



**Antonello Mura**

Università di Cagliari | amura@unica.it

**Antioco Luigi Zurru**

Università di Cagliari | antiocoluigi.zurru@unica.it

## Innovation in thinking and educational practice. A dialogue with Alain Goussot on Special Educational Needs\*

## Innovazione del pensiero e della pratica educativa. Un dialogo con Alain Goussot sui Bisogni Educativi Speciali

**Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto**

### ABSTRACT

Within the prolific scientific production of Alain Goussot, an intellectual with a fine erudition and a passionate scientific vocation, the subject of special educational needs has assumed prominence. Through the critical examination of the construct that the author proposes, at times even radical, the contribution focuses its reflection on some of the key nodes of the special educational discourse.

The concept of BES, articulated in its analytical meanings, shows the contradictions of the pathologising dynamics inherent in some approaches to difficulties and resistance in learning processes. In this respect, teachers' professionalism and didactic action represent the 'antidotes' for the development of authentic processes of emancipation, respectful of human diversity. The multiple elements that emerge from the survey contribute to the continuous qualification of the Italian model of school inclusion.

**Keywords:** Alain Goussot, Special Educational Needs, educational innovation, Special Pedagogy.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Mura A., Zurru A. L. (2023). Innovation in thinking and educational practice: a dialogue with Alain Goussot on Special Educational Needs. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 128-134. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-12>

**Corresponding Author:** Antonello Mura | amura@unica.it

**Received:** 06/04/2023 | **Accepted:** 23/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-12**

\* L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Antonello Mura è autore delle sezioni 3 e 4; Antioco Luigi Zurru è autore delle sezioni 1 e 2.



## 1. Alain Goussot: una prospettiva scientifica “incarnata”

Per accostarsi con contezza all’opera e alla lezione di Goussot, piuttosto che costruire una nota biografica preliminare, risulta forse maggiormente proficuo provare a comprendere lo spirito e l’approccio al lavoro scientifico, che con passione ha incarnato nella sua esperienza di intellettuale e di educatore. Di tale spirito, i colleghi dell’Alma Mater Studiorum di Bologna hanno avuto la fortuna di farne conoscenza da vicino, nel quotidiano, cogliendone le molteplici sfaccettature. Goussot è stato uno studioso dotato di «una profondità pervasiva rara e prendeva tutto seriamente; soprattutto, esigeva da sé stesso il massimo, senza risparmiarsi mai» (Caldin, 2016, p. 13), lasciando un’importante eredità che impone di «rivolgere lo sguardo ed i passi verso il futuro, cioè a far nostra la consapevolezza, testimoniata dalla sua vita, che siamo al mondo per conoscerlo e, conoscendolo, per cambiarlo nella direzione di una progressiva umanizzazione» (Errani, 2013, p. 16).

La pervasività e la profondità di un’indagine mai rinunciataria, nei confronti delle sfide che la società pone, si coagulano nell’aspetto che, forse più di tutti, riesce a testimoniare lo spessore scientifico della personalità di Alain Goussot, ovvero la pluralità dello sguardo con cui egli guida la sua ricerca (Goussot, 2000, 2007). La varietà e la molteplicità di problemi, domande e riflessioni, con le quali il pensiero pedagogico dell’autore si muove, si incastonano in un orizzonte di complessità, sostenuto anche dal sostanziale riferimento a numerosi autori. Dal suo mentore ideale, Decroly, mutua l’attenzione per la definizione dei concetti di deficit e svantaggio e della loro distinzione (Goussot, 2015, 2016), ponendosi in dialogo costante con i pionieri della Pedagogia Speciale: Itard, Séguin, Bourneville in Francia, De Sanctis e Montessori in Italia. Anche con il discorso psicologico intesse numerose conversazioni, interrogando Vygotskij sui suoi instancabili tentativi di capire l’uomo e i suoi processi di mediazione, condividendone l’«approccio aperto, storico e interdisciplinare in grado di cogliere la complessità dello sviluppo umano con tutte le sue contraddizioni» (Goussot, 2013a, p. 162). Ancora da Vygotskij e dal suo collaboratore Lurija ha probabilmente fatto propria la lezione multidisciplinare, spaziando dal campo pedagogico verso la psicologia e l’antropologia. Da Deligny e Mannoni, per fare solo alcuni riferimenti, coglie l’importanza del patrimonio inestimabile dell’esperienza diretta delle storie di vita degli individui con difficoltà (Goussot, 2013b). Nel discorso della tradizione filosofica, guardando a Dewey, ritrova gli elementi con i quali irrobustire il proprio atteggiamento verso la responsabilità educativa e la libertà di pensiero. Una responsabilità e una libertà agite in vista della più ampia emancipazione dell’altro, da non confinare mai come mera presenza, ma da avverare attraverso un “agire comunicativo”, mutuato dalla lezione di Habermas (Gagliardini, 2014).

Nell’interlocuzione continua con i propri maestri e nel confronto critico con le tematiche del suo tempo, fra i primi in Italia insieme a Canevaro ad intrecciare la riflessione epistemologica della disciplina con l’indagine storico-culturale, Goussot tratteggia la complessa panoramica delle sfide culturali e scientifiche che la Pedagogia Speciale è chiamata ad assumere e orientare. Si possono, quindi, individuare nuove prospettive per la disciplina nei termini di: a) una rinnovata attenzione al profilo epistemologico e all’autonomia nella produzione semantica, terminologica e metodologica che ne discende; b) un sensibile approccio interculturale nei confronti dei cambiamenti antropologici che investono la società; c) un proattivo interesse nei confronti dei differenti cicli di vita; d) un sollecito supporto di mediazione nella costruzione delle reti e delle alleanze educative tra la scuola, la famiglia e la comunità più ampia (Goussot, 2013b).

Tra queste, in un frangente storico costellato da molteplici e controversi interrogativi sulle politiche, sulle culture e sulle strategie atte a garantire i processi di inclusione, il richiamo ad una ricostruzione delle fonti, del percorso e dell’evoluzione che caratterizzano la Pedagogia Speciale sembra assumere una preminente valenza strategica. Risulta, infatti, inderogabile interrogarsi sui concetti, intesi come «attrezzi [che servono] per organizzare i dati empirici dell’esperienza pratica vissuta» e «chiarire il senso che si dà alle parole che si usano, a livello scientifico e tecnico, come elementi della mappa mentale e scientifica della disciplina» (Goussot, 2013b, pp. 13–14), per ricostruirne la genealogia, per sé e nei rapporti con le altre scienze, e per strutturarne l’effettiva ricaduta operativa.

In una realtà che non si è ancora liberata dallo spettro derivato da «logiche di nuove separazioni e



rischi di nuove marginalità scolastiche e sociali» (Errani, 2013, p. 17), il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) rappresenta un costrutto problematico ancora interrogante, nonostante le definizioni e le dichiarazioni. L'indagine che si impone non è guidata da un mero interesse specialistico e nucleare, quanto piuttosto orientata a dar seguito ad un'incessante azione tesa a promuovere la continua qualificazione del modello dell'integrazione e dell'inclusione, rimettendo al centro la Pedagogia Speciale, la sua genealogia, il suo oggetto epistemologico e le sue pratiche (Goussot, 2014c), senza assimilarla ad altri orientamenti e approcci. Non una pedagogia "differenzialista" animata da un atteggiamento di riserva, ma una «*pedagogia delle mediazioni e del riconoscimento* (percorsi personalizzati, misure compensative e dispensative, accompagnamenti, mediatori, ausili, ecc.), per favorire l'integrazione e l'espressione delle potenzialità» (Goussot, 2014a, p. 169), in un quadro di equo accesso alle opportunità e alle risorse dell'educazione.

## 2. Il bisogno educativo speciale

Al di là delle molteplici perplessità con cui il concetto di BES è stato accolto nella comunità scientifica nazionale, la possibilità di prestare attenzione ai meccanismi che possono generare un ostacolo allo sviluppo del soggetto sembra corrispondere a un'esigenza di natura politica, orientata a salvaguardare processi di equità e scongiurare dinamiche di categorizzazione ed emarginazione (Ianes, 2019). Le radici storiche del costrutto rimandano alla prospettiva con cui, sul finire degli anni '70, in Inghilterra si è cominciato a guardare alle difficoltà scolastiche di molti alunni in situazione di disabilità e con bisogni educativi speciali (Warnock, 1978). Tale attenzione si è diffusamente sviluppata in ambito internazionale a partire dalla conferenza di Salamanca, per poi trovare supporto presso l'UNESCO e la European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Con il riferimento ai bisogni educativi speciali si è così inaugurato un progressivo ampliamento dello spettro delle condizioni di salute e di funzionamento che possono incidere sullo sviluppo umano (Gaspari, 2014; Ianes, 2019; Pavone, 2015).

Solo nel passato recente, la Direttiva Ministeriale del 2012 su *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali* ne ha introdotto l'uso nella cultura scolastica italiana, suscitando una risposta particolarmente differenziata nella comunità educativa e scientifica. L'espressione BES è "cresciuta" in un clima non semplice, costretta ad abitare un campo di non facile perimetrazione, animato da un fervido confronto su aspetti di natura sociale, culturale, epistemologica, politica e amministrativa. È, così, emersa l'esigenza di un dibattito che la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) ha voluto promuovere e coltivare a salvaguardia del fondamento pedagogico delle pratiche educative dell'inclusione. La riflessione che Goussot ha sviluppato, anche come coordinatore del gruppo di lavoro SIPeS, permette di scandagliare il costrutto di BES, assumendolo come *crucial issue* per l'individuazione di ciò che contraddistingue il "*proprium*" del discorso pedagogico-speciale, inteso come sguardo perspicuo sulla complessità della persona.

In tale lavoro, Goussot si pone molteplici interrogativi sulla natura e sul significato del concetto di bisogno educativo speciale, oltre che sul peso che questo può assumere nelle pratiche educative. Si tratta di una nozione dal carattere non neutro, capace, per assurdo, di creare nuove disegualianze, ancorate ad «un'ulteriore categorizzazione insieme ambigua, generica e anche funzionale al paradigma clinico-diagnostico-terapeutico che sta colonizzando culturalmente la scuola e la società» (Goussot, 2013c, p. 356).

In che termini i bisogni educativi speciali sono così differenti dagli altri bisogni educativi, tanto da dover essere considerati come espressione di una "categoria speciale"? Qual è la loro essenza? Sono alcune delle domande che sostanziano l'analisi svolta da Goussot (2014b), dalla quale il "bisogno educativo speciale" emerge nella sua ambivalenza e contraddittorietà rispetto al più coerente concetto di "bisogno speciale". In quest'ultimo caso, la presenza di un deficit o di una menomazione richiama, infatti, l'esigenza di predisporre mediatori e strumenti per gli apprendimenti, diversamente, il "bisogno educativo" che ciascun individuo esprime non può essere guardato come speciale, rispetto a quello espresso da altri individui. Di fronte alla natura complessa del concetto, l'autore assume l'onere di ulteriori scavi di natura epistemica.



Con la prima indagine recupera il significato del bisogno come segno tangibile dell'interazione che il soggetto intesse con il proprio ambiente, così come evidenziato nei differenti domini scientifici, da quello psicologico a quello sociologico e filosofico. Maslow, Murray, Lewin, così come Marx, Lukacs, Heller e Ralws sono solo alcuni dei riferimenti ai quali Goussot guarda, nel tentativo di chiarire l'origine antropologica della dinamica vitale da cui origina la soggettività individuale.

Un ulteriore passaggio gli permette di precisare la realtà dei bisogni educativi come necessariamente connessi ai processi di apprendimento e formazione che la persona realizza durante il corso della vita (Goussot, 2014b). L'interpretazione e la lettura dei bisogni educativi rimandano alla capacità di assumere uno sguardo, che in ambito pedagogico, diversamente da quello medicalizzante e clinico – teso a classificare, catalogare e a etichettare – si concentra sulla complessità della persona e dell'esperienza umana, per cogliere le potenzialità del soggetto nel suo “farsi” lungo il percorso di formazione. Dall'ampio e articolato quadro d'indagine che Alain tratteggia, armonizzando prospettive tra loro anche assai differenti – Vygotskij, Dewey, Claparède, Freire, Freinet, Meirieu e Gardner –, emerge con chiarezza che i bisogni educativi non possono essere concepiti come neutre determinazioni, quanto piuttosto come espressione dell'“essere situato” di ogni singolo, e dunque della molteplicità delle esigenze che il sé esprime e matura nell'interazione con gli elementi del contesto storico, culturale e sociale (Goussot, 2014b).

Il passaggio dai bisogni educativi, espressione dell'universale singolarità di ciascuno posto di fronte ai compiti di apprendimento e sviluppo, ai “bisogni educativi speciali”, secondo Goussot, espone al forte rischio di ingenerare una nuova categoria, sempre più ampia, che tende a semplificare e medicalizzare i comportamenti che si evidenziano per un mancato adattamento. Nel contesto scolastico, la logica dei BES presupporrebbe, infatti, l'esistenza di condizioni di disagio, di disadattamento, di disturbo che, dando luogo a “comportamenti problematici”, “disturbi dell'apprendimento”, “funzioni cognitive limite”, necessiterebbero di essere trattate/ricondotte secondo/entro una logica normalizzante e omologante di adattamento all'ambiente. La stessa possibilità di cambiamento introdotta dai BES rischierebbe, così, di essere fagocitata dall'imperante paradigma clinico, che “legge univocamente” le differenti espressioni del bisogno, compreso quello educativo, facendolo divenire “speciale”.

In tale dinamica, l'approccio ecologico ed ecosistemico dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* ha certamente introdotto una nuova visione della persona in situazione di disabilità come complessità bio-psico-sociale, dunque, come “essere” le cui abilità e tensioni si sviluppano e maturano nell'interazione con le barriere e i facilitatori ambientali che caratterizzano la partecipazione alla vita di relazione e sociale. Ciononostante, se concepita esclusivamente secondo la sua natura razionalizzante e schematizzante, anche la *Classificazione* risulta insufficiente a supportare la piena apertura dello sguardo pedagogico-speciale, capace di cogliere la complessità della persona e dell'esperienza umana e orientato a scoprire e sostenere le potenzialità dell'individuo nel suo divenire soggetto.

### 3. L'insegnante: professionista dell'emancipazione e dell'innovazione

Quanto finora indicato chiarisce l'idea di Goussot sui rischi derivanti da concettualizzazioni distorte e distorcenti, di cui gli operatori dell'educazione e gli insegnanti, secondo la distinzione cara ad Alain, persino quelli specializzati, possono rimanere vittima.

Diviene pertanto necessario formare professionisti capaci di fugare i rischi della *logica differenzialistica* insita nelle classificazioni, le quali, andando nella direzione dell'etichettamento clinico-diagnostico, tendono a costruire rappresentazioni mentali discriminanti nei confronti di una parte consistente della popolazione scolastica e pongono le condizioni per confondere e snaturare le ragioni dell'equità. Per il pedagogista bolognese «la logica differenzialistica che classifica, cataloga e separa non ha nulla a che fare con la logica del riconoscimento delle differenze, che è una logica di eguaglianza, di equità nell'accesso all'istruzione e all'educazione» (Goussot, 2014a, p. 165). Si tratta, a suo avviso, di una tendenza pervasiva di diretta derivazione neoliberalista, che non tutela le diversità e che, interessando le politiche scolastiche più recenti, finisce per permeare sia i processi di formazione degli insegnanti sia i percorsi di apprendi-



mento degli alunni (Goussot, 2013c). Un fenomeno ravvisabile ogniqualvolta che si prospetta l'idea di iperspecializzare i docenti con «profili professionalizzati più avanzati perché mirati sulle differenti aree di disabilità o BES» (Goussot, 2014c, p. 57). Si prospetta, così, un tentativo di apparente modernizzazione, che in realtà cela la velleità di controllo tecnico anche della popolazione scolastica, insinuando modelli di frammentazione, precarietà e competitività che sono «valori fondativi di una società capitalistica sempre più disumanizzante» (Goussot, 2014c, p. 57).

Tale rischio risulta altrettanto evidente nella formazione degli insegnanti e persino nella pratica didattica, quando, con il riferimento alle procedure, alla tecnologia e all'uso degli strumenti, «si sostituisce la didattica come processo vivo, che implica la creazione di una relazione complessa tra docente, alunni, metodi, strumenti e comunità scolastica, con il didatticismo inteso come procedura» (Goussot, 2013c, p. 357).

Dai seppur concisi richiami alle posizioni dell'autore emerge una critica radicale, quanto appassionata e profonda, nei confronti dei rischi di deriva disumanizzante della società capitalistica, le cui logiche tentano di avvinghiare istituzioni e professionalità. Di contro, il modello di integrazione della disabilità, progressivamente messo a punto a partire dagli anni '70, fino a ricomprendere oggi ogni forma di diversità e bisogno speciale, sia pur con i suoi limiti e le sue contraddizioni, funge da significativo «emblematico e sensibile [...] dello scontro tra umanizzazione pedagogica e disumanizzazione tecnica, quest'ultima funzionale alle logiche dell'economia finanziaria e dei dispositivi neoliberali di controllo sociale» (Goussot, 2014c, p. 57).

L'insegnante specializzato non può farsi costringere entro i criteri distorti della medicalizzazione e interpretare ogni possibile resistenza all'apprendimento come "anomalia" o "problema", sviluppando uno sguardo e un approccio diagnostico e gestendo, così, i bisogni educativi «in termini di adattamento, di riparazione o di terapia» (Goussot, 2014a, p. 170). O, non di meno, volgere e ridurre la sua osservazione e la sua valutazione a ciò che "non funziona", a ciò che "manca", andando a "caccia" di comportamenti problema, piuttosto che di potenzialità. Il rischio, anche nel caso degli alunni con bisogni educativi speciali, sottolinea Goussot, è quello di soffocare, anziché promuovere, l'espressione del loro potenziale «restando all'assimilazione e all'omologazione del contesto che li vuole adattare e piegare, quindi normalizzare» (Goussot, 2014a, p. 177).

L'imperativo diviene allora quello di scongiurare il tentativo invasivo e assimilazionista del paradigma clinico-terapeutico, che, ignorando specificità biologiche, sociali, linguistiche, etniche e culturali, prova a colonizzare, oltreché il contesto sociale, anche il mondo della scuola. L'insegnante, sia esso curricolare o specializzato, per resistere e rilanciare in direzione di un umanesimo autentico, dunque solidale ed equo, ha dalla sua parte una tradizione pedagogica e pedagogico-speciale forte a cui attingere e fare riferimento. Rousseau, Itard, Séguin, Bourneville, Decroly, Montessori, Vygotskij, Freinet, Freire, Dewey, arricchiti dall'ampiezza dello sguardo con cui Goussot fa riferimento ai differenti paradigmi scientifici e disciplinari, rappresentano baluardi certi, che mettono a disposizione dei docenti un patrimonio di esperienze, conoscenze e proposte, su cui ancora oggi studiare e riflettere, per trovare indirizzi e semantiche concettuali utili all'evoluzione del complesso campo dell'educazione e della formazione (Goussot, 2013b).

Non si tratta di arroccarsi nel passato, ma piuttosto di far emergere e trovare gli strumenti più adeguati a sorreggere, con la forza della cultura e della scienza, la volontà di costruire una realtà nuova, che nella scuola non può che passare attraverso una didattica viva e attiva. Ecco allora che l'insegnante, sia esso specializzato o meno, principalmente impegnato nella gestione della classe e delle eterogeneità che la compongono e nell'organizzazione degli apprendimenti, non si fa intrappolare dagli strumenti e dal proceduralismo valutativo delle *performance*, ma guarda ciascun alunno, riconoscendone la straordinaria unicità e irripetibilità, come un «soggetto attivo e significativo del processo di insegnamento/apprendimento» (Goussot, 2014b, p. 184). È, infatti, nella "straordinarietà" delle condizioni individuali che si trova l'"ordinaria" necessità del bisogno educativo, ed è di fronte a tale situazione antropologicamente essenziale e connotata, che il docente si fa mediatore attivo degli apprendimenti e "operatore dell'*empowerment*" individuale e collettivo, coniugando con sapienza pedagogico-didattica le pratiche osservative con le esigenze che scaturiscono dai differenti bisogni e stili di apprendimento, prestando attenzione allo sviluppo



potenziale del singolo e della classe nel suo complesso. È così che «l'insegnante specializzato crea ponti tra alunni, tra alunni e gli insegnanti curricolari, scuola e famiglie, scuola e comunità» (Goussot, 2014c, p. 63).

#### 4. Cambiamento educativo: una prospettiva per l'inclusione

Quella di Goussot è una riflessione pedagogicamente ampia e intensa, che sostiene in senso culturale, etico e civile la crescita e lo sviluppo degli alunni, dei docenti e della comunità. La scuola è il luogo dove, a partire dai saperi e dalle specificità della Didattica Speciale, si genera una “didattica *normale*” che, animata da una concezione attiva del processo educativo, considera tutti gli alunni capaci di apprendere, secondo i personali bisogni e le potenzialità (Goussot, 2014a). L'approccio all'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali, al pari delle azioni rivolte a qualsiasi altro alunno, è da concepirsi, così, come un processo che reclama azioni di differenziazione, per l'individualizzazione e la personalizzazione degli interventi didattici, attraverso continue azioni di monitoraggio, di problematizzazione, di riflessione e di ristrutturazione, che considerino l'emergere costante delle istanze che si generano nell'interazione tra la proposta didattica dell'insegnante e lo sviluppo degli apprendimenti da parte degli alunni.

L'idea di didattica che ne consegue indirizza verso quello che recentemente si è indicato come profilo professionale del docente inclusivo e che, per ragioni di sintesi, si può qui definire con la capacità di: a) concepire e valorizzare la diversità; b) considerare l'apprendimento scolastico come volano dell'orientamento formativo; c) utilizzare una pluralità di linguaggi, metodi e strategie; d) attivare e promuovere la collaborazione tra i differenti attori della rete istituzionale; e) generare le condizioni per una formazione consapevole e continua; f) agire secondo principi etici e deontologici (Mura, 2019, 2022; Mura et al., 2019; Mura & Zurru, 2022).

La prospettiva tratteggiata, cara ad Alain, implica il riferimento a un'azione pedagogica che pone al centro la vitalità della scuola, intesa come comunità educante, aperta nei confronti di ogni espressione di diversità, capace di promuovere e garantire principi di equità e giustizia, al fine di realizzare processi emancipativi. Non si tratta di assicurare solo formalmente dei diritti, quanto piuttosto di lavorare alla costruzione di una realtà inclusiva, che considera «ogni individuo come portatore di storie, linguaggi, culture che devono facilitare la crescita di un processo collettivo e individuale di tipo co-educativo» (Goussot, 2014b, p. 168).

Il principio della co-educazione, che diviene anche metodo e che Goussot media dalla cultura francofona, integrato dall'idea di co-evoluzione, particolarmente cara a Canevaro (1999), genera reti significative di relazione e di azioni che promuovono l'accoglienza, l'ascolto e la mediazione, quali condizioni per la cittadinanza autentica, dove ogni individuo apprende (Goussot, 2014b).

Seguire Alain nel suo percorso di analisi critica nei confronti del costrutto di bisogno educativo speciale permette di mettere in evidenza alcuni nodi nevralgici della Pedagogia Speciale, visitando i comparti epistemologici della disciplina e gli spazi dell'agire educativo e didattico. Il portato controverso del concetto di BES consente di ribadire l'orizzonte di senso e di significato che Goussot ascrive al sapere e all'azione pedagogico-speciale, guidati dal dovere «nei confronti delle future generazioni nel costruire esperienze educative in grado di promuovere l'espressione del potenziale di *ogni* essere umano per poterne rispettare la sua storia, la sua cultura e la sua personale condizione; tutto ciò per favorire in ognuno la possibilità della scelta, in piena autonomia e autodeterminazione» (Goussot, 2014b, pp. 183–184). In questo senso, la Pedagogia Speciale si configura «come *pedagogia* delle *mediazioni* e del *riconoscimento*» (Goussot, 2014b, p. 169) ed euristica di riferimento per gli altri ambiti disciplinari, scongiurando le tentazioni di frammentazione e le iperspecializzazioni dei modelli diagnostici e medicalizzanti. Allo stesso modo, la didattica, superando ogni riduzione proceduralistica, si realizza come luogo di vita e di acquisizione di saperi, dove l'insegnante crea «opportune e significative situazioni di apprendimento» e adotta «mediatori specifici quali oggetti organizzatori delle attività [...] per favorire la partecipazione di tutti e di ciascuno» (Goussot, 2014b, p. 185).



Si tratta di un'eredità scientifico-pedagogica ricca e densa, sostenuta da una fine erudizione e da una fortissima passione civile, estremamente critica rispetto al costituirsi di visioni dominanti, quanto parziali e controverse, che sollecita una riflessione acuta e saggia, capace di innovare il paradigma antropologico, riconsegnando centralità alla dimensione esistenziale e alla dinamica comunitaria nei processi di sviluppo sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Caldin, R. (2016). Scritti di Enrico Goussot, Angelo Errani, Dimitris Argiropulos. In ricordo di Alain Goussot. Presentazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(1), 13-14.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Errani, A. (2013). Scritti di Enrico Goussot, Angelo Errani, Dimitris Argiropulos. In ricordo di Alain Goussot. Il ricordo di Angelo Errani. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(1), 16-18.
- Gagliardini, G. (2014, January 15). *Alain Goussot, la pedagogia del fare insieme. Intervista di Gloria Gagliardini ad Alain Goussot*. Appunti. <https://www.superando.it/2016/05/04/alain-goussot-la-pedagogia-del-fare-insieme/>
- Gaspari, P. (Ed.). (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Goussot, A. (2000). Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche. In A. Canevaro & A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 27-73). Roma: Carocci.
- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Goussot, A. (2013a). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica. *Educazione Democratica. Rivista Di Pedagogia Politica*, III(5), 15-46. <http://www.educazionedemocratica.org>
- Goussot, A. (2013b). Il coraggio pedagogico di Lev Vigotskij. *Educazione Democratica*, III(5), 160-166.
- Goussot, A. (2013c). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I(1), 11-20.
- Goussot, A. (2013d). Quale inclusione scolastica e sociale? Esistono i Bisogni Educativi Speciali? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 12(4), 355-362.
- Goussot, A. (2014a). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 151-192). Roma: Anicia.
- Goussot, A. (2014b). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi. In *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 151-192).
- Goussot, A. (2014c). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 55-66.
- Goussot, A. (2015). Pour une épistémologie nouvelle de la pédagogie spécialisée. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III, 1.
- Goussot, A. (2016). Ovide Decroly. La pedagogia globale e la diversità umana. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 261-274). Pisa: ETS.
- Ianes, D. (2019). BES - Bisogno Educativo Speciale. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 48-53). Morcelliana.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVII(10, giugno), 108-112.
- Mura, A. (2022). Elementi strutturali per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria superiore. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX(6), 149-156.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2022). Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 212-215). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2), 123-136. <https://doi.org/10.3280/ess2-2019oa8654>
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Issue May). <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>