



**Lucia de Anna**

Italian University of Sport and Movement "Foro Italico" – lucia.deanna1@gmail.com

**Alessio Covelli**

University Niccolo Cusano – Telematica Roma – alessio.covelli@unicusano.it

## Special Pedagogy for Inclusion: diversity and recognition\*

### Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento

Numero Monografico

#### ABSTRACT

The article presents some insights on the essential foundations that allow to outline in its actuality the scientific framework of Special Pedagogy as "Pedagogy for inclusion". The inclusive purpose translates firstly into a development of Pedagogy based on the recognition of differences as a constitutive element of the human being. This recognition corresponds to the necessity of meeting the various aspects of human educability beyond limiting categorizations and a mere deficit and compensatory logic of need. The Special Pedagogy for Inclusion therefore focuses its attention on the creation of inclusive educational contexts to address some essential challenges regarding the accessibility, participation and collaboration of the various actors. The recognition of personal specificities in terms of potential and needs is the prerequisite for allowing everyone to be able to learn, grow and improve in the construction of own life project.

**Keywords: Special Pedagogy for Inclusion, inclusive education, diversity, social and cultural recognition.**

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** De Anna, L., Covelli, A. (2021). Special Pedagogy for Inclusion: diversity and recognition. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 15-22 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-02>

**Corresponding Author:** Lucia de Anna | email: lucia.deanna1@gmail.com

**Received:** 29.03.2021 | **Accepted:** 01.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl | ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2021-02**

\* L'articolo è il risultato del lavoro congiunto e condiviso dei due autori. In particolare, Alessio Covelli è autore del paragrafo 1 e Lucia de Anna è autrice del paragrafo 2.



## 1. Pedagogia speciale per l'inclusione: identità e significati, ruoli e finalità

Ciascuna disciplina scientifica si configura come un campo che cresce e si alimenta di una ricerca costante la quale mira a scandagliare i suoi elementi costituenti e, al contempo, a interrogarsi sugli aspetti che donano senso e significato al proprio sapere e al ruolo che ne discende nel dialogo con le culture, le società e le pratiche di riferimento. In tal senso, si intende fornire una prospettiva che possa contribuire a mettere a fuoco alcune caratteristiche essenziali della Pedagogia speciale come «Pedagogia per l'inclusione».

Al fine di chiarire alcune questioni identitarie fondamentali di tale disciplina e della sua configurazione scientifica ed epistemologica, è necessario prendere le mosse da alcuni aspetti essenziali per circostanziare il nostro discorso. Si ritiene opportuno tra la varietà di spunti interessanti da poter contemplare evitare di perdere l'orientamento in un intrico di sentieri che, per ragioni di sintesi ed esaustività, non potrebbero essere sviluppati come meriterebbero nel presente contributo.

Pertanto, le questioni centrali della nostra riflessione sono:

- Cosa intendiamo per «Pedagogia speciale per l'inclusione» riprendendo il titolo del volume di Luigi d'Alonzo (2018)?
- Nella sua polisemia, quali sono i significati comunemente attribuiti e riconosciuti al termine "inclusione"?
- Alla luce di tali questioni, qual è il contributo in termini di ruolo e di funzioni che a livello culturale e sociale, educativo, formativo e della ricerca ci si attende dalla Pedagogia speciale?

La volontà di individuare i punti essenziali delle identità e dei confini della Pedagogia speciale nella sintesi estrema di un paragrafo potrebbe essere intesa come esercizio velleitario da parte del lettore. In realtà, in questa scelta non c'è ambizione di esaustività quanto, piuttosto, la necessità di fornire delle coordinate di senso basilari per lo sviluppo della nostra prospettiva.

Non è casuale il riferimento alle identità in termini pluralistici. Questo, infatti, è a nostro avviso il primo aspetto da considerare in un discorso che intenda inquadrare l'assetto e il significato della Pedagogia speciale nella sua attualità. Si tratta in altre parole di costruire un'interpretazione del suo presente che tenga conto del proprio sviluppo storico-scientifico per stabilire un confronto della scienza con il proprio progresso (Crispiani, 2016). Tale confronto prende le mosse da una riflessione in grado di cogliere le evoluzioni culturali e semantiche che hanno caratterizzato negli ultimi anni i concetti-chiave con i quali storicamente questa disciplina si è confrontata e che hanno contribuito in maniera sostanziale a ridefinirne la propria identità: inserimento, integrazione e inclusione; handicap, disabilità e bisogni educativi speciali.

Una Pedagogia speciale che abbia come finalità l'inclusione di tutti e di ciascuno è una Pedagogia che si fonda sul riconoscimento delle differenze come valore ed elemento ontologico costitutivo dell'essere umano (de Anna, Gaspari, Mura, 2015). Questo è un corollario per una "Pedagogia per l'inclusione" che si sviluppa dalla necessità di rispondere ai vari aspetti e bisogni dell'educabilità umana (d'Alonzo, 2018). In tale prospettiva, sarebbe errato ridurre la Pedagogia speciale a un'unica visione identitaria ma, prendendo a prestito la prospettiva antropologico-culturale di Francesco Remotti (2011) sul riconoscimento della diversità umana, sarebbe opportuno sviluppare una riflessione legata all'importanza di considerare l'identità come entità plurale e in divenire anche rispetto all'assetto di tale disciplina. Questo potrebbe favorire un suo autentico riconoscimento anche al di fuori del dibattito scientifico ristretto agli addetti ai lavori.

Infatti, al pari del riconoscimento che spesso è attribuito alle persone con disabilità o con altri bisogni speciali, è possibile sperimentare nelle esperienze quotidiane una visione estremamente riduttiva del campo disciplinare della Pedagogia speciale che viene sostanzialmente ricondotta a una "Pedagogia della disabilità" intesa solo come deficit, malattia e in senso più esteso come mancanza da colmare o alla quale sopperire attraverso l'applicazione di approcci prescrittivi che dovrebbero "normalizzare" la persona con difficoltà.

Tale constatazione non intende certamente negare il ruolo della Pedagogia speciale insieme a quella sua forte connotazione identitaria che coincide con l'attenzione ai bisogni educativi speciali e alla loro presa in carico sulla base della garanzia del diritto all'istruzione e del principio di educabilità di tutti e di ciascuno. Tuttavia, considerare la Pedagogia speciale solo nei termini di un approccio specialistico alla disabilità o, nella migliore delle ipotesi, estesa ai più ampi bisogni educativi speciali significa disconoscere la sua funzione di Pedagogia per l'inclusione. «La prospettiva inclusiva di cui stiamo parlando è l'esito logico di un cammino iniziato negli anni '70 e arrivato ad una fase che indica un panorama di lavoro aperto a tutto tondo a una pianificazione dell'intervento educativo speciale volto a dare risposte di valore a tutte le individualità presenti in classe, a ogni differenza presente nel gruppo, con la consapevolezza che solo nell'ottica inclusiva si possono incanalare le risposte educative e didattiche più efficaci e di maggior valore per gli allievi» (d'Alonzo, 2015, p. 14).



A questo punto diviene essenziale affrontare le altre questioni sopracitate e chiarire quali siano le implicazioni di una Pedagogia che è “speciale” nel momento in cui lavora per costruire contesti inclusivi. In tale prospettiva, l’attributo “speciale” perde (o almeno dovrebbe) le sue connotazioni emendative legate al più tradizionale approccio individuale alla persona con deficit e quindi riferito a ciò che, per le sue caratteristiche, è applicato o destinato all’uso esclusivo di determinate categorie di persone. Si tratta di una logica esclusiva alla base di quello che Andrea Canevaro (2013) ha definito come «specialismo escludente».

Perdere tali connotazioni esclusive significa superare l’equazione che riconduce la Pedagogia speciale a strutture e a interventi speciali cercando in ogni caso di lavorare nella direzione di proposte che siano in grado di riconoscere i bisogni educativi speciali in termini realistici, senza sottostimare o amplificare i problemi (Canevaro, 1999).

L’affrancamento della specialità da una logica di separazione propria dello specialismo è un’operazione di in-dubbia complessità considerando che, a distanza di oltre vent’anni dalle riflessioni citate, si fatica sul piano culturale a trovare ancora il giusto bilanciamento tra riconoscimento delle differenze e dei bisogni specifici della persona nella sua singolarità, unitamente alla necessità di favorire la trasformazione dei contesti per la costruzione di situazioni favorevoli allo sviluppo diversificato delle potenzialità, non solo delle persone con deficit ma di tutti (Moliterni, 2017). È una sfida difficile che investe molteplici dimensioni di carattere etico, epistemologico e ideologico-culturale rispetto sia alle legittime istanze e rivendicazioni “di categoria”, sia al processo di coscientizzazione delle diverse compagini sociali verso l’approccio universale alle differenze. Quest’ultimo rappresenta il significato più immediato dei processi di inclusione scolastica e sociale e si configura come istanza utopica nei termini della direzione da imprimere alla moltitudine dei processi che sostanziano la dimensione esistenziale, individuale e collettiva delle persone. Ricondurre il riconoscimento delle diversità ai processi educativi richiede innanzitutto di interrogarsi su cosa questo implichi coerentemente con gli assunti alla base di una Pedagogia per l’inclusione. L’utopia non è semplicemente l’ideale o la meta ultima, ma nell’ambito dell’intenzionalità alla base dei vari interventi pedagogici è istanza progettuale e direzione esistenziale delle relazioni educative aperte ai sentieri del possibile per l’emancipazione individuale e collettiva, considerando le «Persone al plurale» ovvero un «mondo sconfinato di identità esistenziali per colore, sesso, età, ceto e fede» (cfr. Frabboni, 2013, pp. 5-41).

È nel riconoscimento di tale pluralità esistenziale, di un’eterogeneità di potenzialità, necessità e bisogni che appartengono a ciascun essere umano, che il sapere pedagogico ha avvertito la necessità di farsi “speciale”, in un «dichiarato e provocatorio pleonasma» (Bertagna, 2019) indispensabile per affermare e ribadire costantemente il diritto e la necessità di tutti e di ciascuno di poter realizzare la propria emancipazione, di poter esercitare la propria libertà nell’ambito di un percorso educativo e formativo di crescita volto alla realizzazione del proprio progetto di vita. Tale necessità assume le sembianze di un principio già richiamato che costituisce uno dei fondamenti sui quali poggia l’identità scientifica della Pedagogia Speciale: il principio di educabilità per tutti.

Riconoscere le singolarità degli alunni significa saper comprendere e valorizzare le loro intelligenze, i talenti le attitudini e le rispettive preferenze in considerazione delle modalità e degli stili di apprendimento, sapendo creare un contatto costante tra l’offerta curricolare e il loro vissuto nei termini di interessi, conoscenze e competenze pregresse, situazioni ed esperienze significative. I docenti, qualsiasi sia l’ordine e il grado di istruzione di appartenenza, sono chiamati a progettare opportunità educative e formative in grado di consentire ai propri allievi di sperimentare e sperimentarsi in ruoli attivi e plurali, nella cooperazione con i pari e nella reciprocità dei rispettivi contributi. Questa tipologia di offerte caratterizzate da una molteplicità di occasioni di apprendimento accessibili, interdisciplinari, situate e immersive, basate su mediazioni didattiche plurali e differenziate nella loro complementarità, rappresenta la cornice metodologica entro la quale i saperi e le competenze della pedagogia e della didattica speciale possono contribuire allo sviluppo dell’equità educativa e sociale.

Saper coniugare la singolarità e l’universalità dell’essere umano e delle sue differenze non è certamente semplice, ma è altrettanto evidente che in una prospettiva inclusiva tale necessità non collima con una pedagogia subordinata al deficit o con la pretesa di un sapere assoluto costituito da soluzioni prescrittive rivolte a presunte categorie di bisogni. Si richiede piuttosto un sapere competente e riflessivo che sviluppi l’attitudine a porre delle domande secondo una logica problematizzante a cui spesso non corrisponde una soluzione immediata, ma che richiede pazienza nell’osservazione e nella conoscenza approfondita delle situazioni nella loro complessità. Questo è il presupposto per lo sviluppo di processi inclusivi attenti alle specificità che costituisce il *telos* della Pedagogia speciale e quindi la propria funzione e il fine dei suoi interventi, oltre che della sua riflessione scientifica (Laeng, 1987).

«Inclusion is really about practical changes that we can make so that all children, including those with diverse backgrounds and abilities, can succeed in our classrooms and schools. These changes will not merely benefit the children we often single out as children with special needs, but all children and their parents, all teachers and school administrators, and everyone from the community who works with the school» (UNESCO, 2015, p. 3)<sup>1</sup>.

1 L’inclusione riguarda realmente i cambiamenti pratici che possiamo apportare in modo che tutti i bambini, compresi quelli con vissuti e abilità differenti, possano avere successo nelle nostre classi e scuole. Questi cambiamenti non andranno solo a beneficio dei bambini che



La citazione dell'UNESCO richiama il senso dell'inclusione come approccio universale che dovrebbe essere sostenuto sul piano educativo e culturale, scientifico e formativo dall'apporto della Pedagogia speciale. Questa visione si traduce in una "Pedagogia del riconoscimento" a sostegno dell'educazione e del riconoscimento delle differenze. La Pedagogia speciale si occupa dunque dell'inclusione educativa e scolastica di tutti e di ciascuno, riconoscendo le differenti singolarità con particolare attenzione alle persone con bisogni educativi speciali e a rischio di esclusione, così come dello sviluppo delle professionalità implicate nei processi inclusivi nelle diverse dimensioni esistenziali della persona. Sulla scorta di quanto sostiene Marisa Pavone (2014, p.162), la Pedagogia speciale persegue l'inclusione come modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità e «[...] per generale consenso viene oggi riconosciuta alla prospettiva dell'inclusione la potenzialità di indicare la rotta – in ambito educativo e formativo – in due direzioni strettamente collegate:

- La promozione del successo scolastico di ogni studente, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e sociali;
- Una sempre maggiore coesione socio-culturale fra le tante eterogeneità che popolano le diverse società».

In una logica di riconoscimento della/e singolarità secondo l'approccio inclusivo, l'attributo "speciale" assume dunque una connotazione che coincide con il significato di "specificità" nella conoscenza dell'altro, nell'ascolto e nel dialogo, nella reciproca relazione di aiuto (de Anna, 2014a). Il riconoscimento della diversità è dunque il presupposto per la costruzione di un progetto di vita come realizzazione della persona nella riuscita delle proprie aspirazioni e nel soddisfacimento dei propri desideri e necessità. Come sostiene Axel Honneth (2002), il riconoscimento della persona all'interno della società dipende dalla tutela sociale dei diritti che consente a un soggetto di concepirsi come membro pienamente accettato di una comunità. È sulla base di tale assunto che le Nazioni Unite hanno sentito l'esigenza di riaffermare i diritti delle persone con disabilità con la relativa Convenzione del 2006.

Nella prospettiva del riconoscimento sociale e culturale e di una cultura diffusa dell'inclusione, il contesto scolastico rappresenta un'opportunità cruciale per la crescita e l'accompagnamento della persona che cresce e matura in situazioni protette nelle quali poter sperimentare la propria cittadinanza e il suo ruolo attivo con la progressiva assunzione delle norme sociali che regolano il nesso cooperativo della comunità. Un riconoscimento autentico presuppone una relazione di reciprocità che si realizza nel momento in cui l'individuo acquisisce una conoscenza dei diritti che gli spettano, così da poter legittimamente contare sul rispetto di determinate sue esigenze, apprendendo al contempo quali sono i doveri ai quali deve ottemperare nel rispetto e nel riconoscimento degli altri membri della società. In questa reciprocità, «i diritti sono, per così dire, le pretese individuali delle quali posso essere certo che l' "altro generalizzato" le rispetterà» (Honneth, 2002, p. 113). Tale processo è espressione diretta dello sviluppo di una società inclusiva (Gardou, 2012), basata sui principi della giustizia e dell'equità sociale che dovrebbero consentire alla persona di realizzarsi grazie anche alle opportunità rese disponibili da un contesto scolastico inclusivo che ha favorito la sua emancipazione. «Cette diversité, jamais figée, s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés» (Prud'homme et al., 2011, p. 8)<sup>2</sup>.

Alla luce delle riflessioni sin qui condotte, l'incontro tra specificità e universalità, tra differenza e normalità, andando oltre le tradizionali relazioni antitetiche, comporta dunque l'attuazione di una prospettiva inclusiva seguendo due principali direttrici complementari. La prima è relativa al sostegno delle dimensioni culturale e educativa le quali, attraverso l'accoglienza e la conoscenza del molteplice nel riconoscimento dell'uguaglianza di valore delle persone, si esplica nell'affermazione di pari diritti e opportunità attraverso il supporto di pratiche scolastiche collaborative e inclusive (Covelli, 2016; de Anna, Covelli, 2021). Ciò è essenziale per evitare che il riconoscimento della normalità delle differenze individuali degeneri nella negazione della complessità umana e dunque delle specificità di ciascuna persona: «Questo bisogno di normalità non nega la diversità o il bisogno speciale dei deficit o delle patologie specifiche, soltanto li colloca all'interno di un fondamentale bisogno di normalità, di valore e di dignità. L'affermazione dell'uguaglianza e del pari valore non nega le reali diversità delle persone, ma non le usa come discriminanti o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità» (Ianes, 2006, p. 12).

La seconda direttrice è invece legata alla dimensione più strettamente operativa e traduce i fondamenti scientifici, valoriali ed epistemologici della Pedagogia speciale nella necessità di ricondurre i bisogni speciali alle più ampie esigenze educative al di là delle formalizzazioni diagnostiche. Ciò si rivela essenziale per non fornire risposte

spesso individuiamo come bambini con bisogni speciali, ma di tutti i bambini e dei loro genitori, di tutti gli insegnanti, degli amministratori scolastici e di tutti coloro che fanno parte della comunità che lavora con la scuola.

2 Questa diversità, che non è mai statica, si esprime a sua volta attraverso un gusto, un bisogno, una difficoltà, un interesse, una scelta o un modo di fare in relazione agli obiettivi di apprendimento proposti.



univoche a necessità specifiche definite per categorie, come sempre più spesso sta avvenendo secondo rivendicazioni settoriali che poco hanno a vedere con la visione della differenza riconducibile alla prospettiva inclusiva. «Un'organizzazione per categorie ha una sua storicità, e quindi, se può essere stata valida in passato, oggi non lo è più. Questo è uno dei motivi per cui va ricercata una Pedagogia speciale diversa, ed è sicuramente una buona ragione per ritenere che lo studio scientifico della Pedagogia speciale non possa essere compiuto a prescindere dalla realtà della prospettiva d'integrazione» (Canevaro, 1999, p. 3).

È fondamentale proseguire nella prospettiva dell'integrazione e dell'inclusione delineata da Canevaro per superare la logica del rimedio e della compensazione a favore di un atteggiamento rivolto al significato della cura e della coltivazione educativa (Gaspari, 2021), al riconoscimento delle varie situazioni esistenziali come presupposto per progettare il cambiamento e la trasformazione migliorativa della persona (Caldin, 2019) secondo il significato più autentico dei processi educativi e formativi. La Pedagogia speciale per l'inclusione deve contribuire al superamento dell'idea di produttività intesa come livello standard da raggiungere a favore della costruzione e dell'accompagnamento in un percorso formativo di crescita, apprendimento e miglioramento della qualità della vita delle persone supportandole nelle proprie necessità e potenzialità (Granese, 1993; cfr. de Anna, 2014a, p. 85).

## 2. La Pedagogia Speciale e i contesti inclusivi. Un cambiamento della scuola e della società

La Pedagogia Speciale per l'inclusione focalizza dunque l'attenzione sulla creazione di contesti educativi inclusivi, formali e informali. L'oggetto della Pedagogia speciale è la risposta ai bisogni là dove si trovano e non, come è stato spesso riscontrato, la risposta a bisogni raggruppati in categorie e in luoghi separati. Pertanto, le situazioni di disabilità dovrebbero essere considerate come una variabile da coniugare all'interno di un contesto e di un processo (Canevaro, 1999).

La Pedagogia Speciale per l'inclusione può e deve avere un ruolo importante in questa costruzione, considerata l'esperienza storica su queste tematiche condotta in Italia fin dalla nascita della cattedra di Pedagogia Speciale del prof. Roberto Zavalloni e dai successivi maestri e allievi che hanno diffuso nelle scuole e nelle università il pensiero inclusivo, già da quei primi anni Settanta (Pavone 2010; Canevaro, de Anna 2010; Maccioni Rossi, 2018).

A livello internazionale viene riconosciuto all'Italia il suo ruolo pionieristico nello sviluppo dei processi di integrazione e inclusione scolastica e sociale, come ha affermato la stessa delegazione francese in visita alle nostre scuole nel 2017, la quale ha apprezzato il nostro lavoro e ha prodotto un report destinato al Ministero del proprio paese dal titolo *“L'inclusion des élèves en situation d'handicap en Italie”* (Caraglio, Gavini, 2018).

Come affermato da Mel Ainscow (2014, p.116) nella Conferenza dell'Unesco *“L'éducation inclusive: une formation à inventer”*, «Il s'agit de modifier l'éducation [...] et concevoir le système, pour ce que chaque enfant soit pris en compte, non pas comme un problème, mais comme un opportunité d'apprendre à partir des différences»<sup>3</sup>. Occorre dunque uscire dalla logica delle categorizzazioni e dalle certificazioni come è stato affermato anche dalla delegazione canadese nella più recente conferenza *“Ensemble. Regard international sur l'inclusion”* (2018), organizzata a Parigi dal Ministero dell'Educazione francese e dal Segretario di Stato Sophie Cluzel (de Anna, 2020).

Tali considerazioni implicano due aspetti importanti: la partecipazione e la collaborazione. In particolare, sono evidenziati i rapporti e le relazioni tra persone con disabilità e/o con particolari bisogni specifici e le comunità alle quali appartengono, la collaborazione tra compagni nei processi di insegnamento-apprendimento, la collaborazione con le famiglie e con i diversi attori che intervengono in quel contesto, dentro e/o fuori della scuola, nella prospettiva del progetto di vita (de Anna 2014a, 2014b; de Anna, Covelli, 2021). Si tratta di elementi trasversali nelle varie proposte internazionali che negli ultimi anni hanno permesso di riflettere sulle questioni di equità, benessere e sviluppo sostenibile e sull'analisi delle competenze da coniugare con queste finalità (raccomandazione UE 2006/962/CE aggiornata con la 2018/C 189/01; UNESCO, 2015; 2017).

Ci si preoccupa quindi di intervenire affinché tutti possano accedere all'istruzione ed essere messi nelle condizioni di formarsi e avere pari opportunità nei processi di insegnamento-apprendimento. Pertanto, l'interesse nei confronti delle persone con disabilità è quello legato, prima di tutto, ad abbattere le barriere di natura culturale riferite ai pregiudizi e agli stereotipi che possono condurre alle diverse forme di esclusione. Negli studi condotti da Covelli (2016) e da Lascioli (2016) è stato dimostrato come gli stereotipi e i pregiudizi alla base di rappresentazioni degli alunni con disabilità focalizzate esclusivamente sulle proprie limitazioni, siano fonte di esclusione a priori rispetto allo svolgimento di determinate attività. Tutto questo si traduce in potenziali episodi di emarginazione che riguardano alcuni campi di conoscenze (de Anna 2009; 2014).

3 «Si tratta di modificare l'educazione [...] e concepire il sistema, affinché ciascun alunno sia preso in considerazione, non come un problema, ma come un'opportunità di apprendere per tutti a partire dalle differenze».



Tali modalità di esclusione inducono a richiamare il concetto di accessibilità presente ben 45 volte nella Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'ONU (Mura, 2011). L'accessibilità riguarda diversi aspetti che non sono solo di carattere strutturale, ma soprattutto deve essere ricondotta alla dimensione culturale e di apertura alla conoscenza e ai saperi (Benoit, 2007; Ebersold, Cabral, 2016).

In alcuni ambienti le barriere di tipo strutturale vengono concepite come unica preoccupazione e si verifica, ad esempio, che vengano abbattuti ostacoli al fine di creare percorsi praticabili solo per uno studente in sedia a rotelle nella classe, nei laboratori, in palestra, ecc., senza pensare alla concezione dell'Universal Design. Infatti, nell'ambito di questi percorsi, sono spesso trascurati molti dettagli, pensando solo all'abbattimento materiale delle barriere, ma non all'agibilità di un percorso, ai punti di riferimento e di appoggio, all'importanza della condivisione di spazi ed esperienze con i propri pari. Non si tengono in considerazione i sostegni di prossimità (Canevaro, Malaguti, 2014) che possono servire a coloro che hanno problemi di orientamento spaziale, di difficile deambulazione ed altre problematiche di intralcio, che vanno attentamente analizzate per non favorire altre forme di esclusione. Vengono trascurate le segnalazioni e in genere le mediazioni o la possibilità di avere delle persone a cui rivolgersi per avere maggiori informazioni e aiuto (de Anna, 2021).

Questa mancanza di riflessione e di attenzione rimanda quindi a carenze sul piano culturale e pedagogico, alle quali stiamo assistendo anche in questo periodo di pandemia. Ci si preoccupa unicamente delle distanze fisiche nell'aula, senza verificare l'agibilità dei percorsi, sia pure in sicurezza, e non si prendono in considerazione le difficoltà di comunicazione e di relazione tra gli alunni. L'attenzione agli alunni con disabilità e all'importanza della loro partecipazione alle attività scolastiche in presenza ha creato situazioni paradossali che sono sfociate in molti casi nella predisposizione di nuove classi speciali solo per loro. La preoccupazione di non violare i loro diritti all'educazione ha sviluppato così una falsa visione di inclusione al contrario, escludendo la presenza di altri compagni che appartengono a quel gruppo classe e a quella comunità, e senza prevedere aiuti e sostegni alle famiglie. Oppure le famiglie preferiscono tenere i propri figli con disabilità a casa, ritornando ad una vecchia concezione degli anni sessanta per cui gli studenti non avevano mai visto una persona con disabilità nella scuola. Da alcune ricerche condotte all'Università Foro Italico di Roma nel 2001-2003 la maggior parte degli studenti (87%), a cui era stato sottoposto un questionario sul loro primo incontro con la disabilità ricordavano di averlo avuto solo in ambito socio-familiare (de Anna, Carboni, 2009, pp. 199-223). Dobbiamo riflettere che in quegli anni era precluso alle persone con disabilità di frequentare l'Istituto Universitario di Scienze Motorie per disposizioni dell'ex ISEF e quando, in base alla legge 17/1999, si sono aperte le porte dello IUSM anche agli studenti con disabilità, la percezione sulla disabilità e sull'inclusione è completamente cambiata (Mazzer, Covelli, 2018, pp. 142-151).

Ritornando all'attualità, purtroppo ancora una volta rischiamo di perdere l'occasione di modificare l'organizzazione delle modalità di insegnamento, sia pure a distanza, di esplorare mediazioni e strategie didattiche alternative per creare forme di apprendimento e di relazione congiunte tra compagni che appartengono ad un gruppo in cui sono presenti le differenze da conoscere ed esplorare insieme. In Italia e in Brasile abbiamo condotto delle ricerche sull'educazione in ospedale e abbiamo potuto constatare che gli insegnamenti a distanza non sono mai separati dal gruppo classe e dalle interazioni continue con i compagni e con gli insegnanti (Mascarenhas Fernandes et al., 2014).

Durante il lavoro condotto con il Progetto FIRB *Ret@ccessibile: insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita* (de Anna et al., 2014), abbiamo creato ambienti di discussione e di apprendimento sul web a livello universitario, costruendo anche un laboratorio di biologia con la collaborazione del docente e di un gruppo di compagni per lavorare insieme ad un loro compagno con autismo. Ci siamo anche confrontati durante la Conferenza biennale della Erickson su *“La qualità dell'integrazione scolastica e sociale”* del 2013 con il responsabile di un altro progetto FIRB, Guglielmo Trentin (2010), che continua a lavorare assiduamente sulle classi ibride inclusive (Benigno et al., 2018).

Come affermava Ainscow, cambiare la scuola richiede un cambiamento di visione che era già emerso dalla Conferenza di Salamanca del 1994: «une école inclusive est une école qui évolue constamment, qui renforce ses capacités pour prendre en charge la diversité. Il faut voir quelles sont les barrières qui marginalisent certains enfants et qui mènent à l'exclusion. Le concept de barrière est une métaphore [...] quelle permet de réfléchir» (Ainscow, 2014, p. 119)<sup>4</sup>.

In un'efficace azione progettuale, i saperi della Pedagogia speciale dovrebbero quindi avere una funzione critico-riflessiva rispetto ad alcune questioni centrali sulle quali interrogarsi costantemente per comprendere se siamo

4 «Una scuola inclusiva è una scuola che si evolve costantemente, che rinforza le sue capacità per prendere in carico la diversità. Occorre vedere quali sono le barriere che marginalizzano alcuni bambini e che conducono all'esclusione. Il concetto di barriera è una metafora [...] che permette di riflettere».



preparati a trovare risposte alle sfide derivanti dalla complessità delle situazioni e dalla trasformazione e lo sviluppo di contesti inclusivi. Nello specifico, è necessario impostare la propria problematizzazione dei contesti prendendo in considerazione alcune questioni-chiave trasversali al riconoscimento dell'eterogeneità delle situazioni:

- come posso organizzare il mio insegnamento per consentire a tutti di apprendere;
- come mediare-trasmettere i “saperi”;
- quali metodi e strategie didattiche devo utilizzare;
- come devo osservare e agire per predisporre un contesto inclusivo, uno sfondo integratore che sappia unire elementi apparentemente diversi;
- come devo trasformare la mia disciplina affinché diventi effettivamente una opportunità di apprendimento per tutti;
- come devo intervenire per creare una relazione tra i compagni che favorisca l'apprendimento;
- come collaborare tra dirigente, insegnanti curriculari e di sostegno, educatori e assistenti;
- quale collaborazione stimolare con le famiglie e gli altri operatori (servizi sociali e della salute), per dare continuità al progetto educativo dall'individuale al collettivo e viceversa (UNESCO 2014; Pavone, 2009; 2010; 2014; de Anna, 2021).

Richiamando la citata Conferenza dell'UNESCO del 2013 su “*L'éducation inclusive: une formation à inventer*”, le linee guida del 2017, il Foro internazionale in Colombia del 2019, risulta evidente che per raggiungere un cambiamento occorra fissare l'attenzione sulla formazione in tutti i livelli per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. Infatti, come sostiene Charles Gardou (cfr. 2012, p. 17), nessuno tiene la esclusività del patrimonio umano e sociale perché non può esistere né una vita minuscola, né una vita maiuscola.

## Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2014). Conclusions de la première journée. In *L'éducation inclusive : une formation à inventer. Actes du colloque international UNESCO*. Paris, 17-18/10/2013, 115-120.
- Benigno, V., Caruso, G., Fante, C., Ravichio, & F., Trentin, G. (2018). *Classi ibride e inclusione socio-educativa. Il Progetto TRIS*. Milano: Franco Angeli.
- Benoit, H. (2007). Le plan incline.... *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 3-4.
- Bertagna, G. (2019). Le ragioni dell'educazione e la “specialità pedagogica” della Pedagogia Speciale. In S. Besio & R. Caldin (eds.), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline*. (pp. 37-53). Milano: Guerini.
- Caldin, R. (2019). Perché la Pedagogia Speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari. In S. Besio & R. Caldin (eds.), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 55-67). Milano: Guerini.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Caraglio, M. & Gavini, C. (2018). *L'inclusion des élèves en situation d'handicap en Italie*. Rapport n. 2017 - 118. Paris: Ministère de l'éducation Nationale - IGAENR.
- Covelli, A. (2016). *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*. Roma: Aracne.
- Crispiani, P. (ed.) (2016). *Storia della Pedagogia Speciale. Le origini, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L. (2015). Il ruolo della didattica speciale. In L. d'Alonzo, F. Bocci & S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 11-22). Milano: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- de Anna, L. (2014a). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2014b). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- de Anna, L. & Covelli, A. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 81-101.
- de Anna, L. (2020). Pedagogia speciale, didattica speciale e internazionalizzazione. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e Didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 133-158). Trento: Erickson.
- de Anna, L. (2021). Interventi educativo-didattici per alunni con disabilità motorie. In A. Canevaro, R. Ciambrone, & S. Nocera (eds.), *L'inclusione scolastica in Italia* (pp. 249-272). Trento: Erickson.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., Canevaro, A., Ghislandi, P., Striano, M., Maragliano, R., & Andrich, R. (2014). Net@ccessibility: A research and training project regarding the transition from formal to informal learning for university students who are developing lifelong plans. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 8(2), 118-134.



- Ebersold, S. & Cabral, L.S.A. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Education et francophonie*, 44, 134-153.
- Frabboni, F. (2013). La fenomenologia della ricerca educativa. In M. Baldacci & F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 5-41). Torino: UTET.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse: éres.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. La grammatica morale dei conflitti sociali*. Milano: Il Saggiatore.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Laeng, M. (1987). *Nuovi lineamenti di Pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Lascioli, A. (2016). Pregiudizio e disabilità...Educare lo sguardo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 13-30.
- Mascarenhas Fernandes, E., et al. (2014). *Pedagogia hospitalar: principios, políticas e práticas de uma educação para todos*. Rio de Janeiro: Editora CRV.
- Mazzer, M., & Covelli, A. (2018). L'università di fronte alla sfida dell'inclusione: la parola agli studenti. In S. Pace, D. Petrini & M. Pavone (eds.), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context* (pp. 142-151). Milano: FrancoAngeli.
- Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 14(2), 249-262.
- Mura, A. (ed.) (2011). *Pedagogia speciale oltre la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2009). *Famiglia e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione scolastica*. Milano: Mondadori.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Education et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Remotti, F. (2011). L'ossessione identitaria. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, XXV, 1, 9-29.
- Trentin, G. (2010). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2014). *L'éducation inclusive: une formation à inventer, Actes du colloque international Unesco 17-18/10/2013*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Becoming an Inclusive Learning-Friendly Environment (ILFE)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *EDUCATION 2030. Objectif pour le développement durable. Une guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. Cali (Colombia), 11-13/09/2019. Documento de discusión Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>