antonio Genovese. È stato autore di diversi contributi delle riviste «Educazione Interculturale», «Animazione Sociale», «Prospettive sociali e sanitarie», «Welfare oggi», «Minori e Giustizia», «Studium Educationis», «Italian Journal of Special Education for Inclusion».

GLI AUTORI

Elena Abbate, dottoranda, Università del Salento. Tra gli interessi di ricerca lo studio dell'integrazione reale degli adolescenti con disabilità e le relazioni con i pari.

Gianluca Amatori, professore associato, Università Europea di Roma. È direttore dell'International Research Center for Inclusion and Teacher Training e del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno.

Marco Andreoli, dottorando, Università di Verona. Svolge attività di ricerca, formazione e consulenza sui temi della *teacher agency*, dell'inclusione scolastica e dell'accessibilità digitale.

Giovanni Arduini, professore associato, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Responsabile scientifico del Laboratorio di Ricerca Educativa, didattica e dell'Inclusione. Coordinatore didattico dei Corsi di Specializzazione sul Sostegno.

Francesca Baccassino, dottoranda, Università del Salento. I suoi interessi di ricerca includono: plusdotazione, modelli di identificazione e sviluppo del talento e rappresentazioni sociali sulla giftedness.

Rosa Bellacicco, ricercatrice, Università di Torino. I suoi interessi di ricerca concernono lo studio dell'inclusione in ambito universitario, la didattica inclusiva a scuola, con riferimento alla connessione tra PEI e progettazione di classe e l'abilismo, nella sua intersezione con altri -ismi.

Serenella Besio, professoressa ordinaria, Università di Bergamo. Coltiva tre ambiti di ricerca: le tecnologie assistive, la progettualità longlife, il diritto al gioco nel caso della disabilità. Ha coordinato l'Azione COST LUDI – Play for Children with Disabilities e oggi il progetto PRIN FROB che sviluppa robot ludici inclusivi.

Nicole Bianquin, professoressa associata, Università di Bergamo. L'attività di ricerca è orientata allo studio dei processi inclusivi e della progettazione individualizzata nell'ambito scolastico e nell'extra-scuola.

- Fabio Bocci, professore ordinario, Università degli Studi Roma Tre. Direttore del «Journal of special Education for inclusion», componente dei Disability studies, Direttore del corso di specializzazione al sostegno dell'Università di Roma Tre.
- Gianmarco Bonavolontà, ricercatore, Università degli Studi di Cagliari. Le linee della sua ricerca si concentrano sulle rappresentazioni della disabilità e sull'impiego delle tecnologie in ottica inclusiva.
- Daniele Bullegas, ricercatore, Università degli Studi di Cagliari. I suoi interessi di ricerca riguardano i disturbi del neurosviluppo, la formazione dei docenti, le pratiche riflessive e l'educazione genitoriale.
- Roberta Caldin, professoressa ordinaria, Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano, in particolare, i processi inclusivi e i contesti facilitanti (famiglia, scuola, lavoro) nelle situazioni di disabilità e di marginalità.
- Diletta Chiusaroli, ricercatrice, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Responsabile del progetto CASPI Carriera speciale per l'inclusione; docente di Didattica generale e dell'inclusione e nei corsi sul sostegno.
- Fabio Corsi, assegnista, Università di Verona. Pedagogista libero, professionista e docente dal 2003, ha lavorato con disabilità infantile, adolescenziale e adulta, disagio minorile e carcerazione.
- Lucio Cottini, professore ordinario, Università di Urbino. Dirige il «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo». Past-President della SIPeS, è autore di numerosi lavori riferiti all'inclusione.
- Piero Crispiani, professore Onorario, Università di Macerata, Presidente della Cognitive Motor International Society. Epistemologo e pedagogista, costruttore della Pedagogia clinica, conduce ricerche su patologie del neurosviluppo, spettro autistico, disabilità intellettiva, sindromi.
- Annamaria Curatola, professoressa associata, Università di Messina. Coordina il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche ed è delegata del Dipartimento per l'area «Studenti con disabilità e DSA».
- Natascia Curto, ricercatrice, Università di Torino. si occupa di attuazione della CRPD e processi di deistituzionalizzazione nell'ambito della progettazione personalizzata partecipata.
- Luigi d'Alonzo, professore ordinario, Università Cattolica del Sacro Cuore. Insegna Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica di Milano. Past-President della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).
- Ilaria D'Angelo, ricercatrice, Università di Macerata. I suoi ambiti di ricerca riguardano la progettazione educativa nell'ottica del paradigma della Qualità della Vita per persone con disabilità complesse e Bisogni Comunicativi Complessi.
- Paola Damiani, professoressa associata, Università di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi recenti sono volti al Faculty Development e all'Embodied Cognition nell'Educational in chiave inclusiva.

- Barbara De Angelis, professoressa ordinaria, Università degli Studi Roma Tre. Delegata del Rettore alle politiche per l'inclusione, svolge attività di ricerca sui dispositivi narrativi e le dinamiche relazionali e socio-emotive.
- Lucia de Anna, professoressa ordinaria, Università di Roma «Foro Italico». Ha insegnato in varie università straniere in Europa, USA, Brasile, Russia e in Italia. Ha creato studi, ricerche in Didattica e Pedagogia Speciale, istituendo laboratori specifici e un Dottorato Internazionale che ha coinvolto cinque continenti.
- Martina De Castro, assegnista. Università degli Studi Roma Tre. Le sue linee di ricerca riguardano l'approccio intersezionale, i Disability Studies, i processi inclusivi e la formazione insegnanti.
- Luca Decembrotto, ricercatore, Università di Bologna. Si occupa di educazione e processi di marginalizzazione sociale, di politiche inclusive nella didattica universitaria, anche in contesti detentivi e di azioni pedagogiche a supporto dell'emancipazione e dello sviluppo del Progetto di Vita.
- Noemi Del Bianco, ricercatrice, Università di Macerata. I suoi ambiti di ricerca riguardano lo sviluppo di soluzioni pedagogicamente orientate per persone con disabilità e DSA, nell'ottica del paradigma della Qualità della Vita.
- Silvia Dell'Anna, ricercatrice, Libera Università di Bolzano. Si occupa di inclusione scolastica, con una particolare attenzione al tema della valutazione della qualità.
- Heidrun Demo, professoressa associata, Libera Università di Bolzano. Si occupa di valutazione e sviluppo della qualità dell'inclusione e di didattica inclusiva, con un'attenzione particolare alla progettazione inclusiva.
- Filippo Dettori, professore associato, Università degli Studi di Sassari. Presidente del corso di Laurea in Scienze dell'educazione. Direttore del percorso formativo per la specializzazione degli insegnanti di sostegno. Delegato rettorale per la formazione dei docenti.
- Diego Di Masi, professore associato, Università di Torino. Fa ricerca nei luoghi in cui i professionisti si incontrano, dove l'apprendimento è individuale e collettivo. È membro del gruppo di ricerca ISMI.
- Angelo Errani, professore ordinario, Università di Bologna. Docente di Pedagogia Speciale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna.
- Stefania Falchi, dottoranda, Università degli Studi di Cagliari. Fra i suoi interessi di ricerca l'educazione per la sostenibilità, l'innovazione in didattica e lo sviluppo professionale dei docenti.
- Daniele Fedeli, professore ordinario, Università di Udine. Direttore dei Corsi di specializzazione per il sostegno e Delegato agli studenti con disabilità o DSA. Studioso di disturbi del comportamento, dell'attenzione e delle funzioni esecutive, ha sviluppato training per l'alfabetizzazione e l'autoregolazione emotiva e comportamentale nelle scuole.

- Andrea Fiorucci, ricercatore, Università del Salento. È componente del direttivo della SIPeS. Si occupa di tecnologie didattiche e assistive, di qualità della vita e benessere, di disabilità sensoriali, di atteggiamenti dei docenti e di rappresentazioni medialità della disabilità.
- Ilaria Folci, ricercatrice, Università Cattolica del Sacro Cuore. Docente di Pedagogia speciale UCSC di Brescia; Coordinatrice del Corso di specializzazione per il sostegno ad alunni con disabilità (sede di Milano).
- Valeria Friso, professoressa associata, Università di Bologna. L'attività di ricerca, nazionale e internazionale, riguarda i temi legati al Progetto Individuale riferiti alle persone adulte con disabilità.
- Charles Gardou, professore ordinario, Université Lumière Lyon2. Sulla base di un itinerario che lo ha portato a confrontarsi con la diversità umana in diverse parti del mondo, dedica il suo lavoro alle vulnerabilità e alle loro molteplici espressioni, interrogandosi sul loro significato alla luce di situazioni o contesti sempre singolari e aiutandoci a coglierne il significato universale.
- Patrizia Gaspari, professoressa ordinaria, Università di Urbino. Si occupa di epistemologia della Pedagogia Speciale, inclusione del sordo, formazione dei professionisti della cura educativa, narrazione in Pedagogia Speciale.
- Simona Gatto, ricercatrice, Università di Messina. È ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento (COSPECS). I suoi interessi di ricerca si incentrano prevalentemente sull'inclusione scolastica dei soggetti con Bisogni Educativi Speciali e sulla Pedagogia delle emergenze.
- Catia Giaconi, professoressa ordinaria, Università di Macerata. Insegna Pedagogia e Didattica Speciale. È Presidente SIPeS, e Prorettore vicario.
- Mabel Giraldo, ricercatrice, Università di Bergamo. Le sue ricerche riguardano i processi di inclusione e la partecipazione sociale dell'adulto con disabilità nei vari contesti di vita.
- Filippo Gomez Paloma, professore ordinario, Università di Macerata. Membro Direttivo SIRD, già Dirigente Scolastico, Direttore Corso di Sostegno Europea di Roma e Consulente del Progetto Valu.e for School, INVALSI.
- Paola Greganti, dottoranda, Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di pedagogia inclusiva, progettazione di contesti UDL e ICF based, paradigmi educativi emergenti, tra cui l'outdoor education.
- Carla Gueli, dottoressa, Università degli Studi Roma Tre. Attiva nella ricerca e nella formazione su pedagogie istituzionali, popolari, libertarie e su teorie e modelli di valutazione educativa e formativa.
- Ines Guerini, ricercatrice, Università degli Studi Roma Tre. Il progetto di vita e l'orientamento, la formazione degli insegnanti e lo sviluppo dei processi inclusivi sono i suoi interessi di ricerca.
- Dario Inanes, professore ordinario, Libera Università di Bolzano. È cofondatore del Centro Studi Erikson e concentra la sua ricerca sullo sviluppo delle pratiche di

insegnamento/apprendimento informati da evidenza all'interno del framework e delle policies dell'educazione inclusiva.

Maria Vittoria Isidori, professoressa associata, Università dell'Aquila. L'attività di ricerca è incentrata sullo studio dei processi di apprendimento su basi neuroscientifiche, sull'educazione sostenibile, progettazione, valutazione didattica inclusiva e formazione dei docenti.

Concetta La Rocca, professoressa associata, Università degli Studi Roma Tre. Insegna Didattica e Pedagogia speciale nel Dipartimento di Scienze della Formazione.

Angelo Lascioli, professore ordinario, Università di Verona. Docente di Pedagogia Speciale, Direttore del Corso di specializzazione per le attività di sostegno.

Alessandra Lo Piccolo, professoressa ordinaria, Università di Enna Kore. Responsabile del Centro UKE-KODIS; Direttore dei corsi di sostegno; si occupa di BES e inclusione e di corporeità nei processi di apprendimento.

Vanessa Macchia, professoressa associata, Libera Università di Bolzano. Svolge attività di ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e sociale, con particolare attenzione ai temi della prima infanzia, i comportamenti sfidanti e i materiali didattici inclusivi.

Iacopo Maccioni, dirigente scolastico emerito, MIUR. Ha contribuito alla realizzazione del progetto di scrittura con e per gli alunni oltreché collaborare alla creazione e realizzazione del film del regista Rachid Benhadj *Aspettando il Maestro*.

Silvia Maggiolini, professoressa associata, Università Cattolica del Sacro Cuore. Membro del Direttivo CEDISMA (Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità).

Angela Magnanini, professoressa associata, Università di Roma «Foro Italico». Prorettore per la Disabilità, Direttore del Corso di Specializzazione sul Sostegno, Coordinatore del Centro per l'Innovazione Didattica e la formazione.

Elena Malaguti, professoressa ordinaria, Università di Bologna. Il suo impegno di ricerca si colloca nel quadro della Pedagogia Speciale intesa, nell'accezione storicamente elaborata da Andrea Canevaro, come pedagogia delle organizzazioni complesse, assumendo a fondamento la prospettiva eco-sistemica secondo l'ottica del PdV, dell'UDL e della sostenibilità.

Asja Mallus, dottoranda, Università degli Studi di Cagliari. I suoi interessi di ricerca riguardano il *Social and Emotional Learning*, lo sviluppo, professionale dei docenti e le *Virtual Communities of Practices*.

Cecilia Marchisio, professoressa associata, Università di Torino. Ha una specifica attenzione ai diritti umani e lavora nel campo del sostegno alle famiglie e della promozione del pieno accesso ai diritti.

Francesco Marsili, assegnista. Università di Perugia. Si occupa di gifted education, inclusione scolastica e sintesi di ricerca in progetti e per enti, istituti nazionali e internazionali.

Pasquale Moliterni, professore ordinario, Università di Roma «Foro Italico». Studioso dei processi mediatori pedagogici, didattici e educazionali, di sport e movimento, di educazione inclusiva, alla salute e alla cittadinanza.

Mirca Montanari, ricercatrice, Università degli Studi della Tuscia. Ambiti di ricerca: inclusive education, scuola e Bisogni Educativi Speciali, formazione degli insegnanti specializzati, orientamento inclusivo.

Martina Monteverde, dottoranda, Università degli Studi di Cagliari. I principali interessi di ricerca riguardano la *Response to Intervention*, l'alfabetizzazione precoce e lo sviluppo professionale dei docenti.

Annalisa Morganti, professoressa associata, Università di Perugia. Dirige il Centro di Ateneo per la Formazione Insegnanti, si occupa di inclusione scolastica, educazione socio-emotiva ed *evidence based education*.

Antonello Mura, professore ordinario, Università degli Studi di Cagliari. Fra i principali interessi di ricerca si annoverano gli sviluppi storico-epistemologici della Pedagogia Speciale, l'associazionismo familiare, le professioni dell'educazione, l'orientamento formativo. È autore e curatore di numerosi volumi, saggi e articoli scientifici dedicati a tali argomenti.

Annamaria Murdaca, professoressa ordinaria, Università di Enna Kore. Attualmente ricopre il ruolo di componente del Comitato tecnico scientifico internazionale della Scuola di alta formazione del Ministero.

Marinella Muscarà, professoressa ordinaria, Università di Enna Kore. Si occupa di educazione inclusiva, formazione degli insegnanti e management scolastico.

Andreina Orlando, dottoranda, Università degli Studi Roma Tre. I suoi studi sono orientati all'indagine sulle competenze professionali di educatori e formatori.

Silvio Marcello Pagliara, ricercatore, Università degli Studi di Cagliari. Docente su Intelligenza Artificiale, tecnologie didattiche e assistive per l'inclusione, progettazione universale, formazione insegnanti.

Stefano Pascoletti, ricercatore, Università di Udine. Impegnato in ricerche italiane ed europee nell'ambito dell'inclusione e per la valutazione delle funzioni esecutive.

Nicolina Pastena, professoressa associata, Università di Enna Kore. Fra gli interessi si evidenziano gli studi sulle didattiche innovative e sulle strategie/metodologie didattiche speciali attive e inclusive.

Marisa Pavone, professoressa ordinaria, Università degli Studi di Torino. Past-President della Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per disabilità/DSA (CNUDD), dirige la rivista «L'Integrazione scolastica e sociale» (fascia A ANVUR).

Mariella Pia, dottoranda, Università degli Studi di Cagliari. I suoi interessi di ricerca riguardano l'integrazione delle TIC nel processo didattico per lo sviluppo professionale dei docenti.

Anna Pileri, ricercatrice, Università di Bologna. Ricercatrice Senior e Docente di Pedagogia e Didattica Speciale.

- Stefania Pinnelli, professoressa ordinaria, Università del Salento. Insegna Pedagogia e Didattica Speciale, Direttore dei corsi di Specializzazione per il sostegno e di formazione docenti.
- Milena Pomponi, dottoressa, Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi si concentrano sui processi inclusivi, organizzazione scolastica, formazione dirigenti scolastici e docenti, sistema integrato 0-6, didattica metacognitiva.
- Amalia Rizzo, professoressa associata, Università degli Studi Roma Tre. La sua attività di ricerca è volta al miglioramento dell'organizzazione didattica del curriculum in prospettiva inclusiva ed *evidence based*.
- Alessandro Romano, ricercatore, Università di Enna Kore. Orienta i suoi interessi sulle fragilità educative e la formazione degli insegnanti, l'educazione al patrimonio culturale e le tecnologie didattiche.
- Marta Sánchez Utgé, tecnico di laboratorio, Università di Roma «Foro Italico». Si occupa di accessibilità e UD in educazione, formazione degli insegnanti, didattica e processi di inclusione e integrazione scolastica e sociale.
- Patrizia Sandri, professoressa ordinaria, Università di Bologna. L'attività di ricerca verte sulla differenziazione didattica, in ambito matematico e temporale, e sugli spazi di apprendimento inclusivi.
- Moira Sannipoli, professoressa associata, Università di Perugia. È direttrice del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno e delegata per gli studenti con disabilità e/o DSA.
- Giuseppe Sellari, professore associato, Università degli Studi Roma Due. Pedagogista, musicologo e musicista, è direttore delle collane scientifiche «Studi sull'Educazione», «Musiche inclusive» e «Musica e Scienze».
- Alessia Signorelli, professoressa associata, Università di Perugia. I suoi temi di ricerca sono l'educazione socio-emotiva, la prospettiva intersezionale per la lettura dei fenomeni inclusivi, le tecnologie inclusive.
- Clarissa Sorrentino, ricercatrice, Università del Salento. I suoi interessi di ricerca includono l'identificazione e didattica nella plusdotazione, la doppia e multi-eccezionalità, il talento sportivo, lo studio e l'intervento sui DSA e l'ADHD. È *Principal Investigator* nel progetto PRIN PNRR AB Move!
- Alessandra Maria Straniero, ricercatrice, Università della Calabria. Concentra i suoi studi sulla portata dei Disability Studies, coniugando il discorso pedagogico-speciale con le molteplici forme di discriminazione.
- Arianna Taddei, professoressa associata, Università di Macerata. I topic di ricerca riguardano l'inclusione e la cooperazione, l'*Intersectionality Approach* e la disabilità, la formazione degli insegnanti di sostegno.
- Ilaria Tatulli, ricercatrice, Università degli Studi di Cagliari. Gli interessi di ricerca sono rivolti ai percorsi di inclusione delle ragazze e delle donne con disabilità e allo sviluppo professionale dei docenti.

- Susanna Testa, dottoranda, Università degli Studi Roma Due (Tor Vergata). Tecnologia e inclusione, approccio narrativo, digital storytelling, formazione docenti.
- Ivan Traina, ricercatore, Università di Verona. Ha ottenuto una borsa di studio post-doc Marie-Curie presso la National University of Ireland Galway. I suoi interessi di ricerca sono i programmi di transizione scuola-lavoro, la formazione insegnanti e le tecnologie assistive.
- Alessia Travaglini, ricercatrice, Università degli Studi Roma Tre. Svolge attività di ricerca sulla didattica inclusiva, formazione dei docenti e rappresentazioni sociali della disabilità.
- Marianna Traversetti, professoressa associata, Università di Roma 1 (La Sapienza). Si occupa di didattica inclusiva in ottica *evidence based education*, di metodo di studio e disturbi specifici di apprendimento.
- Antonella Valenti, professoressa ordinaria, Università della Calabria. Dedicata alla Ricerca e all'insegnamento, sviluppando metodologie educative inclusive e innovative per studenti con bisogni speciali.
- Elena Zanfroni, professoressa associata, Università Cattolica del Sacro Cuore. Coordinatrice e componente del Direttivo del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CEDISMA).
- Francesca Zanon, professoressa associata, Università di Udine. È Coordinatrice del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e insegna tecnologie didattiche e metacognizione.
- Umberto Zona, professore associato, Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di inclusione in chiave intersezionale, con particolare attenzione alle discriminazioni di razza, sesso, genere e disabilità.
- Antioco Luigi Zurrù, professore associato, Università degli Studi di Cagliari. Le sue ricerche coniugano lo sviluppo della professionalità docente con i temi del dialogo interdisciplinare, dell'etica del riconoscimento e delle dimensioni identitarie della persona con disabilità.



www.erickson.it