



Fabio Bocci

Department of Education – Roma Tre University – fabio.bocci@uniroma3.it

Special Pedagogy as Inclusive Pedagogy. An instituting dialectic between risks and opportunities

Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità

Numero Monografico

ABSTRACT

The Third National Seminar of the Italian Society of Special Pedagogy (SIPeS), held on November 27th, 2020, was dedicated to the theme: *Special Pedagogy and Inclusive Pedagogy. Identities and differences*. This is a very relevant and topical issue, which therefore requires careful reflection, especially to avoid prejudicial predefined positions and identitarian entrenchments. In this contribution, the author, after illustrating the problem and describing the peculiar characteristics of Special Pedagogy, proposes to frame the relationship between Special Pedagogy and Inclusive Pedagogy as an *instituting dialectic* capable of introducing innovative and generative elements of analysis. In this sense, he takes into consideration what may be the risks but above all the opportunities of imagining Special Pedagogy as Inclusive Pedagogy, an opportunity that he foresees not only for Special Pedagogy but for the whole Science of Education.

Keywords: Special Pedagogy, Inclusive Pedagogy, Instituting Dialectic, Science of Education, SIPeS

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bocci, F. (2021). Special Pedagogy as Inclusive Pedagogy. An instituting dialectic between risks and opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 41-48 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-06>

Corresponding Author: Fabio Bocci | fabio.bocci@uniroma3.it

Received: 02.06.2021 | **Accepted:** 07.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl |
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2021-06



Premessa

Com'è noto in questi ultimi anni (in realtà ormai da quasi un ventennio) il termine inclusione è entrato sempre di più nel lessico culturale e scientifico italiano (e non solo, veramente. Tuttavia in questa sede, in considerazione dell'oggetto del contributo, faremo riferimento al contesto nazionale). La parola inclusione è foriera di numerosi significati e rimanda a interpretazioni eterogenee (Medeghini, 2018; Bocci, 2019; 2020), ad esempio rispetto all'*ambito di applicazione*: a livello generale (di senso comune ma non solo) si è infatti soliti distinguere tra inclusione *scolastica* e *sociale*, spesso con la consuetudine (assai rischiosa) di intendere quella sociale indirizzata alle allieve e agli allievi con provenienza culturale non autoctona (i cosiddetti *stranieri*) o con altro svantaggio socio-culturale e quella scolastica riguardante alunne/i, studenti/esse con disabilità¹. Una distinzione inesatta tanto sul piano culturale quanto su quello scientifico che però trova ripercussioni anche in una certa modalità (ancora in auge) di definire/delimitare (attraverso il dispositivo/meccanismo dei Settori Scientifico Disciplinari) i campi di studio e di ricerca della Pedagogia. Facciamo riferimento, naturalmente, alla distinzione da un lato di una Pedagogia generale, sociale e interculturale (o della cittadinanza) che, nella prospettiva dell'inclusione, sarebbe deputata a studiare e a indagare i fenomeni educativi legati alla povertà educativa in generale e, nello specifico, alla presenza degli stranieri (a scuola come negli altri contesti del sociale) e, dall'altro, di una Pedagogia speciale deputata allo studio delle questioni educative concernenti la disabilità (scuola come altrove).

Ora, non c'è dubbio che in ambito scientifico il *tuttologismo* sia una modalità di visione e approccio di studio e di ricerca molto pericoloso da praticare, così come non c'è dubbio che essendo l'educazione un oggetto di studio prismatico necessiti di sguardi anche particolari, focalizzati su aspetti specifici del fenomeno da indagare mediante l'adozione di *strumenti ermeneutici* che si sono sviluppati e raffinati nel corso del tempo grazie al progressivo contributo di studiosi che li hanno approfonditi, identificando problemi ed elaborando ipotesi e discorsi che hanno vie più arricchito la letteratura di riferimento.

Ma, altresì, conosciamo anche bene i rischi connessi a una visione riduttiva di questa legittima impostazione metodologico-scientifica, che si vengono a determinare quando si interpretano i Settori Scientifico Disciplinari come settoriali, definiti e limitati da confini precisi, invalicabili pena l'accusa di sconfinamento, di appropriazione indebita, di colonizzazione e quant'altro al lettore venga in mente in termini negativi.

Ed è appunto nell'ottica di questa visione riduttiva (e lo sottolineiamo, riduttiva ma che non possiamo negare esista e abiti le nostre accademie e le prassi ad essa connesse) che l'adozione del termine inclusione sembra irrompere e spargliare le carte e portare disordine. Chi è autorizzato a utilizzare questo termine? Per definire, studiare e indagare cosa? E, di conseguenza: stante il rischio di invischiamenti, non è preferibile tornare all'utilizzo di termini che definiscono meglio i campi e mettono al riparo un ambito di studi, una disciplina scientifica (e una identità) da pericolosi invischiamenti?

Ebbene, partendo dal presupposto caro a Giovanni Genovesi (2005) che una scienza è tale per le domande che sa porsi (e pone) molto più che dalle risposte che sa dare, in questa sede terremo sullo sfondo i quesiti che abbiamo appena posto (ci siamo appena posti) per ragionare sulla dialettica *Pedagogia Speciale vs Pedagogia Inclusiva*, che ci interpella e quindi ci chiama a un atto di comprensione più che di spiegazione e la cui rilevanza è testimoniata, tra le altre cose, dall'attenzione che la Società Italiana di Pedagogia Speciale ha voluto prestargli organizzando il 27 novembre 2020 il III Seminario Nazionale Pedagogia Speciale non a caso intitolato: *Pedagogia Speciale e Pedagogia inclusiva - Identità e differenze*.

Nel nostro tentativo di argomentazione procederemo per punti, cercando, come detto, non tanto di arrivare a una risposta che determini un posizionamento ma provando ad accettare questa complessità, ossia ad abitarla e non a subirla, impegno questo che sembra peraltro riguardare tutta la scienza contemporanea.

Lo faremo richiamando e riprendendo nel corso della nostra trattazione diversi studiosi, i quali non devono essere necessariamente accomunati gli uni agli altri come se fossero espressione di un medesimo punto di vista. In effetti, se da un lato ci preme evidenziare come il nostro scopo sia quello di dare corpo a una trama argomentativa coerente e, ci auguriamo, congruente con quanto intendiamo qui sostenere, dall'altro ci teniamo parimenti a sottolineare come la varietà dei temi e delle riflessioni dai/dalle quali attingiamo sia una ricchezza che apporta nutrimento al nostro ragionare e non possa in alcun modo essere ricondotta ad un'unica forma, foss'anche *convincente*.

1 Una modalità di distinguere apparentemente superata dall'adozione della locuzione Bisogni Educativi Speciali (BES) tripartita secondo tipologie: *disabilità; disturbi evolutivi specifici; Svantaggio Socio-Economico-Linguistico-Culturale*, la quale se appunto sembra risolvere la dicotomia *scolastica/sociale* apre comunque a varie questioni inerenti i rischi connessi di classificazione, categorizzazione, stigmatizzazione, ecc.



1. Le caratteristiche che rendono peculiare la Pedagogia Speciale

Quali sono le caratteristiche peculiari della Pedagogia Speciale? Ovvero: cosa rende la Pedagogia Speciale così peculiare? Indubbiamente le qualità che le possono essere attribuite e riconosciute sono innumerevoli e difficilmente essenzializzabili in un articolo, senza peraltro correre il rischio di fornire un elenco o una lista poco in grado di restituirne l'immagine reale.

Proveremo pertanto a identificarne alcune, per così dire macroscopiche, che ne compendiano molte altre.

La prima peculiarità è quella di essere fin dalle origini una forza (culturale e scientifica) istituyente. Andrea Canevaro è più volte tornato su questo aspetto caratterizzante, facendo riferimento proprio alla storia della Pedagogia Speciale, a quella matrice nella quale i pedagogisti speciali si riconoscono. Ad esempio, ci ricorda (Canevaro, 2000) come Jean Marc-Gaspard Itard, ad esempio, rappresenti questa forza istituyente nel momento in cui disquisisce con l'autorevole Philippe Pinel, che rappresenta (per meriti e non per "censo") il sapere istituito, introducendo con argomentazioni solide (il suo apparato teorico e le implicazioni applicative che ne derivano) e non con mero atteggiamento filantropico una serie di questioni rispetto al destino del giovane selvaggio che poi chiamerà Victor. Allo stesso modo, una volta divenuto un punto di riferimento (ciò che rappresentava Pinel precedentemente) viene in qualche modo messo in discussione da Edouard Séguin, il quale nel suo celeberrimo *Trattato* si propone come forza istituyente nell'educazione degli idioti non mancando, col suo stile poco incline alle reverenze, di sottolinearlo: «prima consigliato da Itard, poi da Esquirol, abbandonato poi alle mie sole forze ho dovuto cercare in me stesso le risorse che altri prendono a prestito dalla scienza bell'e pronta nei libri. Da questa posizione davvero eccezionale è risultato un lavoro completamente nuovo, non soltanto sull'idiozia, ma anche sull'educazione; e si capisce: proponendomi come scopo la cura dei giovani idioti ero incessantemente portato, dalla forza stessa del mio soggetto, a informarmi dei metodi, a ponderare le teorie, a discutere la pratica dell'insegnamento» (Séguin, 1970, pp. 29-30).

A sua volta il pensiero di Séguin è reinventato (termine caro a Paulo Freire che prendiamo in prestito) da Maria Montessori, la quale, anzi, vista la poca fortuna di Séguin in Francia assolve una duplice funzione (anch'essa tipica della Pedagogia Speciale, soprattutto italiana): rende istituzionale l'opera del pedagogista francese (in quanto traducendola e introducendola in Italia contribuisce a renderla nota, conferendogli autorevolezza) e al tempo stesso la rende istituyente interpellandola e reindirizzandola verso nuovi sviluppi teorici e applicativi.

Questa caratteristica di forza istituyente ben si coniuga con altre due caratteristiche che qui accomuniamo. La prima, come ci ricorda Ferdinando Montuschi, è quella di saper cogliere il «problema là dove può sfuggire all'attenzione comune, nell'interpretarlo nei suoi termini corretti e nell'elaborare ipotesi di intervento con offerte di aiuto significative per consentire alla persona di riprendere, nel modo più umanamente ricco, la propria esperienza di esistenza il proprio fare significativo e il proprio essere motivato» (Montuschi, 1997, p. 161). La seconda, intrinsecamente legata a questa, è la sua propensione (ma che è anche una tensione ideale da perseguire costantemente) ad abitare le situazioni con quel fare *familiare* e *insolito* di cui ci parla Roberta Caldin (2012), ovvero ad abitare le (e a stare bene nelle) domande. In tal senso richiamiamo ancora Andrea Canevaro: «Pedagogia Speciale [...] non è una sola persona, una sola azione, un solo progetto, un solo punto di vista... ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande. Che non sempre trovano risposte in ciò che già è conosciuto. Pedagogia Speciale non dovrebbe avere la presunzione, fallimentare per la sua stessa esistenza, di considerare degne unicamente le domande a cui sa già dare risposta. Dovrebbe imparare a vivere con domande che non la trovano già preparata. Il suo compito è di cercare le risposte senza la sicurezza di trovarle. Il suo compito è di convivere con domande aperte, e quindi reali, autentiche. Le domande nascono dagli incontri con soggetti che hanno punti di vista diversi, o vite diverse. Pedagogia Speciale vive bene negli incontri, e vive male nel narcisismo e nella chiusura in sé stessa» (Canevaro, 2013, p. 182).

Entriamo in questo modo nella terza caratteristica. Questo saper (voler) stare bene negli incontri e nelle domande indica una ulteriore peculiarità della Pedagogia Speciale: il suo saper abitare l'interdisciplinarietà (Bocci, 2012). Ci ricorda, infatti, Marisa Pavone che la Pedagogia Speciale fin dalle sue origini, si è proposta «come modello a vocazione interdisciplinare, disponibile per natura alla collaborazione con altri campi del sapere. Se in una ipotetica rappresentazione mentale l'abbiamo finora immaginata collocarsi nel "cuore" della pedagogia generale, la dobbiamo pensare contemporaneamente ai confini della stessa, per la sua propensione al dialogo progettuale con altre discipline [...] illustri, con cui deve garantire un contatto permanente, orientato alla realizzazione di un corpo solidale di scienze dell'uomo» (Pavone, 2014, p. 16).

La collocazione della Pedagogia Speciale al cuore e alla frontiera della Scienza dell'Educazione, consente di inquadrare ancora meglio la sua specificità: che non è certo quella, come vorrebbe qualcuno, di essere a latere delle



questioni educative più rilevanti, occupandosi dei marginali e dei vulnerabili², ma di essere invece centrale nella definizione dei problemi basilari dell'educazione, andando a toccare «nel profondo la nodale questione dei più autentici valori educativi» (Gaspari, 2012, p. 33). Una funzione di cerniera, di mediazione e di raccordo che ne esalta il carattere euristico «che orienta al confronto metodologico e al lavoro di rete» (Mura, 2012, p. 107).

Ne consegue che, come rileva ancora Patrizia Gaspari, lo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale si definisce e si legittima non tanto nella (e attraverso la) definizione dei (presunti) limiti del proprio sapere, quanto «nella capacità di oltrepassare tali limiti, per orientarsi verso un sapere aperto al cambiamento ed in grado di operare *per* e *nel* cambiamento con funzionali strumenti di ricerca di nuove soluzioni migliorative della realtà» (Gaspari, 2012, p. 45).

La Pedagogia Speciale, in ultima analisi, si riconosce pienamente in quell'abito proprio dell'attitudine scientifica di porsi dinanzi ai fenomeni dell'educazione (e del sociale) che la interpellano con un fare laico, per molti versi trasgressivo ed eretico. Fare ricerca, ci ricorda Angelo Lascioli, richiede innanzitutto la capacità di riconoscere il valore della complessità e del suo abitarla, evitando «così modi e forme di conoscenza semplificanti» (Lascioli, 2011, p. 42).

I pedagogisti speciali sono (e devono essere) pienamente collocati in questa dimensione, per la loro attitudine di approcciare le questioni di cui si occupano in modo da modificare quei modelli (teorici) e quegli schemi (applicativi) che si rivelano incapaci di fornire risposte alle richieste (e anche ai bisogni) del tempo presente, anche intuendo (e qui ne emerge anche il carattere *divergente*) il tempo futuro.

2. Pedagogia Speciale e Pedagogia Inclusiva: la dialettica come propulsore istituyente di/per un incessante divenire

Dal nostro punto di vista è su questi presupposti che va inquadrata e collocata la dialettica tra Pedagogia Speciale e Pedagogia Inclusiva.

Un dialettica che non è semplicemente risolvibile dentro il connubio identità/alterità (Pedagogia Speciale vs Pedagogia Inclusiva), in quanto non si tratta di due elementi tra loro differenti che interloquendo scoprono le costanti e le varianti che ne caratterizzano le identità e la relazione. Noi preferiamo parlare di Pedagogia Speciale *come* Pedagogia Inclusiva, in quanto siamo all'interno di quell'incessante divenire che abbiamo fin qui delineato come peculiare della Pedagogia Speciale, supportato da quell'*habitus* altrettanto peculiare di abitare – ricordiamolo ancora una volta, in modo *familiare e insolito* (Caldin, 2012) – la complessità del tempo, passato e presente, che è stato dato (ed è dato) di vivere a diverse generazioni di studiosi che si sono riconosciuti e si riconoscono in (e si sentono rappresentati da) questo modo di essere/farsi/porsi della Scienza dell'Educazione.

Uno sguardo alla nostra storia recente ci fa comprendere come questa dialettica istituyente sia di fatto un elemento identitario forte. Quando Roberto Zavalloni nel 1964 diviene in Italia il primo studioso a vedersi assegnato un insegnamento accademico di Pedagogia Speciale (presso la Facoltà di Magistero di Roma), compie immediatamente un'operazione di congiunzione tra il passato e il (suo) presente, rimarcando che non si tratta di una rottura (in discontinuità) ma di una evoluzione.

Scrive infatti Zavalloni: «il concetto di pedagogia speciale equivale sostanzialmente al vecchio termine di pedagogia emendativa, largamente usato in Italia, e a quello di ortopedagogia, maggiormente usato all'estero. Con questi termini si vuole indicare l'insieme delle ricerche e delle tecniche mediante le quali viene presa in esame la situazione educativa del fanciullo che presenta difficoltà nel suo sviluppo normale, al fine di scoprire e mettere a punto i metodi adatti a fornirgli le migliori possibilità di educazione e d'integrazione nell'ambiente sociale» (Zavalloni, 1967, p. 26).

Ora la seconda parte di questa riflessione (per intenderci da: *con questi termini* in poi), che di fatto anticipa e apre la strada al modello dell'integrazione, dal punto di vista del lessico (*sviluppo normale, tecniche ecc...*) è sicuramente segnata dal tempo in cui è stata operata (ed è per questo fonte di grande interesse storico ed epistemologico). Ma in questa sede tale analisi critica ci interessa meno, mentre, come detto, ci viene incontro e ci aiuta a comprendere meglio il nostro tempo e l'attualità del nostro dibattito la prima parte.

2 In tal senso ci sembra particolarmente rilevante l'osservazione critica di Luigi d'Alonzo: «La Pedagogia Speciale ha oramai una storia alle spalle, una storia non lunghissima, ma assai ricca di testimonianze concrete, di riflessioni [...] e di ricerche metodologiche tali da renderla una scienza pedagogica fra le più studiate e rispettate. È perciò strano constatare come essa sia vissuta nei contesti culturali e formativi tradizionali ancora come una branca che procede a latere dell'interesse educativo» (d'Alonzo, 2008, p. 12).



Zavalloni nel ragionare sulla nascita del termine Pedagogia Speciale, che va a sostituire quelli di Pedagogia Emendativa e Ortopedagogia, nel porli in linea di continuità in ottica evolutiva ci invita a nostra volta a ragionare su ciò che ci vede oggi coinvolti in questa fase storica, una fase in cui siamo chiamati a interrogarci sul rapporto dialettico Pedagogia Speciale-Pedagogia Inclusiva.

In tal senso ci viene da dire che, ora come allora, non siamo in presenza di una operazione di maquillage e neppure di mero ammodernamento (insomma un farsi e porsi con una *facciata* alla moda). E non siamo neppure in una situazione in cui si corre il rischio di una perdita d'identità. Ci torneremo a brevissimo parlando di rischi e opportunità, ma qui anticipiamo che è quantomai necessario evitare il rischio di cadere nella tentazione di quella che Canevaro (1999) definisce *ossessione identitaria*. Una sorta di prova di forza che può invece apparire come espressione di una fragilità epistemologica, ovvero essere letta come un modo per celare, in realtà, il proprio timore di essere percepiti fragili e per questo soggetti a colonizzazioni. Un circolo vizioso che, come è noto, genera spesso due fenomeni apparentemente opposti ma che sono al contrario il rovescio della medesima medaglia: chiudersi in forme più o meno celate di conservatorismo, sfuggendo il confronto o accettandolo ma solo per ribadire la propria volontà di restare dove si è: rifugiarsi in posizioni elitarie, magari rispettate e persino temute, ma tutto sommato inavvicinabili, anche per il timore di essere integrati o reintegrati.

Ecco perché accettare la sfida dell'abitare euristicamente la dialettica Pedagogia Emendativa - Pedagogia Speciale, come abbiamo fatto allora, e il farlo nuovamente ora tra Pedagogia Speciale e Pedagogia Inclusiva, significa da un lato fronteggiare i rischi di posizionamenti apodittici (su un *fronte* o sull'altro) che in verità più che rafforzare indeboliscono ed espongono a molti rischi e, dall'altro, porsi su un piano di opportunità evolutiva non solo ad appannaggio della Pedagogia Speciale ma della Scienza dell'Educazione tutta.

3. Rischi e opportunità

Abbiamo appena detto dei rischi connaturati all'ossessione identitaria e alle posizioni di arroccamento e conservatorismo e, invece, delle opportunità di abitare questa fase complessa sfidando i posizionamenti apodittici e accettando l'abitare familiare e insolito della dialettica istituyente Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva.

Ciò non significa, però, sottacere la presenza di alcune insidie che, come cercheremo di argomentare, sono connotate a un certo modo di intendere la conformazione e l'articolazione della Scienza dell'Educazione soprattutto nella sua declinazione accademica.

Proviamo a farlo riprendendo un discorso da noi già affrontato qualche tempo fa (Bocci, 2012) a partire da una riflessione operata da Gaetano Bonetta su *Pedagogia Oggi* (rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia) nel 2007 in un numero monografico dedicato al trentennale della Legge 517 del 1977. Afferma Bonetta in un passaggio del suo articolo: «altresì non può non essere riconosciuto alla legge 517 il merito di aver fatto sì che la pedagogia speciale sia diventata sempre più pedagogia generale orientando quei laboratori-officina di innovazione che, a loro volta, hanno alimentato la riflessione e la ricerca pedagogica, la sperimentazione e la ricerca didattica. All'interno di questo processo ancora in atto si è accentuato il valore e la funzione critica ed ermeneutica del paradigma della diversità. I tanti percorsi teorici, riflessivi ed operativi sull'alterità hanno, infatti, investito i concetti di libertà, uguaglianza, normalità, identità, giustizia sociale, generando nuove e fertili categorie interpretative che hanno arricchito il dibattito pedagogico internazionale rendendolo ancora più sensibile e permeabile rispetto alla complessità e multiprospettività che devono caratterizzare l'ottica educativa; ci si riferisce, tra i tanti, in particolare ai concetti di equità, di "capacitazione", di bisogno educativo speciale, di speciale normalità, di inclusione» (Bonetta, 2007, p. 6-14).

Al di là delle intenzioni (indiscutibilmente propositive) dell'autore, questa riflessione si presta molto bene al nostro discorso, in quanto si offre (potenzialmente) a una duplice interpretazione: una che introduce elementi di rischio (e vedremo bene per chi); l'altra che apre a nuove opportunità (e preciseremo per chi).

La prima concerne, infatti, l'idea (errata) che il passaggio dall'esistenza delle strutture speciali alla presenza delle alunne e degli alunni con disabilità nella scuola di tutti abbia reso viepiù superflua la necessità di una Pedagogia Speciale nel nostro Paese (Canevaro, 1999) e che la Pedagogia Generale abbia oggi il pieno diritto di intitolare al proprio settore scientifico disciplinare le questioni inerenti all'inclusione scolastica oltre che sociale. Di qui il rischio, intravisto da alcuni, che l'adozione di una dizione qual è quella di Pedagogia Inclusiva di fatto faciliti – quasi fosse un Cavallo di Troia – un'azione che in tal senso può essere (viene) percepita come una colonizzazione o, quantomeno, come una richiesta/pretesa di annessione.

Non serve sottolineare (ma lo facciamo) che siamo assolutamente certi che non sia questo l'intento che ha mosso le parole di Gaetano Bonetta (ci torniamo a brevissimo); così come siamo certi che non serva sottolineare



(ma lo facciamo) come questa percezione di rischio sia fortemente legata a un certo modo di pensare e di abitare la Scienza dell'Educazione nella sua declinazione accademica, ossia con una distinzione (talvolta più netta, talaltra più armoniosa, a seconda dei periodi) tra i quattro Settori Scientifico Disciplinari con la quale è attualmente articolata e un non sempre facile e virtuoso (in taluni casi, quelli meno armoniosi, apertamente conflittuale) rapporto tra essi³.

Si tratta dunque di un rischio che c'è, che esiste e non solo perché qualcuno lo percepisce/concepisce tale.

Ma, ed è questo il punto, non è un rischio che corre la Pedagogia Speciale in quanto tale ma la Pedagogia tutta, ossia la Scienza dell'Educazione, che ha tutto da perdere nel chiudersi in steccati e confini interni con le conseguenze che conosciamo, che non solo sono del tutto inconcepibili sul piano scientifico ma sono altresì controproducenti su quello politico, rendendo la voce della Pedagogia frammentata, talvolta lacerata, di sicuro debole rispetto a quella di altre scienze che, forse non a caso, continuano ad avere anche sui discorsi sull'educazione maggiore potere di attrazione (anche mediatica).

La seconda interpretazione, quella che caldeggiamo e che siamo convinti abbia animato il pensiero di Bonetta, vede in questo passaggio (la Pedagogia Speciale che diviene sempre più Pedagogia Generale) l'inverarsi di quanto Edouard Séguin andava argomentando già a metà Ottocento circa la necessità, nel delineare il suo metodo di educazione degli idioti, di fare contestualmente un lavoro di Pedagogia Generale⁴. Una consapevolezza che porta Maria Montessori, com'è noto prima traduttrice italiana dell'opera di Séguin, ad affermare – con l'esempio e non solo con gli scritti – che *l'educazione o è per tutti o non è educazione*. Aspetto questo ribadito in tempi recenti da Andrea Canevaro, specialmente quando riflette sul fatto che «una buona pedagogia speciale è parte di una buona pedagogia generale e i problemi posti dall'educazione di bambini handicappati mettono alla prova e verificano la validità o meno dell'educazione generale» (Canevaro, 2002, p. 95).

La Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva, ossia come modo di essere della Scienza dell'Educazione⁵, rappresenta dunque un'opportunità per quest'ultima nella sua interezza e complessità e non per singole parti di essa, per rafforzarne o indebolirne ora una ora un'altra a seconda delle stagioni e dei rapporti di forza.

Si tratta, dunque, di adottare una visione globale (De Anna, 2014) delle questioni educative che ci chiamano in causa. E l'opportunità (e i rischi di non coglierla, indulgiando nell'attesa di tempi migliori o perpetrando pratiche sterili e dannose per la comunità scientifica e sociale) è pari alle sfide che la Scienza dell'Educazione si trova oggi ad affrontare.

La sfida di rendere «sempre più *speciale* ogni forma di intervento educativo, facendo in modo tale che diventino patrimonio comune la capacità di *cogliere i problemi* e la *competenza* nell'affrontarli, la *padronanza* nell'ipotizzare *opzioni* nelle risposte educative» (Montuschi, 1997, p. 164).

La sfida di essere in grado di incidere sempre di più nella società e sulla vita delle persone, rendendo sempre più palesi la complessità dei problemi dell'educazione (Caldin, 2001) e la necessità di rispondere ai bisogni di tutte/i e di ciascuna/o *là dove si trovano* (Canevaro, 1999).

La sfida di superare fratture e steccati, incomprensioni e fraintendimenti, tensioni solipsistiche e pulsioni egemoniche, e di approcciare unitariamente nell'eterogeneità degli sguardi che la rendono feconda l'oggetto educazione in modo prismatico, perché tale è la sua natura.

In altri termini, la sfida di generare un *pensare speciale* (Montuschi, 2004) coincidente non con un settore o con un ambito disciplinare ma permeante tutta la Scienza dell'Educazione.

3 Conflittualità che, purtroppo, in alcune situazioni ha generato anche alleanze tra due o più settori o sponde e interlocuzioni tra alcune parti di essi con alcune altre parti di altri (il gioco di parole è voluto). Situazioni queste che hanno determinato, anche, sospetti e accuse di "tradimento" e portato alla rottura di antichi legami e comunque introdotto strappi che a fatica si sta cercando di ricucire.

4 Il passo del *Trattato* a cui facciamo riferimento è il seguente: «Se tutti i metodi che ho passato in rassegna mi son sembrati adatti per i bambini normali, o meglio, se lo sviluppo intellettuale dei bambini normali li rende eccellenti, con gli idioti essi perdevano il loro prestigio man mano che ne provavo l'applicazione; nessuno teneva sufficiente conto delle anomalie psicologiche e fisiologiche d cui l'individuo umano è suscettibile, perché me ne potessi contentare; procedendo così sempre per eliminazione, man mano che andavo avanti nell'esame critico dei metodi, mi sono ritrovato non soltanto isolato nel mio tentativo di cura degli idioti, ma anche nel lavoro di pedagogia generale che ero costretto a formulare ogni giorno con maggior precisione» (Séguin, 1970, p. 30).

5 Ha ragione Vito Piazza (o quanto meno invita a riflettere) quando ragionando proprio su Séguin e Montessori asserisce che: «La pedagogia nasce speciale. Se tutti gli uomini nascessero uguali non ci sarebbe bisogno di pedagogia e di scienze dell'educazione: basterebbe trasmettere e insegnare e a questa azione corrisponderebbe il ricevere e l'imparare» (Piazza, 1998, p. 23).



Conclusioni

Le sfide che abbiamo ora delineato vedono protagonisti i pedagogisti speciali e, del resto, non potrebbe essere diversamente (Caldin, 2020). Abbiamo provato a ragionare sul fatto che definirsi e riconoscersi nella Pedagogia Speciale non significhi affatto, come già rimarcava Alain Goussot (2007), relegarsi a (o sentirsi relegati in) una *pedagogia del ghetto*. Tutt'altro, semmai. Come evidenzia Luigi d'Alonzo, facendo peraltro riferimento a Giuseppe Vico, suo maestro e professore di Pedagogia Generale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, la Pedagogia Speciale «pensa all'educazione e continuamente elabora una sua teoria sull'educazione» (d'Alonzo, 2003, p. 15). E nel fare questo «trae origine e fondamento dalla necessità di rispondere ai vari aspetti e bisogni dell'educabilità umana e pone l'educazione al centro del proprio pensiero» (d'Alonzo, 2003, p. 14).

Ed è in questo divenire, in questa tensione ideale verso una maggiore capacità di comprensione l'oggetto educazione e di rispondere alla complessità delle questioni che tale migliore e maggiore comprensione viene a determinare, che abbiamo cercato di collocare la dialettica istituyente tra Pedagogia Speciale e Pedagogia Inclusiva. Ciò comporta la necessità, che è propria di tutta la scienza contemporanea, di «muoversi nel paradigma della complessità e accettarne le implicazioni» (Gaspari, 2001; 2012), tra le quali quella di aprirsi all'inedito e di abitarlo con la consapevolezza di chi sa da dove viene, su quali solide e salde matrici/radici poggia i piedi di quali siano le istanze che ne orientano lo sguardo. Una complessità che si esplica anche nell'impegno ad aprire le e ad aprirsi alle frontiere (Canevaro, 2007), nella volontà di riconoscere le e di riconoscersi nelle identità plurime che rendono peculiare la Scienza dell'Educazione e le molteplici componenti che la abitano, identità che sono sia generative (chi siamo, da dove veniamo), sia progettuali (dove intendiamo e stiamo direzionandoci).

In tal senso, e concludiamo, la Pedagogia Speciale ha apportato, e continuerà ad apportare anche come Pedagogia Inclusiva, un contributo straordinario nella/per la sua capacità di precorrere il proprio tempo e di porsi come propulsore del cambiamento, di essere/porsi, in senso euristico, come ambito aperto alle innovazioni mantenendo in equilibrio le istanze sociali di cambiamento e il rigore della risposta scientifica a tali sollecitazioni, di essere/farsi *Pedagogia* capace di accogliere (intercettandole con immediatezza) le istanze *della complessità* e di affrontarle (e di abitarle) in modo originale, individuando e impostando i problemi in modo rigoroso e cercando di fornire risposte contingenti ma, anche, in grado di orientare il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2012). La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo & R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M. C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bonetta, G. (2007). Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano. *Pedagogia Oggi*, 3, 6-14.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R. (Ed.) (2012). *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*. In L. d'Alonzo & R. Caldin (ed.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'Handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2000). Per una didattica speciale dell'integrazione. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). Introduzione. La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181-184
- Canevaro, A. (2002). La ricerca dell'identità in Séguin. In A. Canevaro & J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia Speciale*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Gaspari, P. (2001). Un'epistemologia per la pedagogia speciale. In A. Canevaro (ed.), *Pedagogia speciale, Studium Educationis*, 3, 567-580.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Genovesi, G. (2005). *Scienza dell'educazione e Pedagogia speciale*. Roma: Carocci.



- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Lascioli, A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. Goo-
dely D. & al. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Montuschi, F. (2004). Dalla pedagogia speciale al "pensare speciale". In F. Montuschi & R. Caldin (eds.), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale, Studium Educationis*, 3, 511-513.
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Assisi: Cittadella.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Piazza, V. (1998). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*. Trento: Erickson.
- Séguin, E. (1970). *Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc.* Roma: Armando.
- Zavalloni, R. (1967). *La Pedagogia Speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.