

Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca

New perspectives for specialized pedagogy: ways and indications for research

Alain Goussot, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bologna / alain.goussot@unibo.it

The article introduce a reflexion about the possibility to open and develop new ways for pedagogical research connect with others scientific disciplines. Four ways to explore:

- 1) research about epistemological and conceptual level in specialized pedagogy
- 2) people and children in multicultural context: crosscultural approaches and children of immigrated families with disabilities and special needs
- 3) adults with complex disabilities: ageing process and social inclusion
- 4) coeducation: a new approach for scholastic and social inclusion, construction of the educative bonds.

Keywords: Specialized Pedagogy, new research, epistemology, crosscultural approach, adult with disabilities, coeducation

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

I. Riflessione teorica 11

“L'intero processo di apprendimento è una fonte di sviluppo che attiva numerosi processi che non potrebbero svilupparsi di per se stessi senza l'apprendimento” (L. Vygotskij, 1974).

Questo breve contributo vuol essere semplicemente uno stimolo alla riflessione per la ricerca scientifica nell'ambito della pedagogia speciale. Dopo più di trent'anni di scuola dell'integrazione e di pubblicazioni e ricerche nell'ambito della pedagogia speciale, ci proponiamo qui d'individuare delle nuove piste di ricerca, che possono diventare anche delle proposte per lo sviluppo futuro della riflessione scientifica sulle metodologie educative nell'ambito degli apprendimenti di soggetti con bisogni speciali e disabilità, nella prospettiva di percorsi inclusivi sia nella scuola che nella vita sociale. Pensiamo che un chiarimento sul piano concettuale e semantico sia fondamentale per il *profilo epistemologico* della pedagogia speciale, in una prospettiva rinnovata e innovativa, che deve tener conto dell'evoluzione sociale, culturale e scientifica di questi ultimi anni. Ma senza capire quale sono i fondamentali, diventa anche difficile proiettarsi nel futuro e si rischia di non avere *l'autonomia epistemologica*, necessaria per confrontarsi in modo produttivo con le altre discipline nel campo delle scienze umane. Un approfondimento sulla semantica concettuale, quindi sulle terminologie, diventa strategico sul piano scientifico poiché costituisce la mappa con la quale funzionano tutte le discipline che contribuiscono sia alla conoscenza che all'evoluzione della condizione umana. Inoltre i cambiamenti antropologici, intervenuti in questi ultimi anni con la cosiddetta globalizzazione, hanno trasformato la nostra società in senso multiculturale e hanno anche modificato un grande numero delle nostre rappresentazioni e dei nostri schemi mentali: in che misura la pedagogia speciale è davvero attrezzata per rendere fecondo il rapporto tra disabilità, bisogni particolari e differenze culturali? La presenza, per esempio, di molti alunni e adulti con deficit, disabilità o/e disturbi di vario tipo provenienti da altri mondi culturali pone una serie di sfide al rinnovamento della pedagogia speciale ma anche a quelle discipline che contribuiscono (psicologia, neuropsichiatria, medicina, neuroscienze) a fornire risposte in ambito più clinico e terapeutico. Un'altra questione importante è quella della presenza significativa di persone adulte con deficit e disabilità, anche i disabili diventano adulti e invecchiano: in che misura il ciclo di vita interessa la pedagogia speciale e quale sfida rappresenta per chi si trova a gestire in ambito familiare e sociale la relazione di aiuto e di cura? Un altro terreno d'innovazione ci sembra quello della costruzione dell'alleanza educativa tra scuola, genitori-famiglie e territorio: quale patto educativo condiviso, come costruirlo, come attivare un processo co-educativo facilitante i percorsi d'inclusione e la realizzazione di un progetto di vita? In questo senso in che misura la pedagogia speciale come pratica di mediazione non sia anche una pedagogia ecologica dello sviluppo umano? Sono le 4 piste di lavoro e di ricerca che abbiamo individuato sulla base di una lettura dei bisogni nuovi emersi in questi ultimi anni; ci sembra che potrebbero costituire 4 filoni sui quali potenziare la ricerca per dare un nuovo soffio alla pedagogia speciale e situarla in una prospettiva dinamica e innovativa sul piano scientifico.

1. Epistemologia e quadro concettuale

Lavorare sul piano dell'epistemologia della pedagogia speciale vuol dire lavorare sui fondamentali concettuali e storici; su quello che Gaston Bachelard chiamava *il profilo epistemologico*, cioè *l'insieme di sapere, conoscenze, metodi e strumenti della disciplina*. Ma per fare questo, sempre per riprendere la riflessione dell'epistemologo francese, occorre focalizzare bene il suo *oggetto epistemologico*, per potere precisare il campo oggettuale della pedagogia speciale in ambito scientifico occorre, anche, ricostruire il suo percorso, le sue fonti, la sua evoluzione storica e il tipo di mappa concettuale prodotto in quel percorso (Bachelard, 2009). Per precisare ancora meglio possiamo utilizzare la distinzione effettuata da Lev Vygotskij, che può essere annoverato tra le figure fondatrici della pedagogia speciale contemporanea, nel suo testo *Pensiero e linguaggio*, tra *concetti spontanei quotidiani* e *concetti scientifici*, tra il *pensare per complessi* e il *pensare per concetti*: i primi sono il frutto della pratica e sono inconsapevoli perché presenti implicitamente nell'azione; mentre i secondi sono volontari e intenzionali nella misura in cui si costruiscono come attrezzi per organizzare i dati empirici dell'esperienza pratica vissuta (Vygotskij, 1992). Negli ultimi anni vi sono stati diversi studi di ricostruzione di quello che possiamo chiamare *la genealogia della pedagogia speciale* – per riprendere l'espressione che usa Michel Foucault per parlare dei fondamenti della disciplina psichiatrica e clinica – cioè di analisi delle varie tappe dell'evoluzione storica della pedagogia che si occupa dell'educazione, della formazione e dello sviluppo degli apprendimenti di soggetti con bisogni speciali, con deficit e disabilità (Foucault, 2004; Canevaro, 2005; Bocci, 2012, Goussot, 2007). Vuol dire anche ricostruire l'evoluzione dei rapporti tra pedagogia generale e pedagogia speciale, tra questa e le altre discipline come la medicina, la psicologia, la neuropsichiatria, le neuroscienze, l'antropologia e la filosofia delle scienze. Non a caso la pedagogia speciale si presenta insieme come una disciplina di frontiera, al bivio tra diversi approcci, ma anche come un insieme di pratiche e sapere che ha spesso innovato provocando delle *rotture epistemologiche* nel quadro più generale delle discipline scientifiche. Basta pensare all'esperienza di Jean Marc Gaspard Itard nel suo rapporto con la psichiatria nascente oppure a quelle di Edouard Séguin e di Maria Montessori nei loro rapporti con gli orientamenti biometrici e medicocentrici del loro periodo. Il fatto di centrare il focus, l'oggetto epistemologico, sul processo di sviluppo degli apprendimenti, ha costituito uno degli elementi fondanti di tutta questa corrente della pedagogia attenta all'evoluzione e alla vita delle persone con disabilità e bisogni speciali nella società e nella scuola. Questo posizionamento dello sguardo sulle potenzialità del soggetto, visto come attore-autore del proprio percorso, nel processo di apprendimento e di sviluppo fa parte del profilo epistemologico della pedagogia speciale e si è costruito progressivamente, e continua a costruirsi, negli ultimi due secoli. Sarebbe interessante a nostro parere elaborare una *Biblioteca scientifica e storica della pedagogia speciale*; ricordiamo qui che curiosamente il primo ad averci pensato è stato lo psichiatra e neurologo Désirée Magloire Bourneville, direttore dell'Ospedale di Bicetre a Parigi, che ebbe l'idea di creare, nel 1893, la prima *Biblioteca di educazione specializzata*, dove portò alla luce i lavori scritti e gli studi di Itard e Edouard Séguin ('il maestro dei bambini idioti') (Goussot, 2007). Come lui crediamo molto nell'importanza di ripubblicare questi

testi e di ricostruire la storia di queste diverse esperienze educative poiché costituiscono i fondamenti, la genealogia, le fonti vive della nostra disciplina. Questo in una prospettiva non rivolta all'indietro ma di attualità e di sguardo per l'innovazione futura. Ricerche sui lavori e le esperienze di Itard, Séguin, Bourneville, Sante De Sanctis, Maria Montessori, Ovide Decroly, Paul Geheeb, Lev Vygotskij, Alexandr Luruija, Fernand Oury, Fernand Deligny, Maud Mannoni, Anne Sullivan ecc... permetterebbero di mettere a disposizione degli studiosi un enorme patrimonio di esperienze, riflessioni, proposte, sapere e conoscenze per chi lavora oggi con soggetti con bisogni speciali e disabilità complesse. Potrebbe anche dare un impulso ad una riflessione più approfondita sui quadri concettuali, anzi, sulla semantica concettuale e la sua evoluzione nel campo dell'educazione e della formazione. Si tratterebbe di chiarire il senso che si dà alle parole che si usano, a livello scientifico e tecnico, come elementi della mappa mentale e scientifica della disciplina. Si evidenzerebbe in questo modo il carattere spesso *ibrido* della pedagogia speciale che non vuol dire confuso; basta pensare all'incrocio costante tra pedagogia, psicologia, etnologia, medicina, neuroscienze, sociologia e filosofia. Un incrocio, un meticciamiento che parte tuttavia da un suo centro di gravità preciso, da un focus: il processo di sviluppo degli apprendimenti del soggetto con bisogni speciali e disabilità, i metodi e gli strumenti che ne favoriscono l'espressione e che promuovono in questo i diritti di cittadinanza di questi soggetti e la loro inclusione. Studi su queste esperienze e figure, ma anche una ripubblicazione con commenti delle loro opere sarebbe di grandissimo rilievo sul piano culturale in ambito pedagogico. Basta anche pensare al contributo che può ricavare la pedagogia speciale dal confronto con le neuroscienze (in particolare in riferimento all'importanza dell'imitazione nei processi di apprendimento oppure dell'organizzazione funzionale a livello neuromotorio), la neurobiologia e l'antropologia culturale (la varietà di modelli interpretativi) (Goussot, 2012; Iacoboni, 2008; Damasio, 2007).

A questo bisogna aggiungere un lavoro di chiarimento dei concetti chiave della mappa categoriale utilizzata dalla pedagogia speciale; questa mappa concettuale, le terminologie, sono le rappresentazioni che ha del proprio oggetto come disciplina ma anche del proprio ruolo rispetto alle altre discipline. Sia l'interazionismo simbolico (Cassirer, 2004; Blumer, 2008) che gli studi sul linguaggio (Wittgenstein, 2009; Vygotskij, 1996; Chomski, 2005; Bruner, 2009; Gardner, 2010; Garfinkel, 2007) ci possono aiutare in questo senso: concetti e categorie come quelli di bisogni speciali, integrazione, inclusione, handicap, disabilità, deficit, apprendimento, addestramento, deistituzionalizzazione, sviluppo funzionale, capacità, resilienza, vanno approfonditi e chiariti costantemente. A cominciare da quello di bisogni speciali: si tratta dei soggetti con deficit e disabilità, oppure il discorso si allarga anche a quei soggetti, che per ragioni di ordine socio-culturale e psicosociale, si trovano in difficoltà? Le pratiche, le metodologie e gli strumenti elaborati e costruiti nel lavoro con le disabilità possono essere trasferiti pari pari a quei soggetti oppure vanno rivisti alla luce dell'emergere di nuove problematiche legate alla società multiculturale e all'invecchiamento della popolazione? O ancora: la pedagogia speciale è solo didattica (poi quale didattica) cioè è solo istruzione oppure si allarga alla vita in società e alla possibilità di stare con dignità, ciascuno a secondo i propri bisogni, le proprie capacità e le proprie caratteristiche, nel mondo e con il mondo. Qui la dimensione sociale diventa importante e implica anche la


famiglia, il lavoro, l'età adulta e la vecchiaia. Si capisce che in una prospettiva di quel tipo il concetto di bisogni speciali non solo prende una nuova fisionomia sul piano degli apprendimenti immediati ma anche su quello più lungo e longitudinale della crescita nell'arco di tutta la vita e questo in diversi contesti. Questo ha anche delle implicazioni teoriche, metodologiche e pratiche per quanto riguarda il senso e l'evoluzione di termini come quelli di integrazione e inclusione; perché si è passato da uno all'altro? È solo un gioco di parole oppure questa evoluzione riflette un cambiamento anche del significato sia sul piano socio-culturale che scientifico (Habermas, 1989). Oppure cosa significa a livello sia metodologico e operativo la parola mediazione come concetto chiave individuato da L. Vygotskij per definire la sua psicopedagogia, e come si traduce nella pratica educativa? (Clot, 2012). Quello che ci sembra interessante in questo tipo di ricerca attenta alla semantica concettuale e alla sua evoluzione è l'imparare a relativizzare l'uso assoluto di certe categorie: basterebbe ricostruire l'evoluzione semantica delle terminologie 'scientifiche' usate per definire le varie tipologie di disabilità o di anomalie dello sviluppo (dall'idiotismo all'insufficienza mentale, dal mongolismo alla trisomia 21...), ma anche l'evoluzione delle terminologie per definire i vari tipi di 'trattamento' e d'intervento (basta pensare che la parola disabilità è assente dai vocabolari italiani di 15 anni fa) (Canguilhem, 2005; Le Blanc, 2010; Goussot, 2007). Un lavoro di ricerca su questi temi permetterebbe anche di chiarire l'ambiguità anche attuale di certe terminologie usate nell'ambito dell'intervento con alcuni soggetti con bisogni particolari come, per esempio, quelli rientrando nello spettro autistico: basta pensare che si parla di 'trattamento educativo' mescolando l'aspetto clinico a quello educativo (Goussot, 2012). Lo stesso tipo di considerazione può essere fatto a proposito di concetti nuovi come quello di resilienza ma fortemente problematici, complessi, polisemici e di difficile interpretazione (Cyrulnik, Malaguti, 2005; Pourtois, Humbeeck, Desmet, 2012; Tisseron, 2012). Questo nostro discorso di approfondimento delle terminologie serve a precisare il quadro epistemologico e concettuale della pedagogia speciale. Queste questioni sono anche fortemente collegate al tipo di sguardo che ha la pedagogia speciale; basta pensare alla discussione intorno ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): sguardo pedagogico e sguardo clinico; ma anche i rischi di identificare difficoltà di apprendimento e disturbi. Si può comprendere che tutto ciò ha anche una ricaduta operativa sul tipo di formazione da proporre ai futuri insegnanti in generale, specializzati in particolare, ma anche agli educatori professionali (Sticker, 2010, Poizat, 2012, Gardou, 2010). Per riassumere pensiamo che sarebbe opportuno lavorare in due direzioni connesse tra di loro per dare solidità epistemologica e quindi scientifica alla nostra disciplina, per preservarne l'autonomia:

- 1) La genealogia storica della pedagogia speciale con la nascita di una vera Biblioteca scientifica e storica della stessa;
- 2) Lavori sull'evoluzione della semantica concettuale della pedagogia speciale (della sua evoluzione) e della sua ricaduta operativa a livello metodologico.

2. Sviluppo, bisogni speciali e disabilità nei contesti multiculturali

Come tutte le discipline delle scienze umane la pedagogia speciale si deve confrontare con lo sviluppo della società multiculturale nell'era della globalizzazione. La presenza significativa e massiccia degli immigrati provenienti da varie parti del mondo e diversi orizzonti culturali rappresenta una sfida. Il tessuto socio-culturale delle nostre scuole si è fortemente diversificato, gli insegnanti si trovano a gestire gruppi classi eterogenei sul piano delle origini culturali, devono adattare gli stessi strumenti della didattica a queste nuove esigenze e all'emergere di nuovi bisogni particolari, per non dire speciali. È in aumento il numero di alunni disabili figli o figlie di migranti; vi sono tante situazioni di disagio socio-culturale e psico-sociale che accompagnano i percorsi delle famiglie migranti in Italia. Non solo la scuola ma anche la rete dei servizi (sanitari, sociali, consultori familiari, neuropsichiatria infantile) è investita da questa nuova configurazione dei bisogni; basta pensare a come si fa la diagnosi di una dislessia o di un DSA con un bambino cinese o indiano che non parla una parola d'italiano (come valutare, quali protocolli), oppure al come fare incontrare delle visioni culturali diverse sulla disabilità in contesti multietnici. Questa situazione è una delle più grosse sfide per la pedagogia speciale; lo è a diversi livelli: 1) gli immigrati e i loro figli, in particolare quelli con difficoltà e disabilità, svolgono, in qualche modo, la funzione di agenti analizzatori della tenuta del nostro modello d'integrazione e d'intervento educativo in ambito scolastico; 2) la presenza dei migranti costringono i tecnici e gli specialisti a rivedere i loro strumenti e metodi in una prospettiva transculturale; 3) la prospettiva transculturale che è anche complementaristica sul piano disciplinare scientifico può dare un nuovo impulso alla pedagogia speciale e aprire nuovi orizzonti epistemologici, metodologici e operativi (Goussot, 2010; Moro, 2012).

In che misura l'etnologia e l'antropologia culturale possono aiutare la pedagogia speciale ad impostare nuovi approcci educativi, nuovi modelli d'intervento per quanto riguarda lo sviluppo degli apprendimenti in contesti diversi come la scuola e la società? Approcci nuovi come quelli dell'etnopsicologia, della psicologia transculturale oppure dell'etnometodologia possono alimentare e innovare la riflessione epistemologica e la pratica pedagogica anche nei contesti di apprendimento diventati ormai multietnici e multiculturali. Basta pensare a come incidono le categorie culturali, le appartenenze religiose sulle rappresentazioni che si può avere dei soggetti con bisogni speciali e disabilità e del loro accompagnamento nella società (Garfinkel, 2007; Devereux, 2007; Gardou, 2010; Goussot, 2009, 2010; Moro, 2012; Mouchenik, 2006). Il confronto con altri sguardi culturali ci può aiutare a migliorare la comprensione della complessità dei processi di apprendimento e di sviluppo ma anche, in una prospettiva comparativa, a costruire dei dispositivi d'intervento nuovi e innovativi? Sarebbe interessante condurre delle ricerche sul territorio nazionale che permettessero di capire l'entità, ma, soprattutto, la natura sociologica ed etnico-culturale del fenomeno dei bambini figli di migranti con bisogni speciali e disabilità. Sarebbe interessante vedere come si stanno modificando le prassi pedagogiche nelle scuole ma anche le modalità di costruzione della relazione educativa tra insegnanti e genitori. Sa-



rebbe anche interessante capire se il sistema dei servizi sta prendendo atto di queste trasformazioni innovando e aggiornando il suo bagaglio di conoscenze e di metodologie in senso transculturale per dare risposte effettivamente adeguate a questi nuovi bisogni. Ecco delle ricerche sul campo ma anche di tipo più metodologico incrociando pedagogia interculturale, etnopsicologia, etnopsichiatria, clinica transculturale e antropologia fornirebbero probabilmente risposte nuove a problemi effettivamente nuovi (Laplantine, 1996). I temi della comunicazione, della costruzione della relazione non solo con il bambino figlio di migrante ma anche con la sua famiglia, della gestione di gruppi classi multiculturali, della presenza di sguardi diversi rispetto alle questioni legate alle disabilità e alle anomalie dello sviluppo (non sempre in termini negativi come si potrebbe pensare) offrirebbe una opportunità di produzione di nuove conoscenze, di costruzione di nuovi sapere e di realizzazione di nuovi dispositivi d'intervento che, magari come è successo varie volte nel passato, potrebbero essere trasferiti nel lavoro con tutti i bambini.

3. Disabilità complesse, età adulta e invecchiamento

Un'altra pista di ricerca sulla quale la pedagogia speciale dovrebbe concentrare la sua attenzione è quella delle disabilità adulte, in particolare le disabilità complesse (chiamiamo così le disabilità adulte in cui sono presenti diversi deficit magari intrecciati con delle problematiche di ordine psichico), e dell'invecchiamento delle persone con disabilità. Qui si va dalle disabilità congenite ed evolutive a quelle acquisite (avvenute dopo un evento traumatico). Basta leggere la letteratura scientifica per rendersi conto che la maggior parte delle ricerche e degli studi riguardano le disabilità in età evolutiva; sembra che dopo i 18 anni i disabili spariscono, eppure sappiamo che per motivi legati all'organizzazione della struttura dei servizi, per il fatto che spesso non v'è più l'accompagnamento della scuola, le cose diventano più complicate (Goussot, 2011; Lolli, 2010; Imprudente, 2003; Jollien, 2012; Nuss, 2011). Eppure l'allungamento della speranza di vita riguarda anche le persone disabili, questo significa che troviamo persone disabili che diventano adulte e invecchiano. Una ricerca sul percorso e l'universo variegato delle persone adulte disabili sarebbe anche un modo, in termini di follow up e come studi longitudinali, per valutare l'efficace degli interventi educativi precedenti rispetto ai processi d'inclusione nella società (vita sociale, lavoro, vita affettiva, autonomie, cittadinanza attiva). Ricerche in varie regioni italiane, in diversi contesti socio-culturali (anche qui interviene la dimensione multiculturale) e rispetto alle diverse storie di vita potrebbe darci delle indicazioni sulla condizione dei soggetti adulti disabili, sul cosa fanno, dove sono andati a finire, chi li accompagna, quali criticità sono presenti ma anche quali esperienze vi sono sul territorio. La pedagogia speciale non è una pedagogia della sola età evolutiva, il discorso dell'apprendimento nell'arco di tutta la vita vale anche per i soggetti con deficit e disabilità; qui la pedagogia speciale si presenta come una pedagogia dello sviluppo durante tutto il ciclo di vita; assume anche un approccio ecologico e globale dello sviluppo della persona disabile come persona umana (Bronfenbrenner, 2009; Gardou, 2012; Bouchard, Guerdan, 2002). Vi sono ancora troppo pochi lavori e poche ricerche su questo tema di così grande importanza: la mag-

gioranza delle persone con disabilità vive a lungo dopo i 18 anni e se non si vuol vederle come semplici oggetti di assistenza e di cura ma anche come soggetti di diritti, di bisogni e di vita bisogna comprendere la complessità dei processi di sviluppo delle singole storie nelle singole situazioni e nei singoli contesti. La pedagogia speciale deve qui confrontarsi con la medicina, la clinica e la psichiatria in modo autonomo; porre anche interrogativi sul come, per esempio, si affronta la questione della sofferenza psichica di soggetti con disabilità in generale e di tipo intellettuale in particolare (Sausse, 2009; Lolli, 2010; d'Alonzo, 2002). Anche qui uno sguardo centrato sul funzionamento delle capacità, anche di quelle residuali, nonché sulle risorse (professionali, culturali e umani, le reti informali) del contesto di vita familiare e sociale è una delle piste sulle quali deve lavorare la pedagogia speciale come pedagogia dello sviluppo e del processo ecologico vitale della persona. Temi come quelli del rischio di una eccessiva medicalizzazione, di nuove forme di istituzionalizzazione e di eccessi nell'uso della farmacologia con soggetti che spesso non riescono ad esprimersi sul piano verbale vanno affrontati sia nell'ambito della ricerca che in quello delle proposte operative nel senso di una sempre maggiore umanizzazione della relazione di aiuto (Goussot, 2011). La raccolta di storie di vita, di biografie e autobiografie di soggetti con disabilità può aiutare la riflessione pedagogica e anche fare emergere le risorse di tanti soggetti con disabilità che diventano persone risorse per la comunità, gli operatori, i professionisti e gli altri soggetti con disabilità. Una ricerca anche sull'etica della cura sarebbe molto utile: quanta violenza vi è nei confronti di soggetti con disabilità che invecchiano, vengono trattati spesso come bambini anche all'età di 40 anni, oppure subiscono ogni tipo di 'terapie al bisogno' cioè di trattamento farmacologico con effetti secondari molto gravi per la salute e la qualità di vita (Botterò, 2010; Malherbe, 2007; Nussbaum, 2008).

4. La co-educazione e la costruzione dell'alleanza educativa: le pratiche di mediazione

Ultimamente si parla molto della difficoltà di dialogo tra scuola, servizi e famiglie; diversi studi recenti dimostrano che effettivamente è uno dei problemi che vive il nostro sistema (Fondazione Agnelli). La questione diventa ancora più delicata quando v'è la presenza di un alunno con bisogni speciali e disabilità; non sempre la visione e lo sguardo di insegnanti, genitori e operatori dei servizi s'incontra. Sarebbe interessante indagare in modo più approfondito questo aspetto delle relazioni estremamente importante per la costruzione del progetto di vita; quali sono le criticità ma anche quali sono le 'buone prassi'. La pedagogia speciale ha un ruolo da svolgere nel favorire la comunicazione tra scuola, famiglie e territorio? Come? In che misura le rappresentazioni sociali e culturali degli uni e degli altri condiziona il modello di funzionamento del sistema di relazione? Cosa vuol dire costruire il progetto di vita, quali sono le fasi di questo processo, chi vi partecipa, con quale ruolo? Ha diritto di cittadinanza il punto di vista della persona disabile e della sua famiglia? In che misura i genitori possono essere visti come degli esperti dei propri figli? Cosa vuol dire essere all'ascolto dell'altro nella relazione tra genitori e professionisti? Si parla oggi di co-educazione (una espres-

sione ripresa dal movimento dell'educazione nuova, nato nei primi del 900') nel senso che la costruzione dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia, servizi passa tramite l'apprendimento reciproco (Pourtois, Humbeeck, 2012). In che misura la co-educazione può favorire i processi inclusivi? (Gardou, 2012). Cosa vuol dire costruire un effettivo partenariato tra genitori e professionisti dell'educazione e della cura? (Bouchard, Guerdan, 2002). Quali sono le effettive prassi co-educative sul territorio nazionale, locale e che tipo di valutazione si può fare di questo tipo di approccio e di dispositivo d'intervento? Qui la pedagogia speciale come pratica di mediazione che facilita l'incontro e la cooperazione può rappresentare un oggetto di ricerca interessante, anche per individuare quali sono i fattori e le situazioni che producono sul piano socio-culturale l'handicap ma anche che favoriscono l'inclusione (Fougeyrolas, 2012; Pavone, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Bachelard G. (2009). *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Botterò A. (2008). *Un autre regard sur la schizophrénie*. Paris: Jacob.
- Bouchard J.M., Guerdan V. (2002). *Partenariat chercheurs, praticiens et familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de la recherche*. Montreal: Logiques.
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (2009). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Canevaro A., Goussot A. (2005). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canguilhem G. (2005). *Le Normal et le pathologique*. Paris: PUF.
- Cassirer E. (2004). *La filosofia delle forme simboliche*. Firenze: Sansoni.
- Chomski N. (2005). *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente*. Milano: Il Saggiatore.
- Clot Y. (a cura di) (2012). *Vygotski maintenant*. Paris: La dispute.
- Cyrułnik B., Malaguti E. (2005). *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2002). *Disabilità e potenziale educativo*. Brescia: La Scuola.
- Damasio A. (2007). *Emozioni e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Devereux G. (2007). *Saggi di etnopsichiatria generale*. Roma: Armando.
- Foucault M. (2004). *Philosophie-Anthologie*. Paris: Folio-Gallimard.
- Fougeyrolas P. (2011). *Le funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Laval: PUL.
- Gardner H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardou Ch. (2010). *Le handicap au risque des cultures-variations anthropologiques*. Toulouse: Eres.
- Gardou Ch. (2012). *La société inclusive! Parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Eres.
- Garfinkel H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Goussot A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Goussot A. (2009). *L'approche transculturel de Georges Devereux*. Roma: Aracne.
- Goussot A. (2010). *Bambini 'stranieri' con bisogni speciali: saggio di antropologia pedagogica*. Roma: Aracne.
- Goussot A. (a cura di) (2009). *Il Disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Goussot A. (a cura di) (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Rimini: Maggioli.
- Goussot A. (2012). *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale*. Fano: Aras.
- (2011) *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana, Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Habermas J. (1989). *L'inclusione dell'Altro*. Milano: Feltrinelli.
- Iacoboni M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Milano: Bollati Boringhieri.

- Imprudente C. (2003). *Una vita imprudente*. Trento: Erickson.
- Jollien A. (2012). *Petit traité de l'abandon: pensées pour accueillir la vie telle qu'elle se propose*. Paris: Seuil.
- Korff-Sausse S. (2009). *Da Edipo a Krankenstein: figure dell'handicap*. Torino: Ananke.
- Laplantine F. (1996). *Anthropologie de la maladie*. Paris: Payot.
- Leblanc G. (2010). *Canguilhem et la vie humaine*. Paris: PUF.
- Lolli F., Pepegna S., Sacconi F. (2010). *Disabilità intellettive e sessualità*. Milano: Franco Angeli.
- Moro M.R. (2012). *Enfants de l'immigration. Une chance pour l'école*. Paris: Bayard.
- Moro M.R., Mouchenik Y. (2006). *Manuel de psychiatrie transculturelle*. Lyon: La pensée sauvage.
- Malherbe J.F. (2007). *Sujet de vie ou objet de soins? Introduction à la pratique de l'éthique clinique*. Québec: Fides.
- Nuss M. (2011). *La présence de l'autre: accompagner les personnes en situation de dépendance*. Paris: Dunod.
- Nuss M. (2011). *L'identité de la personne handicapée*. Paris: Dunod.
- Nussbaum M. (2008). *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna: Il Mulino.
- Pavone M. (a cura di) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Poizat D. (2011). *Le handicap, les lieux, la mémoire*. Toulouse: Eres.
- Pourtois J.P., Humbeeck B., Desmet H. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris: PUF.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2006). *L'éducation post-moderne*. Paris: PUF.
- Sticker H.J. (2010). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Tisseron S. (2012). *La résilience, Paris, Que sais-je?* Paris: PUF.
- Vygotskij L. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Vygotskij, Lurija, Leontjev (1974). *Psicologia e pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.
- Wittgenstein L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.