



Angelo Lascioli

University of Verona – angelo.lascioli@univr.it

Special pedagogy and inclusive approach: a new pedagogy or the gain of a new perspective?

Pedagogia speciale e approccio inclusivo: una nuova pedagogia o il guadagno di una nuova prospettiva?

Numero Monografico

ABSTRACT

Today, the inclusive approach represents an indispensable perspective, which has enriched and expanded the cultural and scientific horizon of several disciplines, including Special Pedagogy. However, unlike other disciplines, which in addressing the themes of their studies and research make use of the inclusive perspective, Special Pedagogy is now debating whether to assume inclusion in its object of study, to the point of renaming itself "Pedagogy of Inclusion". The author does not believe that this hypothesis should be pursued, both for historical and epistemological reasons, especially if this renaming would move into the background of theoretical and scientific reflection the research and studies on disability, and just to avoid that the special pedagogical identity could be dispersed.

Keywords: special education, inclusive education, disability, teacher education.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Lascioli, A. (2021). Special pedagogy and inclusive approach: a new pedagogy or the gain of a new perspective? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 23-29 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-03>

Corresponding Author: Angelo Lascioli | angelo.lascioli@univr.it

Received: 31.03.2021 | **Accepted:** 02.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl |
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2021-03



L'inclusione è un orizzonte etico, in continua evoluzione

La prospettiva dell'inclusione è oggi un'opzione culturale imprescindibile, che rappresenta la scelta, di tipo etico, entro cui possono essere collocate e interpretate diverse questioni che riguardano la società umana. Si pensi, ad esempio, al tema centrale dei diritti umani e della giustizia sociale, all'importanza di garantire che lo sviluppo nella società attuale e in quella del futuro vada nella direzione di garantire forme di convivenza che rispettino le diversità umane, e quindi la necessità di creare contesti (d'istruzione, di lavoro, sociali, ecc.) in cui le persone possano sperimentare un senso di appartenenza, al di là delle loro differenze di opinione, culturali, religiose, ecc. Entro questo orizzonte si pone la questione dell'inclusione educativa, la quale è innanzi tutto espressione di un percorso storico, culturale e politico che ha portato a riconoscere all'infanzia alcuni diritti fondamentali, a prescindere da distinzioni o limitazioni di qualsiasi natura, in una prospettiva di massima integrazione sociale. Tutto ciò è un patrimonio che affonda le sue radici nel tempo, oggi tutelato da alcuni tra i più importanti documenti dell'ONU, dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948 (si veda in particolare l'art. 26), alla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989 (si vedano in particolare gli artt. 2 e 23), ai quali si è ispirato il movimento internazionale coordinato dall'UNESCO, denominato *Education for All* (1990), il cui scopo è di "espandere e migliorare la cura e l'istruzione di tutti i bambini e le bambine, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati". L'UNESCO, con la *Dichiarazione di Salamanca* (1994), ha altresì offerto le linee d'indirizzo per la declinazione dei principi dell'*Inclusive Education* nelle politiche e nelle istituzioni educative, stabilendo nelle *Policy Guidelines on Inclusion in Education* che l'inclusione rappresenta «un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti» (UNESCO, 2009), rendendo quanto più accessibili i contesti e ridisegnando, in senso universale, la progettazione degli apprendimenti (CAST, 2011). L'inclusione educativa, quindi, in base ai *Principi Guida per promuovere l'educazione inclusiva* pubblicati dalla European Agency for Development in Special Needs Education (2009) «riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema scuola» e, in base ai *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, pubblicati dalla medesima agenzia (2014), è il frutto di un'azione di sistema, che necessariamente chiama in causa attori diversi, non solo la scuola. Infatti, *la scuola per tutti e per ciascuno*, come affermato nei principi della Carta di Lussemburgo (1999), deve essere il punto di partenza per assicurare l'uguaglianza di opportunità in tutti gli aspetti della vita (istruzione, formazione, professionale, occupazione e vita sociale). In virtù di queste sue caratteristiche generali, di ampio respiro, l'inclusione rappresenta «un orizzonte in continua evoluzione» (UNESCO, 2008).

L'inclusione: sfondo o figura della Pedagogia speciale?

Una delle leggi più curiose ed importanti della percezione umana è l'articolazione sfondo/figura. Si tratta di una caratteristica del nostro apparato percettivo, che è in grado di cogliere i margini delle figure e delimitare quelle parti del campo visivo che definiscono ciò che, volta per volta, in un determinato contesto, assume il ruolo di sfondo o di figura. Per estensione, si può constatare che anche i processi di conoscenza hanno a che fare con questa particolare distinzione. Ad esempio: i contesti (storici, politici, culturali, ecc.) operano sull'intelletto alla stregua di sfondi percettivi, che consentono la messa a fuoco di specifici argomenti che possono così divenire oggetto di mirati atti conoscitivi. Infatti, osservano i filologi, ogni testo (textum=intreccio, intessuto di fili diversi) rinvia sempre al suo *con-testo*, perché per essere pienamente compreso richiede la conoscenza e la ricostruzione del contesto nel quale è nato. Si tratta di un principio di fondamentale importanza anche per l'analisi del comportamento umano, la cui interpretazione richiede sempre un "approccio ecologico" (Bronfenbrenner, 1986), ossia idoneo a rilevare come l'ambiente e i diversi contesti di vita in cui ciascuno è inserito, influenzano il comportamento delle persone. Infatti, così come la conoscenza dei "con-testi" getta luce sulla comprensione dei "testi", anche la conoscenza degli ambienti di vita delle persone consente una miglior comprensione dei comportamenti umani, il cui funzionamento è espressione dell'interazione individuo-ambiente (Lewin, 1951).

Da un punto di vista culturale, l'inclusione rappresenta oggi il *con-testo* entro cui si stanno sviluppando diversi studi e ricerche, non solo di area pedagogica, in quanto i temi da essa affrontati riguardano alcune delicate questioni della nostra contemporaneità. Si pensi, ad esempio, agli effetti della globalizzazione, alle sfide della complessità, alla difficile convivenza tra culture e religioni diverse, alle disuguaglianze di genere, ecc. Sono argomenti, questi, che per molti intellettuali del nostro tempo necessitano d'essere analizzati in una prospettiva inclusiva, ossia nell'orizzonte etico rappresentato dall'inclusione. Da un punto di vista pedagogico, la prospettiva inclusiva assume una sua specifica rilevanza a fronte della sfida rappresentata dalla sempre maggior presenza, nelle classi, di bambini e bambine, alunni e alunne, studenti e studentesse che manifestano difficoltà che possono comprometterne gli apprendimenti, esponendoli al rischio di esclusione e/o di fallimento scolastico.



Il fenomeno per cui l'inclusione, da discorso di sfondo/contesto, assume rilievo e guadagna un suo spazio nella produzione scientifica riguarda anche la Pedagogia speciale. Anche per gli studiosi di Pedagogia speciale, infatti, è oggi fondamentale offrire una lettura inclusiva dell'educazione speciale (Pavone, 2014) e della didattica speciale (Cottini, 2017), perché ciò consente alla Pedagogia speciale di guadagnare il valore rappresentato dal paradigma inclusivo. Infatti, per Canevaro (2013) il sapere pedagogico-speciale guarda all'inclusione come ad un nuovo paradigma, che va oltre l'integrazione, che "propone una prospettiva che non può accontentarsi di integrare in un contesto già istituito" (p. 183). In passato, continua l'autore, "si poteva forse pensare che un soggetto con "bisogni speciali" potesse beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro ed organizzato. Schematicamente: si trattava di far godere di diritti sociali già perfezionati e tali da rispondere ai bisogni di ciascuno e di tutti. Non è più così. Cambia il quadro epistemologico: da un "dato" in cui inserirsi a un "divenire" al quale partecipare" (pp. 183-184). In tale senso, conclude Canevaro, "parliamo di "prospettiva inclusiva": è una dinamica costruttiva. Deve realizzare la coppia istituito-istituente" (p. 184). È entro questo nuovo "con-testo" che la *nozione d'inclusione diviene un imperativo morale* (Caldin, 2019a), valido anche per gli studiosi di pedagogia speciale.

Pedagogia speciale o Pedagogia inclusiva?

Ciò che rappresenta in questo momento un problema non è certamente il valore e l'importanza del paradigma inclusivo che, attualmente, già opera significativamente nello sfondo di diverse discipline, compresa la Pedagogia speciale. Il problema è dato dal fatto che la Pedagogia speciale in questo momento, a differenza delle altre discipline che nell'affrontare i temi dei propri studi e ricerche si avvalgono della prospettiva inclusiva, sta oggi discutendo se assumere l'inclusione nel proprio oggetto di studi, fino a ridenominare se stessa "Pedagogia dell'inclusione".

Tale ipotesi non è una semplice questione di lessico ma una questione epistemologica. Se per la Pedagogia speciale il tema dell'inclusione si trasforma da "sfondo di senso", entro il quale continuare a indagare i propri oggetti di studio, a "figura", si modifica anche l'oggetto del sapere pedagogico-speciale, ossia l'educazione speciale, rappresentato tradizionalmente dall'educazione delle persone con disabilità e attualmente esteso all'analisi pedagogica dei bisogni educativi speciali.

È chiaro che non si tratta di un passaggio di poco conto, anche perché potrebbe comportare per la Pedagogia speciale alcuni rischi, su cui è necessario che la comunità scientifica dei pedagogisti speciali si fermi a riflettere, a partire dalla consapevolezza che l'inclusione rappresenta attualmente uno "sfondo" culturale *in continua evoluzione* (UNESCO, 2008) in cui si riconoscono molteplici discipline. Assumere tale "sfondo" ad "oggetto" porterebbe inevitabilmente ad alcune conseguenze per la Pedagogia speciale, che richiedono di essere attentamente valutate: la perdita di un proprio specifico oggetto di studio, tradizionalmente identificato nell'educazione delle persone con disabilità, rispetto al quale perderebbe quell'esclusività che le altre discipline pretendono per i propri oggetti di studio (essendo l'inclusione un "oggetto trasversale", tale sapere è oggi conteso tra diverse discipline); l'ambiguità del termine inclusione, definito da Liasidou (2012) un "camaleonte semantico", perché cambia il suo significato in base a chi lo usa e ai differenti contesti (ad esempio: fuori dall'Italia, il tema dell'inclusione educativa risulta prevalentemente riferito all'inserimento nelle scuole "normali" degli alunni e delle alunne con disabilità); la rinuncia a quel "sapere esperto" riferito all'educazione speciale, che oggi le altre discipline le riconoscono – sia in ambito nazionale che internazionale (la Special education¹), – motivo per cui dalla pedagogia generale e dalla didattica si è deciso di separare lo specifico "pedagogico-speciale".

A tali considerazioni si aggiunga il problema che l'inclusione è un concetto storicamente determinato. Oggi ci troviamo nel paradigma dell'inclusione, ma domani? Ridenominare una disciplina e assumere come oggetto principale di studio un concetto espressione di un certo periodo storico non sembra una soluzione valida, almeno nel lungo periodo. Non possiamo dimenticare che fino a poco tempo fa un medesimo dibattito riguardò il paradigma dell'integrazione, provocando anche allora la tentazione di ridefinire la "Pedagogia speciale" come "Pedagogia dell'integrazione". La proposta di Canevaro per una "Pedagogia speciale dell'integrazione" (1996), risultò sicuramente di grande saggezza e lungimiranza. Come pure sarebbe opportuno chiedersi se non sia valido anche per il discorso attuale sull'inclusione quanto sostenuto da Canevaro nel testo *Pedagogia speciale* (1999) a proposito del fatto che

1 Si riporta la definizione di "Special education" della Encyclopaedia Britannica: "Special education, also called special needs education, the education of children who differ socially, mentally, or physically from the average to such an extent that they require modifications of usual school practices. Special education serves children with emotional, behavioral, or cognitive impairments or with intellectual, hearing, vision, speech, or learning disabilities; gifted children with advanced academic abilities; and children with orthopedic or neurological impairments. See also deafness; blindness; speech disorder; mental disorder; gifted child; childhood disease and disorder; learning disabilities" <https://www.britannica.com/topic/special-education>.



“l’integrazione non esclude una Pedagogia speciale” (p. 1). Ci si chiede pertanto se abbia senso e se sia legittimo per la Pedagogia speciale divenire Pedagogia dell’inclusione, specialmente se ciò spostasse nello sfondo della riflessione teorica e scientifica la ricerca riguardante l’educazione delle persone con disabilità. In questo caso, infatti, la rinuncia della Pedagogia speciale a riconoscere a se stessa l’esclusività di tale sapere, potrebbe comportare che la ricerca riguardante l’analisi educativa dei problemi delle persone con disabilità divenga parte dello “sfondo” di ogni altra disciplina che si occupa direttamente o indirettamente di disabilità o, peggio ancora, non essere più l’oggetto di studio specifico di un sapere esperto.

Il futuro della Pedagogia speciale: evoluzione lineare o dialettica?

Lo sviluppo del sapere pedagogico-speciale può essere inteso nella forma di un’evoluzione lineare che, per forza di cose, per poter avanzare deve lasciare indietro ciò che è ritenuto obsoleto perché appartenente al passato. In alternativa, l’evoluzione di tale sapere può essere concepita in modo dialettico. In questo caso, ogni avanzamento porterebbe in sé, in forme innovative, ciò che è passato. Il divenire dialettico, infatti, procede per tesi, antitesi e sintesi, e ogni sintesi, una volta guadagnata, torna ad essere tesi in vista di una nuova evoluzione. Il senso di questa evoluzione è stato denominato da Hegel con la parola “aufhebung”, termine di lingua tedesca che esprime il processo di ciò che, nel proprio divenire, nel contempo conserva e trasforma se stesso. Se si osserva lo sviluppo della concettualizzazione che la Pedagogia speciale ha prodotto sull’educazione speciale, si può cogliere un’evoluzione dialettica: dalla fase in cui la concezione dell’educazione speciale elaborata dalla pedagogia fu fortemente influenzata dal sapere medico (Bocci, 2016), coerentemente con un approccio biologistico alle disabilità (tesi), alla fase opposta, in cui nacque una nuova concezione di educazione speciale culturalmente influenzata da un approccio sociale alla disabilità, non più interpretata come problema sanitario ma come questione di equità, di appartenenza e d’integrazione sociale (antitesi). Ad influenzare fortemente questa nuova concezione furono i movimenti di rivendicazione sui diritti delle persone con disabilità. Il massimo riferimento di questa “rivoluzione” fu Ron Chandran-Dudley, primo presidente di DPI (Disabled Peoples’ International), movimento che fin dalla seconda metà del XX secolo pose al centro della riflessione politica e pedagogica riguardante la disabilità, il tema della giustizia sociale. La sintesi, da un punto di vista dialettico, delle due concezioni precedenti nasce dalla consapevolezza che, osserva Chiappetta Cajola (2016), “ognuno dei due modelli, medico e sociale, fornisce dunque una parola chiave interpretativa delle disabilità e presenta delle soluzioni operative, ma nessuno dei due risulta esaustivo in tali compiti” (p. 656). Da qui la necessità per la Pedagogia speciale di tendere verso una nuova concezione di educazione speciale, aperta alla prospettiva inclusiva ma che non disperda il patrimonio culturale di cui essa stessa è portatrice, che ha trovato nel modello biopsicosociale una sua cornice epistemologica adeguata in quanto, continua Chiappetta Cajola, ha “la capacità di sintetizzare le due prospettive, quella medica e quella sociale, incorporando la significatività e la forza di entrambe, e superando le rispettive singole debolezze” (2016, p. 657). Da qui anche l’ampliamento del significato tradizionale del termine “speciale” che, rivisitato in chiave biopsicosociale (Ianes, 2005), ha ampliato lo sguardo della Pedagogia speciale oltre il suo oggetto tradizionale verso una più ampia e articolata analisi, secondo una prospettiva inclusiva, dei bisogni educativi speciali.

La concezione dialettica del divenire, quindi, induce a ritenere che le polarizzazioni siano fasi necessarie, ma relative, del divenire stesso. Da un punto di vista dialettico, l’inclusione rappresenta sicuramente una fase avanzata della riflessione pedagogica sull’educazione speciale, che nasce dal guadagno della consapevolezza che per rispondere efficacemente ai bisogni educativi speciali è necessaria una lettura in chiave ecologica del funzionamento umano, in grado di mettere a tema della ricerca scientifica il rapporto tra individuo e ambiente, dal quale emerge con forza e chiarezza il valore rappresentato dalla fruibilità degli ambienti e della progettazione universale. Tuttavia c’è il rischio che tale prospettiva, da sola, possa non riuscire a rispondere adeguatamente alla complessità che contraddistingue l’oggetto di studi della Pedagogia speciale, alle prese oggi con il delicato compito di interpretare correttamente quale debba essere il suo ruolo nel futuro e come prepararsi per affrontarlo. In particolar modo se si tratta di rispondere con professionalità alla sfida di garantire alle persone con disabilità la loro piena ed effettiva inclusione sociale, come previsto dalla Convenzione dell’ONU (2006). Tale traguardo è e rimane a tutt’oggi il compito fondamentale per la Pedagogia speciale e richiede che i futuri esperti della disciplina agiscano con efficacia per la promozione umana e sociale delle persone con disabilità; ma per poterlo fare essi devono avere una conoscenza approfondita, specializzata, delle particolari e specifiche difficoltà sperimentate da ciascuno, nel percorso che deve portare all’inclusione sociale.



Le sfide attuali della Pedagogia speciale: la centralità degli studi riguardanti le disabilità.

Le persone con disabilità rappresentano la terza nazione del mondo (Schianchi, 2012) ed è una popolazione in continua crescita. Secondo il *World report on disability* (WHO, 2011) circa il 15% della popolazione mondiale ha una disabilità e le disabilità più gravi compromettono le vite di circa 110-190 milioni di persone. Solo in Italia, stando ai più recenti dati ISTAT (2019) 3,1 milioni di persone, il 5,2% della popolazione italiana, sperimentano difficoltà nelle loro attività di tutti i giorni a causa di una disabilità. Nell'anno scolastico 2019-2020 sono quasi 300 mila gli alunni con disabilità, pari al 3,4% degli iscritti. La "questione disabilità" è una realtà che s'impone oltre le parole, con la forza dei numeri. Tale dato emerge anche dalla ricerca attuale in ambito pedagogico-speciale (Maggiolini, 2021).

I problemi di queste persone sono solo in parte quelli del passato. Nel presente, le questioni poste dalla disabilità sono via via sempre più complesse, e richiedono soluzioni che non possono essere generaliste, ma devono essere espressione di saperi sempre più specializzati (non solo di tipo pedagogico: si pensi agli sviluppi delle tecnologie adattive e assistive).

Risulta chiaro che studiare la disabilità non significa analizzare una categoria di persone. Sia l'ICF (WHO, 2001), sia la Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) hanno chiarito che le disabilità rappresentano una condizione universale, che può sperimentare qualsiasi essere umano quando in presenza di un problema di salute, incontra nell'ambiente barriere che limitano le sue possibilità di partecipare, su base di uguaglianza e pari opportunità, alla vita sociale. Se è vero che non esiste la disabilità in quanto categoria dell'umano, non si può negare che esista l'esperienza umana della disabilità, la cui realtà non è legata e non dipende da una questione terminologica ("Cos'è un nome? Ciò che chiamiamo rosa, con qualsiasi altro nome avrebbe lo stesso profumo", *Romeo e Giulietta* di William Shakespeare, Giulietta, atto II, scena II). La condizione umana della disabilità, infatti, assume fenomenologicamente un valore ontologico in quanto rinvia all'esperienza del limite e della fragilità della natura umana stessa, rappresentati e resi evidenti alla coscienza soggettiva dalla disabilità (Larocca, 1999; Lascioli, 2016; d'Alonzo, 2017), spesso nelle forme della sofferenza o della "fatica esistenziale" (Toombs, 1995). Motivo per cui la Pedagogia speciale è stata la disciplina che, fin dalle sue origini, si è interrogata sulle dimensioni di senso dell'esperienza umana del limite, mettendo al centro della riflessione culturale e scientifica riguardante le disabilità il tema della dignità umana e la necessità di guardare coloro che le sperimentano come *persone*, al di là e oltre i limiti posti dalle condizioni di salute. Una delle prime conquiste della Pedagogia speciale, infatti, è di tipo etico, e si fonda sul riconoscimento che coloro che venivano considerati "diversi" a causa di malformazioni o deficienze di tipo mentale e/o intellettuale, andavano considerati esseri umani alla stregua di ogni altro essere umano, perché, usando le parole di Spaemann (2005), per vedersi riconosciuta la dignità di essere umano "non conta la comparsa individuale di determinate caratteristiche di specie, ma soltanto l'appartenenza alla specie" (p. 5). La Pedagogia speciale, inoltre, ha indicato nella strada dell'educazione il percorso attraverso cui valorizzare il potenziale umano delle persone con disabilità: "Il merito della pedagogia speciale è stato appunto quello di lottare strenuamente per far riconoscere alla società che questi *diversi* erano persone e che come tali potevano e dovevano essere educate" (d'Alonzo, 2003, p. 16). Tale scelta di campo è ciò che ha caratterizzato la nascita e lo sviluppo della Pedagogia speciale nel corso della sua storia (Canevaro, Gaudreau, 2002), e che le ha consentito di essere riconosciuta nella sua specificità e autonomia rispetto ad altre scienze (ad esempio, la psichiatria), da cui si distinse proprio per "l'intuizione dell'educabilità delle persone con difficoltà a livello mentale" (Zappaterra, 2016, p. 176). Anche se i paradigmi interpretativi sono mutati nel tempo, osserva Crispiani (2016), nella storia della Pedagogia speciale "è possibile individuare, descrivere ed interpretare una linea di continuità" (p. 57), ed è proprio grazie alla Pedagogia speciale che è stata mantenuta aperta, nell'ambito del dibattito scientifico pedagogico e interdisciplinare, la questione educativa rispetto al tema della disabilità.

Per evitare di disperdere il patrimonio derivante dalla storia della Pedagogia speciale è proprio a partire da questa storia che va truardato il suo futuro e le sfide che ancora attendono questa disciplina. Ci sono infatti alcune questioni che, se fossero trascurate dal sapere pedagogico-speciale, rischierebbero di tradirne la storia e minarne il futuro; tra queste, alcune imprescindibili sono: "Come costruire con la persona con disabilità una relazione umana autentica? Come promuoverne lo sviluppo e l'autorealizzazione evitando che la presenza di sindromi genetiche, disturbi del neurosviluppo, deficit di varia natura ne possano compromettere l'esito? Come formare le figure professionali che nella scuola, nei servizi per la disabilità adulta e sui territori a cui appartengono le persone con disabilità, ricoprono ruoli educativi e si occupano delle progettualità che le riguardano?"

Si ritiene che una pedagogia priva o carente di un sapere esperto sull'educazione speciale, seppur dotata di competenze di analisi e progettazione finalizzate all'inclusione educativa, potrebbe non avere a disposizione gli strumenti culturali e scientifici idonei per affrontare adeguatamente le questioni sopra esposte. Sarebbe inoltre grave lasciare che ad occuparsi di tali questioni siano altri saperi, perché non è detto che le risposte s'iscrivano nella prospettiva educativa entro la quale si è da sempre posta la Pedagogia speciale.



In conclusione, si avanzano alcune proposte nella direzione di consentire alla Pedagogia speciale di mantenere una propria autonomia epistemologica che risponda anche all'esigenza, come osserva Caldin (2019), "di essere riconosciuti" (272), differenziando da altri il proprio specifico campo d'indagine, senza per questo rinunciare alla prospettiva inclusiva:

- Ridefinire epistemologicamente il proprio campo specifico di studi alla luce del paradigma inclusivo, mantenendo al centro della propria riflessione teorica e scientifica il tema della condizione umana della disabilità unitamente all'analisi pedagogica del significato di bisogno educativo speciale, secondo un approccio biopsicosociale;
- Riguardare il significato positivo e non escludente del termine "speciale", nel senso di sapere specializzato, senza il quale non sarebbe possibile affrontare scientificamente le questioni a cui è chiamata oggi ad occuparsi l'educazione speciale;
- Consapevolizzare, assumendolo responsabilmente nel dialogo con la comunità scientifica, il proprio ruolo di scienza che tradizionalmente si occupa *pedagogicamente* dei percorsi di vita delle persone con disabilità (d'Alonzo, 2013), anche oltre la scuola;
- Presidiare, evitando ingerenze improprie, il campo della didattica speciale, intesa come riflessione sui processi di apprendimento degli alunni e delle alunne con disabilità come previsto dalla normativa sull'inclusione (D. Lgs. 66/2017) e come richiesto alla Pedagogia speciale dal Ministero dell'Istruzione², e apportare da questa prospettiva il proprio contributo al dibattito scientifico finalizzato a promuovere una scuola inclusiva di qualità per tutti e per ciascuno.
- Estendere oltre la scuola, aprendo lo sguardo anche alle professioni, la ricerca pedagogico-speciale riguardante l'educazione speciale, portando la prospettiva inclusiva all'interno di questioni che oggi sono di grande attualità e che riguardano in modo particolare i diritti delle persone con disabilità (si pensi, ad esempio, al delicato e attuale tema del Progetto di vita e ai correlati diritti al lavoro, alla vita indipendente, alla cittadinanza, all'autodeterminazione, alla vita affettiva e sessuale, ecc.).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/keyprinciples-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf.
- Bocci F. (2016). I Medici Pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 1, pp. 25-46.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Caldin, R. (2019a). Inclusione. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. (2019b). Inserimento. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 270-273). Brescia: Morcelliana.
- Canevaro A., Balzaretto C., Rigon G. (1996). *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A., Gaudreau J. (2002). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 1, 181-184.
- CAST (2011). Universal Design for Learning guidelines (version 2.0). <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chiappetta Cajola L. (2016). *L'OMS e la dimensione pedagogica. Dall'ICDH all'ICF*. In P. Crispiani (ed.), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 654-667). Pisa: ETS.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crispiani P. (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- Commissione Europea, DGXXII (1996). *La Carta di Lussemburgo*. Bruxelles, Belgio
- d'Alonzo, L. (2013). *Pedagogia speciale. Preparare alla Vita*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2017). *Disabilità e potenziale educativo - Nuova edizione*. Brescia: La Scuola.

2 Si fa qui riferimento agli insegnamenti previsti dal MIUR per la formazione dei futuri insegnanti specializzati per il sostegno (si veda il DECRETO 30 settembre 2011 "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249").



- lanes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*.
- Larocca, F. (1999). *Nei frammenti l'intero: una pedagogia per la disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Lascioli, A. (2016). Prejudice and Disability...Educating the Looking. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 13-30.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science, Selected Theoretical Papers*. New York: Harper and Row.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum International Publishing Group. ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.
- Maggiolini, S. (2021). Conoscere la disabilità. In L. d'Alonzo (ed.), *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione* (pp. 3-40). Torino: Pearson.
- ONU (1948). *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Shakespeare, W. (1596). *The Most Excellent and Lamentable Tragedy of Romeo and Juliet*. Tr. It. Romeo e Giulietta. Milano: Gra-zanti.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Spaemann, R. (2005). *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*. Roma-Bari: Laterza.
- Toombs, S. K. (1995). The Lived Experience of Disability. *Human Studies*, 18(1), 9-23. <https://doi.org/10.1007/BF01322837>
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna.
- UNESCO (2008). *"Inclusive Education: The Way of the Future"*, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- World Health Organisation (2011). *World report on disability*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2001). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Zappaterra, T. (2016). I prodromi. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 153-177). Pisa: ETS.