

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

IX

n. 1

2021



# Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno IX | n. 1 | giugno 2021

La rivista è consultabile in rete sul sito <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> e [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it)

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it)

## Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce  
tel. 0832.230435 – [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) – [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)  
Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di **GIUGNO 2021**

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni: [sipesjournal@pensamultimedia.it](mailto:sipesjournal@pensamultimedia.it) / 06.57334093

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

## PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale anche di ulteriori Referee che saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

## DIRETTORE RESPONSABILE

**Luigi d'Alonzo** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

## COMITATO SCIENTIFICO

**Paola Aiello** (Università di Salerno)    **Elias Kourkoutas** (Università di Rethymno, Creta)  
**Pilar Arnaiz Sánchez** (Universidad de Murcia, Spagna)    **Dario Ianes** (Università di Bolzano)  
**Serenella Besio** (Università Valle D'Aosta)    **Franco Larocca** (Università di Verona)  
**Fabio Bocci** (Università Roma Tre)    **Michele Mainardi** (SUPSI, Svizzera)  
**Roberta Caldin** (Università di Bologna)    **Pasquale Moliterni** (Università Foro Italico, Roma)  
**Andrea Canevaro** (Università di Bologna)    **Margherita Merucci** (Università Cattolica de Lyon, Francia)  
**Lucia Chiappetta Cajola** (Università Roma Tre)    **Antonello Mura** (Università di Cagliari)  
**Lucio Cottini** (Università di Udine)    **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)  
**Felice Corona** (Università di Salerno)    **Pilar Orero** (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)  
**Piero Crispiani** (Università di Macerata)    **Marisa Pavone** (Università di Torino)  
**Armando Curatola** (Università di Messina)    **Eric Plaisance** (Università Paris V, Parigi, Francia)  
**Luigi d'Alonzo** (Università Cattolica, Milano)    **Béla Pukánszky** (University of Budapest, Ungheria)  
**Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)    **Robert Roche Olivar** (Universidad de Barcelona, Spagna)  
**Carlo Fratini** (Università di Firenze)    **Marina Santi** (Università di Padova)  
**Maria Antonella Galanti** (Università di Pisa)    **Joel Santos** (Universidade de Lisboa)  
**Patrizia Gaspari** (Università di Urbino)    **Maurizio Sibilio** (Università di Salerno)  
**Maura Gelati** (Università Milano Bicocca)    **Antonella Valenti** (Università della Calabria)  
**Catia Giaconi** (Università di Macerata)    **Darja Zorc-Maver** (University of Ljubljana, Slovenia)  
**Karen Guldborg** (University of Birmingham, GB)

## BOARD

**Fabio Bocci** (Università Roma Tre)    **Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)  
**Roberta Caldin** (Università di Bologna)    **Maria Antonella Galanti** (Università di Pisa)  
**Lucio Cottini** (Università di Udine)    **Catia Giaconi** (Università di Macerata)  
**Luigi d'Alonzo** (Università Cattolica, Milano)    **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)

## COMITATO DI REDAZIONE

**Gianluca Amatori** (Università Europea di Roma)    **Patrizia Oliva** (Università di Catanzaro)  
**Nicole Bianquin** (Università di Bergamo)    **Stefania Pinnelli** (Università del Salento)  
**Heidrun Demo** (Università di Bolzano)    **Francesca Salis** (Università di Urbino)  
**Andrea Fiorucci** (Università del Salento)    **Alessandra Straniero** (Università della Calabria)  
**Valeria Friso** (Università di Bologna)    **Arianna Taddei** (Università di Macerata)  
**Elisabetta Ghedin** (Università di Padova)    **Umberto Zona** (Università Roma Tre)  
**Ines Guerini** (Università Roma Tre)    **Antioco Luigi Zurru** (Università di Cagliari)  
**Angela Magnanini** (Università Foro Italico di Roma)

6 Editoriale  
Luigi d'Alonzo

NUMERO MONOGRAFICO

7 **MARIA ANTONELLA GALANTI, CATIA GIACONI, TAMARA ZAPPATERRA**  
Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion • Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione

15 **LUCIA DE ANNA E ALESSIO COVELLI**  
Special Pedagogy for Inclusion: diversity and recognition • Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento

23 **ANGELO LASCIOLI**  
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?

30 **PATRIZIA GASPARI**  
Special Pedagogy as an inclusive science: some critical reflections • La pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche

35 **PASQUALE MOLITERNI**  
Integration as a transdisciplinary attitude of Special Pedagogy • L'integrazione come attitudine transdisciplinare della pedagogia speciale

41 **FABIO BOCCI**  
Special Pedagogy as Inclusive Pedagogy. An instituting dialectic between risks and opportunities • Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità

49 **ANNA MARIA MURDACA, ROBERTO DAINESE, SILVIA MAGGIOLINI**  
Special education and inclusion. Between identity and differences • Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. tra identità e differenze

54 **ELISABETTA GHEDIN**  
Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities • La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento

63 **STEFANIA PINNELLI**  
Inclusion and contexts. A survey on fonts and High Readability among heterogeneous readers • Inclusione e contesti. un'indagine su font e alta leggibilità tra lettori eterogenei

74 **LUCIO COTTINI**  
Services for social inclusion and housing: can they be inclusive even if they are aimed only at people with disabilities? The interested gaze of special education • Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale

DOCUMENTI DELLA SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA SPECIALE

80 Documento SIPeS n. 2: il nuovo modello nazionale di PEI

83 Documento SIPeS n. 3 considerazioni sul documento della commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita ai sensi dell'articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: "linee pedagogiche per il sistema integrato cosiddetto "zerosei".

# elenco referee 2020

Laura Agrati  
Francesco Agrusti  
Paola Aiello  
Gianluca Amatori  
Giombattista Amenta  
Giovanni Arduini  
Dimitris Argiropoulos  
Rosa Bellacicco  
Serenella Besio  
Nicole Bianquin  
Fabio Bocci  
Gianmarco Bonavolontà  
Elena Bortolotti  
Daniela Bulgarelli  
Donatella Camedda  
Davide Capperucci  
Alessia Cinotti  
Felice Corona  
Cristiano Corsini  
Lucio Cottini  
Alessio Covelli  
Annamaria Curatola  
Roberto Dainese  
Luigi D'alonzo  
Paola Damiani  
Ilaria D'angelo  
Barbara De Angelis  
Luca Decembrotto  
Tonia De Giuseppe  
Noemi Del Bianco  
Heidrun Demo  
Filippo Dettori  
Diego Di Masi  
Valentina Domenici  
Donatella Fantozzi  
Daniele Fedeli  
Luca Ferrari  
Andrea Fiorucci  
Saverio Fontani  
Giuliano Franceschini  
Tommaso Fratini  
Cesare Fregola  
Valeria Friso  
Antonella Galanti  
Roberta Garbo  
Patrizia Gaspari  
Simona Gatto  
Elisabetta Ghedin  
Catia Giaconi

Mabel Giraldo  
Filippo Gomez Paloma  
Carla Gueli  
Ines Guerini  
Dario Ianes  
Maria Vittoria Isidori  
Angelo Lascioli  
Vanessa Macchia  
Silvia Maggiolini  
Angela Magnanini  
Michele Mainardi  
Ada Manfreda  
Cecilia Marchisio  
Roberto Medeghini  
Helena Mesquita  
Pasquale Moliterni  
Flavia Monceri  
Mirca Montanari  
Annalisa Morganti  
Arianna Lodovica Morini  
Antonello Mura  
Anna Maria Murdaca  
Marinella Muscarà  
Patrizia Oliva  
Carmen Palumbo  
Marianna Piccioli  
Vincenzo Piccione  
Stefania Pinnelli  
Enrica Polato  
Maria Ranieri  
Amalia Rizzo  
Giorgia Ruzzante  
Francesca Salis  
Patrizia Sandri  
Maira Sannipoli  
Marina Santi  
Alessandra Straniero  
Ilaria Tatulli  
Marianna Traversetti  
Antonella Valenti  
Alessandro Vaccarelli  
Giuseppe Vadalà  
Simone Visentin  
Elena Zanfroni  
Tamara Zappaterra  
Elena Zizioli  
Umberto Zona  
Antioco Luigi Zurru



La Società Italiana di Pedagogia Speciale il 27 novembre 2020 si è riunita per affrontare una questione molto importante e decisiva per il futuro delle persone di cui si occupa: il rapporto fra pedagogia speciale e pedagogia inclusiva. Il seminario nazionale è stato fortemente voluto dal direttivo della società alla luce di un'evoluzione terminologica che sempre più negli ultimi anni ha preso piede in campo scientifico ed è questo il motivo per il quale la nostra rivista oggi ospita un il Numero Monografico dal titolo *"Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione: differenze e identità"*, con i contributi molto importanti di illustri colleghi universitari, Maria Antonella Galanti, Catia Giaconi, Tamara Zappaterra, Lucia De Anna e Alessio Covelli, Angelo Lascioli, Patrizia Gaspari, Pasquale Moliterni, Fabio Bocci, Anna Maria Murdaca, Roberto Dainese e Silvia Maggiolini, Elisabetta Ghedin, Stefania Pinnelli, Lucio Cottini.

Riferendosi al tema centrale della proposta formativa nei confronti delle persone con disabilità o con problemi, non si utilizzano più termini molto in voga nel passato come "inserimento" o "integrazione", ma tutti oramai preferiscono parlare di "inclusione". Ludwig Wittgenstein affermava giustamente che "le parole sono azioni", indicano scenari significativi e fondamentali per i singoli individui e possono cambiare in meglio il nostro approccio con le persone, con le cose, con l'ambiente.

Ritrovarsi in una definizione significa possedere un alfabeto comune per leggere ed interpretare la realtà, con consapevolezza metacognitiva, avendo a disposizione una base culturale grazie alla quale è possibile superare pressapochismi e spontaneismi, sempre deleteri in educazione. La parola inclusione prende il sopravvento rispetto al termine integrazione sotto la spinta di un'idea pedagogica importante, frutto di esperienze e di consapevolezze acquisite e diffuse: è necessario agire prevedendo i bisogni dei soggetti con problemi all'interno dei contesti educativi. L'inclusione avviene, quindi, predisponendo l'ambiente comunitario d'accoglienza a dare risposte di valore, indipendentemente dalla presenza o meno del soggetto con deficit, abbattendo barriere architettoniche, didattiche e sociali. Inoltre, si consolida la consapevolezza, soprattutto negli ultimi anni, che le competenze pedagogico-speciali debbano essere patrimonio di tutti gli operatori educativi perché essenziali non solo per gestire il soggetto con deficit ma anche per tutte le situazioni personali, sempre più complesse, presenti nei nostri contesti di vita, anche scolastici, non direttamente connesse ad una condizione di deficit, ma riferibili a situazioni personali di "disturbo" e problematicità comportamentale, emotiva, e sociale.

In questo numero della rivista, inoltre, sono allegati due importanti documenti che la SIPeS ha redatto e approvato nei suoi organi direttivi:

- DOCUMENTO SIPES N. 2: *IL NUOVO MODELLO NAZIONALE DI PEI*.
- DOCUMENTO SIPES N. 3 *CONSIDERAZIONI SUL DOCUMENTO DELLA COMMISSIONE NAZIONALE PER IL SISTEMA INTEGRATO DI EDUCAZIONE E DI ISTRUZIONE, ISTITUITA AI SENSI DELL'ARTICOLO 10 DEL DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N. 65: "LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO COSIDDETTO "ZEROSEI"*.

La Società Italiana di Pedagogia Speciale sente il dovere di intervenire nei dibattiti politici, pedagogici e sociali in atto nel nostro Paese. Grande è la responsabilità di una Società pedagogica dedicata, come la nostra a diffondere cultura, conoscenze e competenze volte a creare un mondo migliore per tutti e soprattutto per le persone più fragili e più deboli. Le nostre considerazioni sul "Nuovo PEI" e sul sistema integrato "Zerosei" meritano di essere prese in considerazione, perché sono frutto di studio e di riflessione, di ricerche e di esperienze vissute sul campo, accanto a tutte quelle persone che hanno una particolare attenzione nei confronti di tutti coloro che vivono sulla loro pelle difficoltà e problemi più o meno gravi e più o meno evidenti.

Questo numero è dedicato alla memoria di Maria Antonella Galanti, componente del Direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale e del Board dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion, che ne ha curato con Catia Giaconi e Tamara Zappaterra la pubblicazione con la passione e la dedizione che ne hanno sempre caratterizzato il profilo di studiosa. Non ha potuto vederlo completato ma la sua impronta è evidente e resterà indelebile anche nella nostra comunità pedagogica.



## Maria Antonella Galanti

Department of Civilization and Forms of Knowledge – galanti@unipi.it

## Catia Giaconi

Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata – catia.giaconi@unimc.it

## Tamara Zappaterra

Department of Humanistic Studies, University of Ferrara – tamara.zappaterra@unife.it

# Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion \*

## Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione

Numero Monografico

### ABSTRACT

The stories and evolutive traces that marked the long path toward school inclusion give us today new reads and synergies between Special Education and the Inclusive Pedagogy.

By reminding never to lose the overall vision and not allow fragmented and simplistic visions, authors bring to light epistemological statutes and conceptual evolutions between propulsive and conservative thrusts, general and specialized frontiers.

The contribution aims to delineate new frameworks of reflection for building inclusive contexts.

Authors come together on the individualized dimension and that of the multiple differences of special didactic and on the intersections in the design of an inclusive curriculum. This allows the reader to focus the attention on new levels of reciprocity between the individual and the community, between Special Pedagogy and Inclusive Pedagogy.

**Keywords:** epistemologies, didactics, planning, inclusion, Special Pedagogy

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Galanti, M.A., Giaconi, C., Zappaterra, T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 7-14 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-01>

**Corresponding Author:** Catia Giaconi | catia.giaconi@unimc.it

**Received:** 16.06.2021 | **Accepted:** 19.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

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

\* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra le autrici. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: il paragrafo 2 è di Maria Antonella Galanti; il paragrafo 3 è di Tamara Zappaterra; il paragrafo 4 è di Catia Giaconi. Abstract, introduzione, conclusioni e bibliografia sono comuni.



## 1. Introduzione

Ci troviamo a scrivere questo contributo in un momento storico (ed esistenziale) molto particolare, che ci consegna la responsabilità etica e professionale di riuscire a intravedere, tra le contraddizioni del nostro tempo e tra le spinte propulsive e conservative di ogni storia, un bilancio e allo stesso tempo un orizzonte di senso verso quale condurre non solo la riflessione di singoli studiosi, ma quella di una comunità educante.

La call specifica di questo numero monografico ci porta al centro di un dibattito scientifico che non può essere più rimandato e che riguarda la relazione, le differenze e le specificità tra la pedagogia speciale e la pedagogia dell'inclusione. Le coordinate di questo confronto affondano le loro radici nella storia stessa della pedagogia speciale e nel lungo percorso verso l'integrazione scolastica e sociale degli uomini e delle donne con disabilità e verso l'inclusione scolastica e sociale di tutti e di ciascuno.

Resistenze, forze propulsive, rinnovamenti culturali, tensioni e nuovi equilibri tracciano un lungo cammino che ha coinvolto le culture, le società, i territori, le scuole, le famiglie, le comunità. Per superare la tentazione di letture frammentate e di tecnicismi, il contributo parte proprio dalla ricostruzione del clima culturale e delle radici epistemologiche che valorizzi posizianutere scientificamente fondate sull'analisi critica e sul rigore metodologico. Tale approccio ha permesso di affrontare la questione non per dicotomie, ma per piani di lettura che permettessero di cogliere, nella pluralità delle dimensioni possibili, intersezioni e connessioni in grado di generare contesti formativi inclusivi attenti alle differenze e alle diversità dei singoli e delle comunità.

Tra le diverse angolazioni, abbiamo scelto di analizzare la relazione tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione affrontando la questione delle didattiche e delle progettazioni che animano il contesto scolastico. Per questo, nel secondo paragrafo si scende nella specificità della didattica speciale, che nel tempo ha consolidato un suo statuto epistemologico e ha costruito un nuovo dialogo interdisciplinare nei contesti formali e non formali, nei contesti scolastici ed extrascolastici. Nel terzo paragrafo si riparte dalla relazione tra programmazione curricolare e programmazione educativa individualizzata, tracciando nuove traiettorie di progettazioni integrate e inclusive.

## 2. Il clima culturale dall'integrazione all'inclusione tra spinte propulsive e conservative

L'inclusione scolastica di alunni con particolari fragilità in Italia ha una storia quarantennale e al centro una figura professionale, quella dell'insegnante di sostegno che fin dalla sua istituzione ha avuto il ruolo di filtro comunicativo e mediatore dei conflitti, rafforzando la coesione dell'intera classe, e a cui è stato affidato il compito di integrare gli alunni con disabilità e i relativi svantaggi di apprendimento. La legge 517 (MIUR, 517) riguardava solo la scuola dell'obbligo, ma negli anni, attraverso nuovi provvedimenti legislativi, l'inclusione si è estesa a tutti i livelli dell'istruzione pubblica, dagli asili nido per bambini 0-3 anni fino alle istituzioni universitarie.

Il clima culturale che ha caratterizzato gli esordi dell'integrazione era un clima di grande fermento. La riflessione che accompagnava l'istanza democratica delle persone con disabilità era al fianco di quella relativa ad altri gruppi di persone soggette a pregiudizi o ingiustizie e discriminazioni a causa della loro diversità. Negli anni immediatamente successivi al '68 sono emerse nuove soggettività collettive. È il caso, ad esempio, dei movimenti delle donne e degli studenti, della cosiddetta "antipsichiatria", o ancora, del movimento che si occupa dei diritti dei malati e degli anziani. Di questa stagione di rinnovamento culturale è rimasta traccia in molti scritti pubblicati alla fine degli anni Sessanta e Settanta, che si sono rivelati pietre miliari lungo il percorso dell'inclusione rispetto alle differenze (Basaglia, 1968; Bettelheim, 1974; Goffman, 1961, 1963). L'idea comune in queste diverse espressioni di desiderio di cambiamento è una sorta di aspirazione alla felicità intesa non in senso individualistico, ma come qualcosa di condiviso, capace di creare una maggiore armonia tra le aspirazioni del singolo e del collettivo.

Questo clima non lasciava fuori la scuola e il corpo docente. Anzi, quella fu per la scuola una stagione particolarmente fruttuosa in termini di idee, di pratiche, di innovazione di modelli didattici, non senza tensioni. Da una parte vi era la tendenza di molti insegnanti ad abbracciare un'idea di scuola profondamente innovativa. D'altro canto ve ne erano altri desiderosi di mantenersi ancorati alla didattica tradizionale. La combinazione di punti di vista contrapposti in momenti di grande fermento sociale e di trasformazione storica è un elemento assodato. Pertanto possiamo dire che l'idea di integrazione è apparsa come un segno di apertura che avrebbe migliorato la qualità della vita non solo degli studenti con disabilità, ma anche di quelli senza particolari problemi perché li avrebbe incoraggiati a misurarsi con la diversità e sviluppare relazioni e abilità sociali legate alla solidarietà, al superamento del desiderio di autorealizzazione in termini egocentrici. Una convivenza civile, quella di alunni con sviluppo tipico e atipico nelle classi comuni che, quando è realizzata effettivamente, porta alla maturazione del gruppo classe nel suo complesso, alla sdrammatizzazione delle imperfezioni di ciascuno, comprese le proprie, al rafforzamento delle



capacità di adattamento a regole sociali condivise, a imparare a rimandare i bisogni immediati a favore di una vita comunitaria armoniosa e di coesione tra pari.

D'altra parte vi erano anche spinte conservative a causa di insicurezze e ansie che il nuovo modello di apertura della scuola portava con sé. Non pochi insegnanti erano disorientati e colpiti da un intenso senso di inadeguatezza, impotenza e persino di paura. Tuttavia, nonostante lo sconvolgimento, la maggior parte di loro è riuscita ad accettare l'idea di una scuola aperta al territorio e a trasformarsi in relazione ad esso, anche cambiando il proprio stile didattico. Il passaggio graduale dall'integrazione all'inclusione è stato infatti dovuto a un processo portato avanti dal basso da molti docenti disposti a ripensare il proprio ruolo e le proprie pratiche educative e didattiche per trasformare la scuola, rendendola capace di accogliere ogni differenza. Dal punto di vista dell'integrazione, quindi, l'Italia ha saputo offrire un modello apprezzato anche in altri Paesi, sia per il processo inclusivo svolto dal basso da molti docenti, sia per la sua legislazione avanzata.

Fu proprio dopo l'approvazione della legge 517 del 1977 che in Italia si cominciò a vedere un vero cambiamento nelle pratiche scolastiche; ovvero la possibilità di radicare le tradizioni obsolete aprendo a tutto il territorio e al diffuso bisogno di conoscenza i muri invalicabili del sapere scolastico e universitario. In questo processo si sono create anche le premesse per la successiva creazione della Pedagogia Speciale come settore specifico di studio della condizione di disabilità, nonché del percorso di integrazione e inclusione scolastica (Canevaro, 2007; d'Alonzo & Caldin, 2012; Goussot, 2007; Pavone, 2010; Crispiani, 2016).

Esiste ancora oggi una tensione tra spinte propulsive e spinte conservative, se non regressive, rispetto al modello di scuola che si considera in sintonia con il proprio punto di vista e ciò pone la figura dell'insegnante di sostegno in un difficile equilibrio tra scienza e affettività, tra tecnica e cura. Questo è l'elemento irrisolto di tutte le figure che hanno una funzione di cura e di aiuto alla persona. Ancora oggi definire il ruolo dell'insegnante di sostegno è il problema più complesso tra le tante questioni relative all'inclusione.

Il panorama giuridico degli anni Settanta ha fatto da sfondo, a partire dai Decreti Delegati (Ministero della Pubblica Istruzione, 1974), alla partecipazione sociale alla gestione della scuola, intesa come spazio comunitario non più autoreferenziale e circoscritto ai propri confini, ma in dialogo interattivo con il territorio circostante. Tuttavia, da allora ci sono state discrepanze e resistenze nelle pratiche scolastiche, dovute ad arretratezza culturale o a stereotipi e pregiudizi persistenti. C'è stato insomma un conflitto tra innovazione legislativa e procedure operative scolastiche, e profonde differenze (non solo di visioni, ma anche di pratiche) da scuola a scuola. All'epoca questo contrasto si ripercuoteva anche nell'immaginario collettivo.

Il conflitto tra le tensioni sociali utopiche ed altre legate ai desideri conservatori che caratterizza l'epoca in cui è stata emanata la legge 517, è rimasto nel tempo e ha fatto sì che le pratiche finalizzate all'integrazione potessero essere ridotte a vuoti rituali formali. Per questo le problematiche odierne relative all'inclusione sono legate alla capacità delle scuole e delle famiglie, in comunicazione con i servizi sanitari, di progettare un programma che vada oltre lo scolastico, sia diacronico che sincronico. Un "progetto di vita" dovrebbe infatti coprire tutti gli aspetti dell'esistenza, a partire da quelli extracurricolari e proseguire nel tempo fino all'età adulta, con uno sbocco lavorativo quando la disabilità lo consente.

La difficoltà di far dialogare quanto accade in classe e il progetto di vita di uno studente con disabilità può essere legata a molte variabili, tra cui tracce di vecchi pregiudizi che rimangono nel nostro immaginario, determinando comportamenti che possono essere (a volte involontariamente) discriminatori. Ad esempio, c'è la tendenza a proteggere eccessivamente gli alunni con disabilità, considerandoli come eterni bambini e placando la nostra ansia con pratiche puramente assistenziali. Infatti, di fronte ad apprezzabili sviluppi nel campo della socializzazione delle persone con disabilità, almeno a scuola, non si può dire lo stesso per quanto riguarda i luoghi del tempo libero. Inoltre, la questione dell'apprendimento è ancora molto critica, in quanto spesso troppo legata a quella della classe e proposta in modo semplificato, con il rischio di proposte di intervento didattico stereotipato e/o semplicistico rispetto alle reali potenzialità di uno studente con capacità intellettuali medie o gravi (Galanti, 2019).

Infine, da ultimo ma non per importanza, va ricordato il contributo al processo di inclusione dato dalle associazioni delle famiglie delle persone con disabilità. Oltre a fungere da filtro mediatore tra scuola e società, hanno spesso sopperito alle carenze istituzionali e, soprattutto a partire dall'ultimo ventennio del Novecento, hanno contribuito a richiamare l'attenzione pubblica non solo sui diritti delle persone con disabilità, ma anche sui loro desideri e aspirazioni, andando ben oltre il punto di vista del mero assistenzialismo.

Guardando allo scenario attuale, dopo più di 40 anni, occorre saper individuare le criticità che oggi possono tradursi in pericolo di regressione. Molte nuove paure sono legate alla perdita di certezze sull'identità, così come al diffuso egoismo. Per poter introdurre nelle scuole i soggetti con disabilità, la legge 517 presupponeva due variabili: la creazione della nuova figura dell'insegnante di sostegno, esplicitamente indicata come sostegno alla classe e non solo al singolo studente con disabilità, e la trasformazione della didattica e della relazione educativa.

Tuttavia, sostenere il percorso di integrazione spesso finiva per ricadere sulle spalle unicamente dell'insegnante



di sostegno, con deleghe di colleghi, dirigenti scolastici e istituzioni. Talvolta l'ostilità dei genitori dei compagni, preoccupati che l'inclusione delle persone con difficoltà di apprendimento nelle classi regolari avrebbe potuto ostacolare il normale percorso educativo dei loro figli, ha dato origine alle molte differenze tra contesti in termini di disponibilità e apertura all'integrazione, sia nella scuola che nella società (Canevaro, d'Alonzo & Ianes 2009).

Anche oggi gli incontri tra docenti, medici e altre figure professionali coinvolte nel processo di inclusione possono, talvolta, trasformarsi in meri incontri rituali che producono documenti pieni di formule vuote o di prescrizioni educative e didattiche astratte, elaborate in un clima di delega e di reciproco rimprovero. Questo conflitto deriva anche dal fatto che le diverse figure professionali aderiscono a diversi approcci epistemologici disciplinari, che dovrebbero imparare a confrontarsi tra loro e a fare sintesi.

A volte gli studenti con disabilità in età evolutiva sembrano divisi tra una pletora di figure professionali, ognuna delle quali crea un progetto per ciò che considera prioritario, ma senza alcuna certezza che qualcuno creerà una sintesi dei vari programmi per costruire un vero e proprio progetto condiviso (Galanti & Sales, 2017). Inoltre, va sottolineato che la nostra comprensione dell'idea di salute è cambiata molto nel corso degli anni. Per quanto riguarda le condizioni di disabilità dalle quali non è possibile guarire, anche quando esistono programmi attuabili di cura e miglioramento dell'apprendimento scolastico e della qualità generale della vita, questo può tradursi in una minore attenzione alla soggettività della persona a favore dell'oggettività di una categoria nosografica.

Produrre una diagnosi basata sugli indispensabili Manuali Diagnostici (APA, 2013; WHO, 2007) diventa spesso un percorso meramente descrittivo. Le scuole non sfuggono a questa tendenza, affidando la valutazione ai test e dando la supremazia agli aspetti quantitativi su quelli qualitativi dell'apprendimento. Questo modo di valutare i processi di apprendimento può diventare una ricerca quasi compulsiva di segni misurabili e dati numerici nella ferma convinzione che si stia raggiungendo una maggiore obiettività, considerando segmenti della realtà come separati, piuttosto che parte di una rete di relazioni. Anche il mondo interno viene sezionato, per ricondurre ogni singola deviazione dalla norma ad una patologia, magari biologicamente determinata.

Tutto ciò può sembrare molto rassicurante perché apparentemente libera da responsabilità soggettive riguardo a comportamenti che incutono paura o che non possiamo accettare, come distruttività, tensioni violente, malattia mentale, autolesionismo o chiusura relazionale. Tali visioni riduzioniste della patologia o disabilità psichica portano principalmente a fare affidamento su rimedi farmacologici, chirurgici e generalmente tecnici (Galanti & Sales, 2017).

Bisogna fare attenzione ai rischi del tecnicismo, senza però essere contrari alla tecnica. L'errore del tecnicismo, infatti, non risiede nell'attribuire il giusto valore ad una tecnica come strumento per migliorare la qualità della vita, ma nel considerarla quasi fine a sé stessa, trasformandola da mezzo a fine, senza accompagnarla con adeguate relazioni anche di natura educativa.

Nel campo della ricerca relativa alla cura è un errore sempre più frequente considerare come scientifico solo ciò che si presenta come asettico, cioè completamente sottratto alla dimensione della soggettività. Ciò può verificarsi anche nella scuola quando negli studenti vengono incoraggiati atteggiamenti compiacenti, acritici ed eccessivamente adattativi alle aspettative degli adulti. In una scuola che opera in questo modo, anche lo spazio per l'inclusione rischia di ridursi giorno dopo giorno (Galanti & Zappaterra, 2020).

### 3. La didattica speciale: dalla dimensione individualizzata a quella per differenze plurime

La *didattica speciale* nasce nei primi anni Duemila nelle istituzioni universitarie come disciplina che prepara l'operatore della formazione, in genere l'insegnante specializzato per il sostegno, ma anche il docente curricolare – alla professione docente nella specificità dell'insegnamento-apprendimento ad alunni con disabilità. Tale disciplina è transitata da questo esclusivo appannaggio, cioè dai percorsi formativi esclusivamente per chi si forma in maniera specialistica per l'intervento educativo e didattico rivolto ai soggetti con disabilità, a percorsi di studio di area pedagogico-didattica *tout court* e in alcune lauree dell'area sanitaria (Zappaterra, 2017).

Questa apertura a ventaglio ampio riflette non solo la trasformazione che la disciplina ha visto *ab intra* nell'arco dell'ultimo ventennio, ma è da considerarsi anche come un'onda lunga delle trasformazioni che l'hanno caratterizzata *ab extra*, nel rapporto con le altre discipline che ugualmente hanno nell'intervento alla persona la loro cifra e che affonda le radici in quelle istanze egualitarie e democratiche sorte negli anni Settanta.

La *didattica speciale* ha poi una forte caratterizzazione per quanto attiene il contesto scolastico, anche se non esclusivamente. In quanto correlata alla scuola vede una intersezione disciplinare con la *didattica generale* di antica memoria – *διδάσκειν*, 'insegnare' in greco antico e *ars didactica* in latino nel senso di 'tecnica' dell'insegnamento. Lo statuto epistemologico della didattica intesa come disciplina attuale affonda le radici nell'accezione moderna datale prima da Comenio (1657), come *docendi artificium*, quindi da Herbart, tra Settecento e Ottocento, come in-



sieme non solo di pratiche o di metodologie per usare un lessico moderno, ma anche come quel complesso di teorie relative alla progettazione dell'insegnamento, ad orientamenti, conoscenze, modalità operative che siano in grado di assicurare l'efficacia formativa (Trisciuzzi, 2007<sup>2</sup>, *sub voce* "didattica").

Si tratta pertanto di un sapere pedagogico che ha come oggetto di studio l'insegnamento, come attività formale e organizzata da espletarsi in un contesto ben preciso, quasi sempre la scuola. Per quanto attiene al suo essere *speciale*, l'aggettivo ne evidenzia, o quanto meno ne ha evidenziato per molto tempo, i destinatari negli alunni con una disabilità a vario titolo. Essendo questi alunni portatori di una differenza che necessita una cura educativa particolare, la specialità si estrinseca nel padroneggiare da parte del docente tutta una serie di metodologie, strumenti e modalità relazionali di tipo 'speciale', perchè direttamente connesse ad aspetti intrinseci di certe tipologie di disabilità.

La didattica speciale nasce quindi a forte vocazione di intervento individualizzato per dare pari opportunità formative ad alunni a sviluppo atipico integrati in contesti formativi comuni. Essa infatti è la versione evoluta della didattica differenziale, che proponeva approcci di tipo differenziato per ogni tipologia di disturbo, partendo dall'assunto che da ognuno di essi, i disturbi e non i singoli individui, si potessero far derivare un insieme di pratiche di intervento efficaci da proporre in base a più livelli. Il suo essere differenziale si esplicava anche in questo elemento, nella proposta di diversi livelli di intervento, oltre che nel tener conto della tipologia differenziata di disabilità.

Si trattava pertanto di un sapere altamente specialistico, ma con un overlap ancora importante con l'ambito medico e con quello psicologico che ne indirizzavano la caratura sul versante riabilitativo più che su quello didattico. L'insegnante che operava nelle scuole speciali agli inizi del Novecento si occupava esclusivamente di alunni con disabilità fisiche, psichiche e sensoriali. La sua formazione avveniva nella Scuola Magistrale Ortofrenica per quanto riguardava la disabilità intellettiva, oppure avveniva negli istituti speciali per l'educazione dei ciechi e 'sordomuti' per quanto atteneva alle disabilità sensoriali. Le discipline che caratterizzavano la formazione di tale insegnante erano di ambito medico. Ad esempio il curriculum della Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma aveva materie quali fisiologia, studio degli organi collegati agli aspetti psichici, educazione dei sensi e dei movimenti, igiene, assistenza medica. Questo tipo di formazione non teneva conto delle competenze che l'insegnante avrebbe dovuto acquisire per accompagnare la maturazione degli aspetti sociali e relazionali dell'alunno inserito in un dato contesto. Ciò accadeva quando il contesto era la scuola speciale o la classe differenziale (Trisciuzzi, Fratini & Galanti, 2003; Trisciuzzi, 2005).

Con l'avvento, negli anni Settanta del Novecento, dell'inclusione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, la 'neonata' figura dell'insegnante di sostegno erediterà dall'insegnante speciale tutta quella serie di competenze fondate sulle metodologie e sugli strumenti – una eredità che a dire il vero nei primi anni Duemila è andata un po' scemando – ma si arricchirà di competenze socio-psico-pedagogiche e didattiche in grado di gestire l'alunno inserito in una classe comune e in grado di operare interventi nell'ottica dell'inclusione e del progetto di vita dell'alunno (d'Alonzo & Caldin 2012; d'Alonzo, 2017; Cottini, 2017).

La didattica speciale dell'ultimo quarantennio ha avuto un carattere operativo, in virtù dell'aspetto riabilitativo e tecnico da cui era derivata, ma ha assunto sempre più un carattere critico-riflessivo. Essa infatti non mira solamente al recupero delle funzionalità inesprese, ma opera in funzione del potenziamento in una logica di progettazione dinamico-funzionale (Trisciuzzi, 2007<sup>2</sup>, *sub voce* "didattica").

Perché gli interventi educativi siano efficaci, lo sguardo della didattica speciale deve aprirsi al dialogo con le discipline di confine e con quelle che condividono con essa parte dello statuto epistemologico. In questo senso, tutte le discipline che si rivolgono alla persona in formazione e in particolar modo alla persona con disabilità, devono divenire oggetto di dialogo: dalla medicina all'ingegneria (Crispiani, 2016; Galanti & Sales, 2017).

Soprattutto, oggi la didattica speciale vive una rinnovata istanza sociale. Si rivolge ad alunni con disabilità inseriti in classi eterogenee dove i bisogni di un alunno devono venire affrontati a partire da tutte le risorse di quel particolare contesto. Pertanto il suo dominio scientifico parte dai bisogni formativi dell'alunno con disabilità e procede analizzando le soluzioni di intervento tenendo conto delle variabili dell'intera classe o, a seconda dei casi, dell'intero contesto scuola (Pavone, 2014; d'Alonzo, 2017).

La presenza di alunni con particolari difficoltà nei contesti formativi comuni è l'elemento che contraddistingue il sistema scolastico italiano da quello di tutti gli altri paesi del mondo. Questa presenza non è stata solo un approdo di istanze sociali ed egualitarie, non è un processo concluso. Essa funge continuamente da specchio della società intera. L'alunno con disabilità interroga non solo gli insegnanti a soluzioni di intervento innovative e sfidanti, bensì chiama la comunità educante tutta a riflettere sul suo grado di civiltà, a domandarsi quale sarà la conformazione della società del domani (Zappaterra, 2019).

Fornire uno strumento compensativo perché un alunno con fragilità possa formarsi al pari dei suoi compagni non è quindi solamente una scelta operativa. È una scelta operativa che giunge al termine di una riflessività che tiene conto dell'efficacia di strumenti in relazione alla funzionalità dell'alunno non solo per sé, ma inserito in quel



particolare contesto classe, in quella particolare materia, del grado di interazione sociale connesso alla metodologia adottata in quel particolare segmento del curriculum formativo.

Per fare questo un insegnante deve avere una solida competenza di didattica generale, ma deve anche avere chiaro l'orizzonte dei diritti attuale: "la partecipazione di tutti e l'interazione sociale nel contesto della classe e della scuola, oltre alla promozione di un ruolo attivo dell'alunno con disabilità, sono le finalità della *didattica speciale* odierna. Vanno pertanto ricercati interventi individualizzati per il singolo alunno che, senza negare il bisogno di individualizzazione, siano messi in campo in contesti di team, di piccolo gruppo, di coppia" (Zappaterra, 2019, p. 119). Oggi il contesto è il mediatore più forte. Pertanto tutte le risorse, umane e strumentali, che la classe può offrire divengono condizioni imprescindibili per l'apprendimento, dalla risorsa compagni, ai linguaggi transdisciplinari, alle strumentazioni tecnologiche (Moliterni, 2013; de Anna, 2014; d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; Cottini, 2018).

#### 4. La progettazione educativa e didattica: intersezioni, prospettive e piani di azione professionali

Le storie e le tracce evolutive, che nei paragrafi precedenti hanno visto delineare un nuovo incontro generativo tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione, ci conducono in questo paragrafo ad affrontare una dimensione concettuale e professionale altamente complessa come quella della progettazione. *Core category* dell'agire didattico e del fare scuola, la progettazione educativa e didattica assume, oggi più che mai, un interessante asse per ripensare identità e differenze, che comunque devono dialogare, tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione, tra didattica generale, didattica disciplinare e didattica speciale.

Se volessimo fotografare la situazione odierna in termini di progettazione, oggi il team docente si trova a dover pensare a una programmazione di classe e a dover prevedere percorsi di personalizzazione, in caso di bambini o bambine con certificazione di Disturbi Specifici di Apprendimento o con Bisogni Educativi Speciali, o percorsi di Progettazione Educativa Individualizzata per alunni e alunne con disabilità. Il rischio che questi fili vadano a tessere trame poco organiche e coese è molto alto. Pertanto, la pluralità di livelli di progettazione presente a scuola potrebbe favorire una frammentazione di azioni che porti a pensare all'attivazione di interventi specifici prima di intervenire sulla costruzione di un curriculum inclusivo (Giacconi, 2016). Concordiamo con diversi autori (d'Alonzo, 2017; Cottini, 2017) che rintracciano nella progettazione e nell'adattamento del curriculum scolastico la prima azione inclusiva, in grado di gettare le basi per un agire didattico flessibile volto alla partecipazione attiva di tutti gli studenti e le studentesse, con le loro diversità e differenze.

Procediamo nell'analisi di tre questioni pedagogiche centrali quando si vuole affrontare il complesso fenomeno della progettazione educativa e didattica nel contesto scolastico e non solo.

La prima direzione per una progettazione inclusiva è sicuramente quella di partire dalle linee dell'*Universal Design Learning* elaborate dal *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2011) dell'Università della California del Nord. Nella pluralità delle concettualizzazioni del Learning Design (LD), diversi studiosi forniscono, con puntuali *review* o teorizzazioni, quadri sinottici chiari e puntuali, dove ad esempio, vengono precisati i principi e le differenze tra LD come concetto, LD come processo e LD come prodotto (Dobozy, 2011). Tale prospettiva permette di entrare nella valorizzazione della costruzione di una professionalità docente che veda nella riflessione e nella progettazione esplicita indicatori essenziali per lo sviluppo professionale (Laurillard, 2014). Questo aspetto, come vedremo nelle conclusioni, è di fondamentale importanza anche per la relazione tra docenti curricolari e docenti specializzati in un clima coeso di co-progettazione.

La seconda linea di riflessione riguarda la relazione tra la progettazione di curricula inclusivi e la progettazione educativa individualizzata. Nella progettazione rimane elevata la tensione a polarizzare l'attenzione anche sull'esigenza di una progettazione educativa individualizzata che, però, non perda mai il contatto con la programmazione curricolare. Per progettare questa connessione, diversi sono le possibili metodologie di raccordo tra gli obiettivi della programmazione curricolare e della progettazione educativa individualizzata, che prevedono comunque un principio indiscutibile di reciprocità: l'adattamento degli obiettivi deve riguardare tanto il progetto educativo individualizzato quanto la programmazione curricolare. Pertanto, le azioni di allineamento permetteranno sia all'alunno e all'alunna con disabilità di partecipare, a diversi livelli, alle attività previste nella programmazione di classe, sia alla classe di partecipare alle attività individualizzate previste nel PEI. In questo modo, viene a essere favorita una reciprocità sociale e culturale in grado di creare degli autentici contesti inclusivi.

Infine, scendendo all'interno della progettazione educativa individualizzata, non possiamo trascurare come siano due le polarità da mettere in relazione: da un lato, come abbiamo appena illustrato, l'attenzione ad attivare punti di contatto con la programmazione curricolare; dall'altro, la spinta a creare connessioni con il progetto di vita del



ragazzo o della ragazza con disabilità. La centralità della co-progettazione si gioca dunque all'interno degli spazi e dei tempi della scuola come all'esterno delle mura scolastica, permettendo così di realizzare contesti inclusivi attenti alla Qualità di Vita di tutti e di ciascuno.

A garanzia di questa nuova visione integrata, gli stessi processi formativi degli insegnanti curricolari e degli insegnanti specializzati devono condividere nuovi percorsi, che attraversino le concezioni sulla stessa progettazione (Amatori, Giaconi, Del Bianco, Aparecida 2021) e che giungano a una formazione inclusiva in grado di superare logiche semplicistiche e frammentate tra il curricolo inclusivo e il curricolo per gli studenti e le studentesse con disabilità.

## 5. Conclusioni

Questo contributo non ci porta, in conclusione, a tracciare una linea di demarcazione netta nè tra passato, presente e futuro, nè tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione.

Si tratta, a nostro avviso, di trovare una "terza via" in grado di far dialogare, come ci ha dimostrato la storia, spinte propulsive e conservatrici, didattiche speciali e didattiche disciplinari, progettazioni e procedure di valutazione.

Ripercorrendo il clima culturale dall'integrazione all'inclusione, le diverse trasformazioni, che hanno attraversato il contesto sociale e quello scolastico, hanno anche segnato un nuovo approccio a quella che potremmo definire comunità educante. Le radici della nostra storia ci mostrano come, ancora oggi, le spine individualistiche e distruttive dovrebbero lasciare il posto a nuovi scenari di dialogo e di co-progettazione. Non si tratta più di scegliere tra singolo e collettività, ma di costruire contesti in grado di trovare nuove forme di armonia tra singolarità e collettività.

Attraversando il complesso assetto scientifico e professionale della progettazione educativa e didattica, le riflessioni ci conducono a intravedere, anche in questo caso, nuove intersezioni tra programmazione curricolare e progettazione educativa individualizzata, tra didattica speciale, didattica generale e didattica disciplinare. Nella fenomenologia della vita scolastica è il team docente che attiva forme di co-progettazione per riadattare il curricolo didattico e aprirlo a una pluralità di modalità di rappresentazione, di espressione dei concetti e di coinvolgimento. Tre semplici principi che, se condivisi in un clima di co-progettazione intenzionale, permettono di "gettare lo sguardo in avanti" (Giaconi, Rodrigues, & Del Bianco, 2019, p. 25) per realizzare e attivare percorsi coerenti e attenti alle diversità e alle differenze degli studenti e delle studentesse. In altre parole, nel ripensare il curricolo didattico vanno ad essere previsti e legittimati diversi percorsi per raggiungere lo stesso risultato, ovvero il successo formativo. Dalla diversificazione della presentazione delle proposte didattiche alla promozione di processi di autodeterminazione (Cottini, 2016; Del Bianco, 2019), quello che viene ad essere garantito è una progettazione inclusiva, orientata alla Qualità della Vita (Giaconi, 2015).

In conclusione, questa nuova frontiera richiama con sé anche la necessità di ripensare la formazione docente. Pensare che un docente curricolare non debba avere una formazione inclusiva oggi non sembra più essere una ipotesi sostenibile e praticabile. Così come, bisogna attenzionare le tendenze generalistiche che propendono per rendere l'inclusione una dimensione professionale sfumata e inglobante la natura stessa della formazione dell'insegnante specializzato. Pertanto, come nella progettazione educativa e didattica occorre ripensare a un curricolo inclusivo, così occorre non banalizzare il diritto per i bambini e le bambine con bisogni educativi speciali ad avere un mirato intervento da parte di un personale docente formato e con uno specifico profilo di competenze, in grado di mediare e di trovare nuove strade e nuove connessioni tra necessità, potenzialità e opportunità.

## Riferimenti bibliografici

- Amatori, G., Del Bianco, N., Capellini A.S., & Giaconi C. (2021). Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni. *Form@re*, 21, 1, 24-37.
- APA American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: APA Publishing.
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata*. Torino: Einaudi.
- Bettelheim, B. (1974). *A home for the heart*. New York: Alfred A. Knopf.
- Canevaro, A, d'Alonzo, L., & lanes, D. (eds.), (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (ed.) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Versione 2.0. Wakefield : CAST.



- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- Crispiani, P. (ed.), (2016). *Storia della Pedagogia speciale*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L. & Caldin R. (eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson: Trento.
- d'Alonzo, L., Bocci F., & Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Dobozy, E. (2011). Typologies of Learning Design and the introduction of a "LD-Type 2" case example. *ELearning Papers*, 27, 3-11.
- Galanti, M. A. & Sales, B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Galanti, M. A. (2019). Images of intellectual disability: the pedagogical gaze and the neuropsychiatric gaze. In Galanti M. A. (ed.), *Disturbi del neurosviluppo e dell'apprendimento in un'ottica inclusiva*. Numero monografico, *Nuova secondaria ricerca*, 7, XXXVI, 27-35.
- Galanti, M.A. & Zappaterra, T. (2020). From Integration to Inclusion. Some Critical Issues about Teacher Training in the Italian Experience. In D. R. Andron, & G. Gruber (Eds.), *Education Beyond Crisis. Challenges and Directions in a Multicultural World* (pp. 95-111). Leiden: Brill.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2016). Una via per l'inclusione: il progetto PROPIT tra allineamento e sostenibilità. In P.G. Rossi, & C. Giaconi (eds.), *Micro-progettazione: pratiche a confronto* (pp. 39-49). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Rodrigues M.B., Del Bianco N. (2019). *Inclusive Education*. Germania: EIA.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City N. Y. : Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice Hall, Englewood Cliffs 3.
- Goussot, A. (2007). *Pedagogie dell'uguaglianza: Saggi di pedagogia politica e filosofica*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministry of Education, Decreti Delegati, 1974.
- MIUR (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.
- MIUR, Law 107, 13 luglio 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- MIUR, Law 517, 4 agosto 1977. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, G.U. n. 224 del 18 agosto 1977.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Trisciuzzi, L. (2005). *Manuale per la formazione degli operatori per la disabilità*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L. (2007<sup>2</sup>). *Dizionario di didattica*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C., & Galanti M.A. (2003). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- WHO (2007). *International Classification on Functioning of Disability and Health: Children and Young Version*. Geneva: WHO Press.
- Zappaterra, T. (2019). Didattica speciale (voce di dizionario). In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 115-121). Brescia: Morcelliana.
- Zappaterra, T. (2017). Ridisegnare il curriculum formativo dell'insegnante specializzato per il sostegno. Tra esigenze culturali e di inclusione. In Domenici G. (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 73-76). Roma: Armando.



**Lucia de Anna**

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

**Alessio Covelli**

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

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

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

Numero Monografico

#### ABSTRACT

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

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

OPEN ACCESS Double blind peer review

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

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

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

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

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



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

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

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

Pertanto, le questioni centrali della nostra riflessione sono:

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## Riferimenti bibliografici

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



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



**Angelo Lascioli**

University of Verona – [angelo.lascioli@univr.it](mailto: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](mailto: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 education<sup>1</sup>), – 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'Istruzione<sup>2</sup>, 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](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](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](http://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.



**Patrizia Gaspari**

Department of Humanities – University of Urbino “Carlo BO” – patrizia.gaspari@uniurb.it

## Special Pedagogy as an inclusive science: some critical reflections

### La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche

Numero Monografico

#### ABSTRACT

Special Pedagogy is called to constantly question its traditional epistemological habitus by accepting the challenge posed by the multiplicity of educational-formative questions emerging from the complex panorama of differences, diversities and “special educational needs”. However, it is necessary that our discipline maintains rigor and specific identity autonomy in the democratic and dialectical comparison with other sciences: the “special and non special” educational needs of each person must be understood and recognized by adopting a plurality of interpretative frameworks characterized by the evolution of skills, knowledge and professionalism suitably revisable, within the current socio-cultural contexts, going beyond the limits of a mechanistic-deterministic perspective of the Special Pedagogy itself. Overcoming the risks of a, by now, obsolete identity coincidence, Special Pedagogy is committed to strengthening productive dialectical relationships with inclusive education, using a sensitive and attentive pedagogical gaze aimed at identifying and enhancing new research territories in order to design, with a view to ecological-systemic, innovative directions of meaning capable of guaranteeing full participation, educational equity and a significant sense of belonging to each and every subject, founding goals of the process of school and social inclusion.

**Keywords:** Special Pedagogy, epistemology, diversity, evolution, inclusive education, special educational needs

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Gaspari, P. (2021). Special Pedagogy as an inclusive science: some critical reflections *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 30-34 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-04>

**Corresponding Author:** Patrizia Gaspari | patrizia.gaspari@uniurb.it

**Received:** 09.04.2021 | **Accepted:** 08.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2021-04



## 1. Una scienza evolutiva dalle solide radici

Lo sviluppo esponenziale della ricerca scientifica e delle tecnologie rapportato con le profonde trasformazioni socio-culturali e giuridiche all'interno dello scenario democratico, poliedrico, multiprospettico del nostro tempo, caratterizzato dal paradigma della complessità, accomuna la riflessione teorico-critica e la dimensione strumentale-operativa delle scienze in generale ed in particolare delle scienze dell'educazione, in cui si muove con maggiore spinta motivazionale e riconoscimento di identità la Pedagogia speciale, oggi. Il costante potenziamento dello specifico statuto epistemologico della scienza delle diversità è ormai strutturalmente ritenuto la caratteristica fondativa della disciplina stessa, che è continuamente sottoposta ad evolutive rivisitazioni terminologiche, culturali, politiche, semantiche, metodologico-didattiche per poter rispondere, in modo propositivo ed efficace, agli innumerevoli interrogativi posti dalla vasta gamma di sempre nuovi "bisogni educativi speciali" e non, anche in situazioni di emergenza. Tale aspetto, declinato sotto il segno dell'inclusività, non trascura certamente l'impegno verso i tradizionali oggetti di indagine e di ricerca della Pedagogia speciale, che ha permesso la legittimazione della specifica autonomia epistemologica della *nostra* scienza grazie alla valorizzazione delle situazioni di deficit, disabilità e di "handicap", ma arricchisce, amplia gli orizzonti verso nuovi scenari scientifico-epistemologici e culturali rivolgendo lo sguardo verso innovative categorie storico-esistenziali di differenza e diversità. In questa linea concettuale, gli oggetti di indagine non sono soltanto rappresentati dalle condizioni di deficit e di disabilità, ma la riflessione si incentra anche sulla tipologia dell'approccio culturale, sulle modalità strategiche, sulla specificità relazionale e sull'*habitus* professionale di chi è chiamato a fornire adeguate risposte nei confronti della molteplicità dei "bisogni educativi speciali" e delle nuove emergenze educative. Ne scaturisce la necessità di una rilettura epistemologica della Pedagogia speciale declinata nella direzione dell'affermazione dell'educazione inclusiva, "[...] un'ontologia che non può rinunciare ad avere come oggetto di indagine, il limite – come deficit e disabilità – e la diversità – come differenza e devianza – ma vi si rivolge attraverso unità di analisi dinamiche, incrementanti, evolutive, progettuali, che trasformano immediatamente limiti in potenziali di sviluppo, deficit in opportunità di crescita, menomazioni in misura dell'equità che si manifesta nella possibilità di scelta e nell'iniziativa degli individui nel contesto [...]" (Santi, 2014). L'attuale prospettiva epistemologica richiede, oltre alla presenza di un articolato *corpus* di competenze, soprattutto, la necessità di confrontarle con l'esterno, nella comunità scientifica allargata, caratterizzata dalla fuoriuscita da ogni isolamento ed orientata a promuovere l'integrazione di conoscenze, saperi, professionalità, risorse e possibilità, intrecciate e relazionate con i contesti dialoganti con i "differenti" modi di essere, "funzionare", sentire ed agire delle persone, *tutte*. Si delinea la natura reticolare e sistemica dello statuto epistemologico della Pedagogia speciale (Gaspari, 2012), in cui la riflessione teoretica interagisce con i contesti in modo complesso, utilizzando una pluralità di modelli, delineando processi e relazioni, regole scritte e non scritte, vincoli e possibilità nella direzione dell'educazione speciale fondata sulla relazione di *cura* e di *aiuto* (Gaspari, 2016, 2021; Palmieri, 2014; Mura, Rodrigues de Freitas, Zurru & Tatulli, 2019). La Pedagogia speciale non può non trovare efficaci risposte nei confronti degli impellenti interrogativi posti dal variegato panorama delle diversità, mantenendo la propria autonomia nel confronto dialettico con le altre scienze: i bisogni educativi di *ogni* persona vanno "letti" utilizzando una pluralità di quadri interpretativi connotati dal *dinamismo* e dalla *evolutività* delle conoscenze e delle competenze, sia in ambito scolastico che sociale, superando i rischi di una concezione meccanicistico-deterministica della Pedagogia speciale stessa e dei suoi prioritari oggetti d'indagine e di ricerca. La Pedagogia speciale declinata verso l'*inclusive education* non può non focalizzare un costante *sguardo pedagogico ed educativo* attento ad individuare nuovi territori di conoscenza, sentieri e confini che, in relazioni dialettiche di complementarità, la potenzino, offrendole nuove direzioni di senso, eliminando o riducendo degeneri sbilanciamenti verso logiche classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti. Di fatto, esiste una produttiva relazione dialettica tra Pedagogia speciale e inclusione pedagogica che sollecita la Pedagogia speciale stessa a superare i propri limiti per trasformarsi, senza operazioni di riduttiva coincidenza identitaria, in *Pedagogia inclusiva* di differenze e diversità. "In altre parole [...] è importante che si faccia strada l'idea di un'inclusione pedagogica che nel suo essere storicamente situata e culturalmente condizionata sia in grado di "adattarsi" alle molteplici sfide e ai repentini mutamenti con i quali l'*agire educativo*- inteso come *agire sociale*- deve fare i conti. La necessità- che è tanto normativa quanto propriamente educativa—di riconoscere, specificare nonché prevedere l'insorgenza di uno *special educational need* impone lo sforzo comune di favorire una circolazione di riflessioni, esperienze e pratiche vincenti, in modo da alimentare una cultura dell'inclusione che possa rispondere alle innumerevoli sfide della società post-moderna" (D'Arcangeli & Fabbricatore, 2019, pp. 140-141). Ne consegue un'evidente relazione di *complementarità* tra la Pedagogia speciale, tradizionalmente intesa, e la Pedagogia inclusiva, che si è evoluta per orientare il suo sguardo epistemico verso le complesse sfide della prospettiva inclusiva: si tratta, più che di un rapporto gerarchico, di una relazione dialettica, dove i fondamenti dell'una vengono rivisitati ed arricchiti dalla lente d'ingrandimento della diversità dell'altra. La contemporanea riflessione epistemologica della Pedagogia



speciale non può, quindi, non tener conto della positiva *contaminazione* di conoscenze, sguardi, linguaggi, approcci metodologico-didattici e politiche culturali caratterizzata da logiche di complementarità e di interdipendenza capaci di “rompere” (Goussot, 2013) visioni stagnanti e dogmatiche delle differenze e delle diversità per accogliere la sfida lanciata dalle nuove direzioni di senso e di cambiamento migliorativo richieste dall’inclusione stessa. Non è tanto importante individuare rigidi ed autoreferenziali confini a supporto dell’autonomia epistemologica della Pedagogia speciale, quanto interrogarsi sulle possibili interazioni esistenti tra i due ambiti di ricerca, proprio perché si possa costruire nella prassi didattica un rapporto di produttivo scambio e di organica continuità nel comune traguardo dell’inclusione scolastica e sociale delle persone con “bisogni educativi speciali” e non. Sicuramente non va messa in discussione la legittimazione delle specifiche categorie di indagine e di studio della *nostra* disciplina rispetto alle scienze ad essa strettamente collegate, in quanto le diversità, storicamente riconosciute delle situazioni di *deficit*, di *disabilità* e di *handicap*, rimangono imprescindibili e fondative, ma le attuali, aggiuntive esigenze formative dei soggetti con “bisogni educativi speciali” e non, ci invitano ad essere sempre più consapevoli e presenti nell’accogliere le esigenze di *tutti* e di *ciascuno*, tipiche di ogni vero e realistico processo di inclusione. “L’inclusione vorrebbe collocare l’integrazione nel tempo passato, e riferirsi a un processo che ha lasciato alle spalle la dimensione emergenziale, per inserirsi in una dinamica strutturale e di sistema. L’orizzonte dell’inclusione si sposta e si amplia continuamente. Intendiamo l’inclusione come metodo e prospettiva in grado di realizzare un *processo di conoscenza e di riconoscimento reciproco*, in cui le ragioni di ciascuno si incontrino in un percorso di crescita comune [...] È *l’ampliamento dell’orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza*” (Canevaro, 2009, p. 428).

## 2. La sfida dell’inclusione tra dubbi e certezze

L’inclusione richiama l’educabilità delle persone con disabilità e con “bisogni educativi speciali” insieme agli altri: *ogni* soggetto, indipendentemente dal suo “status”, per essere educato abbisogna di orizzonti e prospettive più ampie, complesse, di funzionali processi di organizzazione delle risorse, d’una pluralità di modelli progettuali, di logiche di reciproca e fertile *contaminazione* tra alterità e diversità, superando i limiti posti dalle visioni assistenzialistiche e tecnicistiche che imprigionano i “diversi” in sterili processi di categorizzazione, a seconda della tipologia del deficit posseduto. Il passaggio dalla logica dell’integrazione a quella dell’inclusione non implica un cambiamento solo terminologico e neppure si riferisce a due modalità tra loro conflittuali: si tratta, piuttosto, di un ampliamento strutturale e di confini da superare adottando una prospettiva più complessa e più ricca tipica dell’evoluzione delle democrazie più avanzate. “L’inclusione è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di appartenenza. Le persone con o senza disabilità possono interagire come persone alla pari. Un’educazione inclusiva permette alla scuola regolare di riempirsi di qualità: una scuola dove tutti i bambini sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi e soprattutto possono partecipare, una scuola dove i bambini riescono a comprendere le diversità e che queste sono un arricchimento. La diversità diventa, così, normale. E lo stesso per il lavoro, per i trasporti, per la vita sociale e culturale. Scopo dell’inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, l’accesso alla vita normale per poter crescere e svilupparsi totalmente” (Canevaro, 2007, p. 11). L’inclusione prevede accoglienza e relazionalità diffuse ponendo in relazione dinamica le agenzie educativo-formative e la società nel suo complesso, presupponendo una rete di reciproci sostegni tra istituzioni e comunità, ove le differenze siano pensate come risorse più che come problemi. “L’inclusione [...] supera la prospettiva deficitaria e assume come riferimento l’insieme delle abilità differenti attraverso le quali gli alunni si propongono ai loro insegnanti, innescando così richieste legittime di cambiamento nei confronti dell’organizzazione e della didattica [...]. L’educazione inclusiva fornisce, quindi, uno sfondo adeguato per tutte le abilità differenti in ambienti di apprendimento e di relazione: il suo valore e il suo tratto distintivo stanno nell’assunzione di un concetto di differenze che anziché ridurre l’attenzione sulle specificità le amplia e le modifica, trasformandole da *distanza dalla norma* a *modi personali* degli alunni di porsi nelle diverse situazioni” (Medeghini, 2009, p. 65). Studiando l’interazione tra il soggetto con deficit ed i suoi contesti di appartenenza, la Pedagogia speciale contribuisce ad elaborare nuovi saperi e ad incontrarsi con conoscenze tecniche e disciplinari cui è necessario relazionarsi con spirito di “accoglienza” e di “cura” educativa, categorie fondative finalizzate a rispondere ai diversificati “problemi” emergenti. “La peculiarità della Pedagogia speciale odierna è, quindi, quella di affrontare problemi non comuni, desiderando di far scomparire la specialità e, nello stesso tempo, paradossalmente, voler mantenere la propria specificità” (Caldin, 2019a, p. 62). La scienza dell’inclusione delle diversità rivendica i significati più profondi dell’esistere storicamente e, contestualmente, delle categorie epistemologiche delle condizioni di deficit, disabilità, handicap, “bisogno educativo speciale”, senza commettere l’errore di etichettare, chiudere ed ingabbiare la persona in logiche riduzionistico-categorizzanti, tipiche delle dominanti e riduttive logiche medicalistiche. Nell’attuale



“debordante” uso del concetto di *inclusione* in cui si orientano la cultura pedagogica e la ricerca educativo-didattica, si possono individuare almeno due differenti filoni interpretativi che si sposano talora meticciciandosi nell’interrogativo: Pedagogia speciale e-o Pedagogia inclusiva? Un primo approccio, di natura generalistica, fortemente sostenuto da una visione antropologico-umanitaria e politico-sociale, tende a considerare in prevalenza l’educazione inclusiva come evoluzione strutturale della Pedagogia speciale e, quindi, ad oltrepassare, forse senza il dovuto rispetto, le faticose conquiste raggiunte dall’integrazione di qualità; l’altra prospettiva della ricerca sull’inclusione lamenta in modo critico e polemico il malfunzionamento, *in primis*, del sistema-scuola in relazione ai processi di apprendimento-insegnamento, in quanto la mancata rifondazione dell’intera impalcatura didattico-organizzativa del contesto scolastico non permette la piena partecipazione di *tutti* e di *ciascun* alunno e la necessaria accessibilità rispetto agli spazi, ai tempi ed ai contenuti conoscitivi ed emozionali. “Questa linea di ricerca ha cominciato a chiedersi non soltanto cosa si potesse fare per compensare le mancanze degli alunni con disabilità e adattare situazioni per permettere loro di partecipare al processo di apprendimento nella classe comune, ma quale tipo di educazione e di scuola fosse necessario sviluppare per rispondere alla differenza in modo dignitoso e in forma preventiva. Si tratta di una linea di ricerca che pone l’accento sui processi educativi, gli spazi e le relazioni educative, l’organizzazione scolastica, il curriculum, la pedagogia e la valutazione e come questi possano rappresentare uno strumento che facilita, oppure impedisce agli alunni, o a una parte di questi, di apprendere” (D’Alessio, 2018, p. 127). Gli studi sull’educazione inclusiva nella prospettiva dei *Disability studies* mettono in discussione le frequenti operazioni, più o meno consapevoli, di “camuffamento” o di “normalizzazione forzata” delle innovazioni strutturali che dovrebbero essere messe in campo per favorire concretamente realistici processi di inclusione di alunni “differenti” e “diversi”. In sostanza, l’inclusione non è ridicibile o coincidente con le finalità e le modalità utilizzate dai tradizionali modelli d’integrazione scolastica e sociale. L’educazione inclusiva, infatti, si fonda sul sostanziale cambiamento sistemico del modo di fare scuola, che va ben oltre l’adozione di sofisticati processi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione educativo-didattica. “[...] la sfida dell’educazione (e dell’educazione inclusiva, in particolare) sta, appunto, dove il senso comune vede l’*impossibilità* del cambiamento e l’inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia ed educazione che si rileva nella dimensione della *possibilità*” (Caldin, 2019b, p. 10).

## Conclusioni

L’inclusione è ricca di valenze etico-sociali, culturali ed educative che richiedono un cambiamento politico, frutto di azioni sinergiche, corali per garantire a *tutti* e a *ciascuno* pari diritti e giustizia sociale, valorizzando capacità, potenzialità e risorse in grado di assicurare dignità umana e prospettive di inalienabile libertà: le conquiste e i traguardi realizzati dalle persone con disabilità e con “bisogni educativi speciali” costituiscono una preziosa e significativa fonte di arricchimento per *ogni* essere umano. Il passaggio dalla Pedagogia speciale declinata come scienza dell’integrazione delle persone con disabilità all’educazione inclusiva implica il superamento delle logiche omologanti, standardizzate, medicalistiche della diversità da “normalizzare” per salvaguardare l’idea abilista dell’efficientistico controllo delle conoscenze, degli apprendimenti e delle umane vicende, per abbracciare nuovi orizzonti di ricerca in cui le differenze non coincidano con la specificità “problematica” della condizione di deficit, ma rappresentino modi originali, personali, alternativi di “essere nel mondo”. “La via d’uscita da questa situazione può essere rintracciata in politiche sociali e in strutture dei servizi che assumano politiche differenziate orientate agli eventi, alle transizioni e agli episodi significativi del corso della vita” (Medeghini, 2013, p. 18), riducendo per le persone, *tutte*, limiti, barriere, ostacoli disabilitanti all’interno dei micro e macro contesti formativi di comune appartenenza. Inclusività significa *ampliamento* delle *possibilità* di ciascuno sia nella fase educativo-formativa, sia nelle scelte lavorative e sociali di opportunità ambientali, partecipative, grazie a migliorative aperture culturali in grado di offrire alla persona e all’intera comunità, crescita umana e benessere complessivo. “Riferendosi ai disabili, è doveroso considerare la realtà di una persona che, pur presentando deficit anche gravi, ha il diritto di vivere in un contesto socio-ambientale di valore, nel quale condurre un’esistenza degna di essere vissuta” (d’Alonzo, 2018, p. 79). L’orientamento inclusivo della Pedagogia speciale ha aperto nuovi orizzonti di ricerca teorica e di pratiche educative “rendendo più chiara e intelligibile la propria identità, agganciandola all’etica, all’antropologia filosofica e alla pedagogia, cercando di rispondere a bisogni specifici e inusuali- grazie a un continuo arricchimento della propria identità e della propria terminologia” (Caldin, 2020, p. 28).

Prendendo atto dell’ampliamento dei confini epistemologici e dell’arricchimento di nuovi orizzonti scientifico-culturali ed etico-sociali della Pedagogia speciale, diventa ineludibile focalizzare lo sguardo sulla relazione dialettica esistente tra Pedagogia speciale ed il suo frutto più maturo, l’inclusione, perchè è necessario muoversi nella complessità di possibili ambiguità interpretative sfuggendo a radicali estremismi identitari o a eccessivi sociologismi,



tenendo ferma la struttura sistemico-reticolare della *nostra* scienza. Attualmente la direzione assunta dalle ricerche e dagli studi internazionali va decisamente verso la trasformazione della Pedagogia speciale in educazione inclusiva: i termini “speciale” ed “inclusiva” riescono ad armonizzarsi, ridefinendosi reciprocamente. “[...] L’inclusione è uno sfondo epistemologico, una prospettiva di analisi finalizzata a *perturbare* la staticità del sistema e la sua azione normante in chiave assimilativa, prospettando non accomodamenti ragionevoli per far sì che chi è fuori (o potenzialmente potrebbe essere fuori) *sia posto* dentro, ma un vero e proprio cambiamento dell’attuale sistema sociale e educativo” (Bocci, 2018, p. 155). La logica dell’inclusione implica l’adozione di una prassi politico-educativa che rimuova tutte le forme discriminanti e marginalizzanti radicate nei contesti formativi. I processi inclusivi operano inevitabilmente cambiamenti anche radicali non facilmente assimilabili dalle consolidate realtà istituzionali e normative: la Pedagogia speciale declinata in prospettiva inclusiva non può non rintracciare nei micro e macro contesti socio-educativi le occasioni di libertà in grado di favorire logiche metablettiche operanti dal basso ed in modo democratico e pluralistico, nell’ideale dell’auspicabile agorà pedagogica.

## Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2018). *L’insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell’ottica dei Disability Studies*. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2019a). *Perché la Pedagogia speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari*. In S. Besio & R. Caldin (eds.), *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 55-67). Milano: Guerini Scientifica.
- Caldin, R. (2019b). Premessa. *I processi inclusivi a scuola, in Italia. Un patrimonio da difendere, un’esperienza da rinnovare*. In P. Sandri (ed.), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (ed.) (2020). *Pedagogia speciale/didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell’arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell’integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L’integrazione scolastica e sociale*, 8, 5, 417-439.
- D’Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 121-140). Trento: Erickson.
- D’Arcangeli, M. A. & Fabbricatore, E. (2019). *Pedagogia inclusiva” o “Inclusione pedagogica”?* Note storico-critiche. In M. V. Isidori (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo* (pp. 133-143). Milano: Franco Angeli.
- d’Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l’inclusione*. Brescia: Scholé.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2016). Lo sguardo educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo della Pedagogia speciale. *L’integrazione scolastica e sociale*, 15, 4, 419-427.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Goussot, A. (2013). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 1, 11-20.
- Medeghini, R. (2013). Introduzione. In R. Medeghini, S. D’Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 7-22). Trento: Erickson.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (2009). La ricerca della qualità. In A.A.V.V., *L’inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva* (pp. 51-68). Brescia: Vannini.
- Mura, A., Rodrigues de Freitas, C., Zurru, A.L. & Tatulli, I. (2019). Paradigmi della cura a confronto: il contributo della pedagogia speciale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 108-119.
- Palmieri, C. (2014). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare* (4’ rist.). Milano: FrancoAngeli.
- Santi, M. (2014). *Epistemologia dell’inclusione? Un paradosso “speciale” per una sfida possibile*. In L. d’Alonzo (ed.), *Ontologia. Special Education* (pp. 13-32). Lecce: Pensa MultiMedia.



**Pasquale Moliterni**

Department of Movement, Human and Health Sciences – University of Rome “Foro Italico” – pasquale.moliterni@uniroma4.it

## Integration as a transdisciplinary attitude of Special Pedagogy

## L'Integrazione come attitudine transdisciplinare della Pedagogia Speciale

Numero Monografico

### ABSTRACT

Special pedagogy, starting from its attentive look at the educative care of the person as a special human, is called to do so in inclusive and institutional contexts. Where to enhance diversity and potential through fruitful and meaningful interactions (intrapersonal, interpersonal, intergenerational, interdisciplinary, intercultural). This requires the promotion of processes of interconnection and integration and the development of a transdisciplinary attitude. While special pedagogy continuing to be an emendative and emancipatory pedagogy, therefore normative. Which, through the heuristic description and understanding of events and situations, is aimed at fostering the development of every person, valuing the uni-diversal.

**Keywords:** person, contexts, inclusion, integration, transdisciplinary attitude, uni-diversal.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Moliterni, P. (2021). Integration as a transdisciplinary attitude of Special Pedagogy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 35-40 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-05>

**Corresponding Author:** Pasquale Moliterni | pasquale.moliterni@uniroma4.it

**Received:** 01.05.2021 | **Accepted:** 04.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
**ISSN 2282-6041 (on line)** | **DOI: 10.7346/sipes-01-2021-05**



## 1. TRA IDENTITÀ E DIFFERENZE: aspetti epistemologici

Per cogliere i tratti identitari e le differenze tra la Pedagogia Speciale e la Pedagogia Inclusiva, a partire dalle posizioni di ciascuno di noi è opportuno cogliere nei contributi presenti in questo testo, utilizzando il metodo dell'analisi del contenuto di Bardin (1986), ciò che ci accomuna e ciò che ci differenzia, enucleando il sapere che ci caratterizza come comunità scientifica.

Ciò è necessario per posizionare la nostra disciplina nelle dinamiche di potere tra le scienze e le relative professioni, nell'apporto alla conoscenza e alla comprensione dei fenomeni e delle situazioni che ne costituiscono lo specifico oggetto d'indagine. Come messo in evidenza da Foucault (1967), le scienze sono più o meno rilevanti in ragione della forza che riescono ad esprimere nel più ampio contesto scientifico e attraverso le professioni che ne sono espressione.

Il sapere della nostra scienza si irrobustisce anche prendendoci cura delle professioni educative e formative che, nell'innervare il sapere scientifico nei contesti scolastici e sociali, contribuiscono ad incrementarlo, in un rapporto fecondo tra teoria e prassi.

Nel delineare l'identità disciplinare è importante coglierne gli aspetti di confine, considerandoli non come steccati e barriere ma come ambiti di congiunzione verso uno stesso fine (*cum-fine*), nella costruzione di comportamenti scientifici utili a meglio conoscere e, soprattutto, comprendere e orientare gli sviluppi dei fenomeni indagati. Si tratta, dunque, di evidenziare gli aspetti intersezionali della conoscenza, interdisciplinari se non, addirittura, transdisciplinari per incrementare quel processo di umanizzazione che pertiene all'educazione.

Sappiamo che la disciplina prende forma per mettere ordine nella realtà strutturando il pensiero (e viceversa). L'approfondimento conoscitivo del reale è, inevitabilmente, sempre più specifico. In tale direzione, ogni disciplina individua demarcazioni, confini e frontiere, costruendo propri metodi di indagine, teorie e sistemi concettuali. Incrementa il proprio patrimonio di conoscenze, che diventa sempre più autonomo rispetto alle altre discipline, insieme alle quali, invece, dovrebbe pervenire alla conoscenza quale comprensione della realtà nella sua unitarietà e complessità. La specializzazione, seppur necessaria, porta infatti a una frammentazione della rappresentazione della realtà che, invece, è sempre unitaria. Ciò si acuisce in particolare nell'organizzazione accademica di una università che, in virtù di processi endogeni ed esogeni, da Newman (1873) si sviluppa sempre più come *pluriversitas* pragmatica, anziché *universitas*.

Nessuna disciplina può conoscere invece i problemi dall'interno della propria conformazione disciplinare. Il reale, infatti, non è disciplinare, ma eccede i punti di vista disciplinari e va colto nella sua complessità.

Come evidenzia Bernstein (1971), ciò può avvenire secondo modelli cumulativi, in cui le conoscenze di una disciplina vengono giustapposte a quelle di altre (è il caso della cosiddetta multi e pluridisciplinarietà che caratterizza la conoscenza in termini soprattutto quantitativi), oppure secondo modelli integrativi, in cui le discipline entrano in relazione tra loro e valorizzano in reciprocità conoscenze e metodologie accomunanti, in forma interdisciplinare, al fine di una migliore comprensione della realtà. L'interdisciplinarietà valorizza e ibrida conoscenze e metodologie poste nelle intersezioni tra le discipline, le quali vengono così a costituire una nuova forma di organizzazione del sapere, più capace di risolvere i problemi (v. la mutualità e il lavoro di équipe tra medicina, chimica, fisica e tecnologia per affrontare varie malattie, ecc.), come cerca di fare il Centro di Ricerca dell'Epistemologia Genetica di Ginevra dal 1955, andando oltre la visione positivista e neopositivistica di una classificazione frammentata delle scienze, in una direzione invece interdisciplinare e transdisciplinare, grazie a Piaget (1950) e all'impegno convergente di altri studiosi come Bruner (1964, 1967), Kuhn (1962), Zadeh (1965), Prigogine (1978), Ceruti (1986), von Foerster (1987), Morin (1990, 2001, 2015), Matte Blanco (2000), per non citarne che alcuni (*per approfondimenti vedi* Moliterni, 2013: 156-192).

In una logica sistemica e coevolutiva tra le scienze, per una *cosmopedia* in chiave transdisciplinare, dal 1956 si porrà anche von Foerster e il Biological Computer Laboratory dell'Università dell'Illinois, per una scienza sempre più poliedrica nella conoscenza e comprensione della realtà e nella efficace soluzione dei problemi, che dia significato al valore dell'umano nel valore dell'universo.

I grandi problemi sono infatti trasversali, transdisciplinari e sempre più planetari, come evidenziato anche dalle recenti crisi pandemiche, economiche e sociali.

Lungi dal divenire la costruzione di una nuova scienza, la transdisciplinarietà tende dunque all'unitarietà delle scienze, perché ognuna, con il proprio sguardo, possa apportare il proprio contributo alla promozione dell'umano nei contesti locali e mondiale, in una visione ecosistemica ed integrata della realtà e del mondo, comprensiva dei vari apporti disciplinari. L'ottica transdisciplinare richiede una circolarità tra le scienze (Piaget, 1973), con lo sviluppo delle relazioni interdisciplinari in forma reticolare, verso uno stadio superiore che può essere indicato come "transdisciplinare". Questo non dovrà essere limitato a riconoscere le interazioni o le reciprocità attraverso le ricerche specializzate, ma dovrà individuare quei collegamenti all'interno di un sistema complessivo, senza confini stabili tra le discipline stesse.



Quella transdisciplinare costituisce un'attitudine che richiede la critica e il superamento della logica lineare di classificazione delle scienze per una concezione dinamica e reticolare della conoscenza: una epistemologia dell'epistemologia.

È un'utopia? No, può divenire realtà, ma richiede lo sviluppo di processi educativi per tutti e per ciascuno, in ogni contesto sociale e culturale, e la promozione, dunque, di una diffusa onestà intellettuale, oltre che morale, protesa verso il bene di tutti.

## 2. PEDAGOGIA SPECIALE: l'educabilità di ogni persona

Come sappiamo, la pedagogia speciale non trae origine dalla pedagogia generale ma da alcuni medici che con sensibilità e sguardo pedagogico credevano nella educabilità dell'essere umano, al di là delle condizioni reali scoraggianti e disperate (Crispiani, 2016).

Nasce a ridosso del 1800 in Francia, con l'esperienza del medico Jean Marc Gaspard Itard e il ragazzo abbandonato nel bosco e scoperto anni dopo da alcuni cacciatori sul massiccio dell'Aveyron e da lui denominato Victor. Convinto dell'educabilità di ogni essere umano e che i deficit cognitivo-linguistici, motori e socioaffettivi siano dovuti all'esperienza di privazione, Itard affianca la cura educativa alle cure mediche, in un approccio globale alla persona con deficit. La sua è una pedagogia emendativa, finalizzata a promuovere socialità, sensorialità e linguaggio attraverso esperienze interessanti, a forte rilevanza cognitiva e affettiva. Tutto ciò con il supporto della governante Madame Guérin che coinvolgerà Victor nelle attività di vita quotidiana e favorirà i processi di autonomia personale in modo concreto e indiretto, come teorizzato già da Rousseau (1762).

Su tale strada proseguirà il medico Séguin. Convinto che l'idiozia non sia una malattia ma uno stato di privazione e che, dunque, sia necessario prestare attenzione all'educazione globale della persona, egli abbandona il paradigma medico, favorendo forme di apprendimento attraverso la stimolazione sensoriale e attività imitative e analitiche volte a sviluppare il pensiero e la libertà della persona.

Anche il medico Maria Montessori guarda alla rigenerazione umana attraverso la pedagogia. Dall'intreccio tra psichiatria e pedagogia, intuisce che l'educazione dei bambini "deficienti" sia questione più pedagogica che medica e che dunque bisogna lavorare per il diritto all'educazione per tutti i bambini, soprattutto poveri, abbandonati e malati. Convinta dell'azione modificatrice anziché misuratrice dell'educazione e della necessità di una pedagogia capace di modificare effettivamente la personalità degli allievi, elabora il metodo e il prezioso materiale didattico ormai diffuso nelle scuole di tutto il mondo.

Ogni bambino e persona, anche con deficit, è educabile ma necessita di cura sul piano socio-relazionale e pedagogico. È necessaria, pertanto, una pedagogia trasformatrice, emendativa ed emancipatoria: ciò costituisce la base scientifica della pedagogia speciale (Canevaro, 1974).

La specialità della pedagogia viene a costituire una qualificazione, una qualità (Zavalloni, 1969), "una *connotazione trasversale* che consente a questa disciplina di prevedere e di affrontare la "diversità" in continuità con quella che impropriamente viene definita la norma, che invece è una categoria statistica che esiste solo come realtà astratta" (Montuschi, 1993, p. 211).

Sia biologicamente sia culturalmente, infatti, siamo tutti diversi. Si tratta, pertanto, di "trasformare la pedagogia generale in pedagogia speciale", capace cioè di rispondere ai bisogni di tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro specifica gravità (Zavalloni, *apud* Montuschi, 2009, p. 68) e di mettere in campo un pensare speciale (Montuschi, 2004, p. 513).

La pedagogia speciale non può essere costruita dunque sull'handicap ma sui problemi della persona umana attraverso gli interventi educativi utilizzati di volta in volta, senza specialismi deformanti ma con irrinunciabili forme di integrazione (Montuschi, 1993, pp. 9-10).

E qui si intravede già una forte proiezione della pedagogia speciale oltre il mero disciplinarismo, in direzione interdisciplinare e oltre (Fratini, 2020).

La pedagogia speciale vedrà il suo sviluppo grazie alle sollecitazioni sociali e culturali che negli anni '60-70 porteranno l'Italia, primo Paese al mondo, ad abolire con la legge 517 del 1977 le classi differenziali, sancendo il diritto di tutti i bambini con disabilità ad essere inseriti nelle classi comuni e a frequentare la scuola insieme ai compagni normotipici.

Grazie agli impulsi dell'Università di Bologna (A. Canevaro) e della Sapienza di Roma (R. Zavalloni), e al coinvolgimento di altri gruppi sociopolitici e di ricerca, la cultura dell'integrazione contribuirà a innovare e trasformare l'intero sistema scolastico, valorizzando le differenze delle persone e la loro unicità e peculiarità in un'ottica di non esclusione, attraverso un'azione pedagogica complessa, in una concezione istituyente e non solo istituita dell'azione didattica e pedagogica. Si fa leva sulla pedagogia istituzionale di Oury, introdotta da Canevaro e volta a creare con-



testi ed interventi personalizzati, per lo sviluppo di pratiche più efficaci in una nuova visione della disabilità e delle differenze, nella prospettiva dell'integrazione e dell'inclusione.

La pedagogia speciale nasce, dunque, occupandosi della persona in quanto essere speciale, nelle sue peculiarità e diversità, in un processo emancipatorio frutto di significativi processi educativi, attraverso l'acquisizione di conoscenze volte a favorire l'autonomia di ciascuno in modo competente.

Ma ciò chiama in causa la didattica ovvero la scienza il cui contributo è proprio quello di individuare, attraverso processi mediatori didattici (Moliterni, 2013), forme e modalità di conoscenza accessibili ad ogni alunno e volte a promuoverne il processo di autonomia e di umanizzazione in modo responsabilmente competente. Ne discende, dunque, la necessità di costruire forme di intreccio anche con la didattica verso una didattica speciale.

“La pedagogia speciale non deve essere separata ma ha bisogno di incontrare una sua specificità, deve tener conto della sua molteplicità, delle voci culturali, dell'identità plurale, dell'essere nel mondo di una persona” (Canevaro, 2000, p. 191).

### 3. PEDAGOGIA INCLUSIVA: il valore dei contesti

La pedagogia dell'inclusione si sviluppa con il Movimento “Education for All” dell'UNESCO, a partire dalla “Conferenza Mondiale sull'Educazione per tutti” di Jomtien (Thailandia) nel 1990 e dalla Dichiarazione di Salamanca del 1994, ove si afferma il principio di una pedagogia volta a garantire l'educazione dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali nel sistema educativo normale.

L'educazione per tutti mira a contrastare le disuguaglianze e a costruire una società più giusta, in cui valorizzare le differenze e garantire a ciascuno il diritto di partecipare ai processi educativi e formativi. Viene così spostata l'attenzione pedagogica dalla disabilità e dai bisogni speciali al complesso degli alunni di una scuola e alle loro differenti abilità, dando quindi rilevanza ai contesti sociali nella promozione dello sviluppo di ciascuno e garantendo il diritto alle pari opportunità, a prescindere da differenze etniche, di genere, evolutive e culturali (de Anna, 2014).

Tra gli anni '80 e '90 dello scorso secolo, la presenza di flussi immigratori in Italia fa allargare il campo dei bisogni educativi sul piano multiculturale ed interculturale, con attenzione all'educazione dei bambini stranieri a rischio di esclusione. La pedagogia speciale allarga il suo interesse non solo alla disabilità ma alla marginalità e, più in generale, all'esclusione scolastica e sociale. Ciò andrà a convergere con lo sguardo della pedagogia generale e sociale, che, con attenzione alla giustizia sociale e all'accesso all'istruzione, si occuperà di inclusione, pur se con un focus centrato sulla multi e interculturalità.

Con l'*Index for inclusion* (2000), Booth e Ainscow esplicitano le finalità verso cui tendere, insieme alle priorità di cambiamento, evidenziando resistenze e interconnessioni tra Culture, Politiche e Azioni, per una scuola e una società inclusive in un quadro sistemico. L'inclusione diventa pertanto una visione generale relativa alla qualità delle vite e delle biografie di tutti, non solo dei disabili e/o degli svantaggiati (Medeghini & Fornasa, 2011, p. 8).

L'educazione per tutti risponde pertanto ad un'esigenza di ecologia sociale e la pedagogia dell'inclusione valorizza la *dimensione sociale* dell'educazione e, dunque, l'importanza del contesto e dei *contesti*.

### 4. PEDAGOGIA DELL'INTEGRAZIONE: complessità e transdisciplinarietà

La pedagogia speciale in questo nuovo quadro raccoglie la sfida di prendersi cura della persona, nelle sue peculiarità, ma promuovendo contesti volti a valorizzarne diversità e potenzialità e a favorirne lo sviluppo attraverso fruttuose e significative inter-azioni (intrapersonali, interpersonali, intergenerazionali, interdisciplinari, interculturali...).

La Pedagogia speciale viene chiamata dunque a produrre intrecci tra le pedagogie e le scienze dell'educazione, della salute e del territorio, tra scienza, politica e organizzazioni sociali e formative.

Nel muoversi tra identità e differenze, tra forze centripete e forze centrifughe, tra universale e particolare, credo, quindi, si debba utilizzare la logica dell'*et-et*, concependo lo sviluppo umano e la conoscenza come frutto di interazioni e interconnessioni, nel quadro dell'ecosistema educativo e nelle interrelazioni tra formale, non formale e informale. Va recuperata, nell'esperienza umana e scientifica, la logica *fuzzy*, chiaroscurale, che tiene conto delle molteplici intersezioni e sfumature che compongono la vita e che nella diversificazione dei punti di vista e dei modi di essere di ciascuno ci pongono sempre e comunque in un legame di reciprocità.

Se con l'inclusione si dà la possibilità alle persone di esser dentro ogni contesto e di partecipare alle attività, la vera sfida diviene, quindi, quella di valorizzare l'interrelazione dei comportamenti e dei modi di essere tra le persone e, di conseguenza, tra le scienze nella loro diversità, nell'ambito di una terza dimensione e prospettiva: l'integrazione.

Se dal 2000 abbiamo accolto il concetto di inclusione e di *inclusive education*, ribaditi nella Convenzione inter-



nazionale dei diritti delle persone con disabilità del 2006, è necessario, dunque, creare situazioni e ambienti in cui ogni persona, nessuna esclusa, possa coltivare le proprie opzioni e capacità, possa vivere situazioni meno disabili-tanti, a qualsiasi età e in qualsiasi condizione, in contesti accessibili, accoglienti e valorizzanti, di riconoscimento ed apprezzamento reciproco.

È questo ciò che rende civile ed umana una società!

La pedagogia speciale deve pertanto promuovere inclusione in vista di processi di integrazione a ogni livello e dimensione, per ridare senso e significato all'esperienza umana, nel riconoscimento e nel rispetto reciproco, senza perdenti.

La pedagogia speciale è chiamata a fare inclusione per l'integrazione: *inclusion for integration!*

Mentre l'inclusione rischia di rispondere alla logica cumulativa, l'integrazione invece comporta una modificazione reciproca tra il sé e l'altro da sé, tra l'ego alter e l'alter ego, attraverso l'interscambio e l'appropriazione di parte dell'altrui punto di vista, in reciprocità. La logica dell'integrazione, come già detto, risponde al paradigma dell'*et-et* (Moliterni, 2013, p. 186), in una concezione co-costruttiva ed ecosistemica.

Come pedagogia speciale dobbiamo pertanto dare valore alla persona non solo nella concezione latina del *Per se unum*, ciò che ha valore di per sé, ma *anche* nella concezione greca di *Pròsouros* (πρόσωρος), colui/colei che mi sta a fianco e di fronte, l'*alter*, nella logica dell'*et-et* per l'appunto, promuovendo contesti e situazioni significative, valorizzanti e proattive, in cui la persona, il sé, si evolve in interazione con l'altro da sé.

L'impegno è quello di tendere alla *Unitas multiplex* del sistema (Angial, *apud* Moliterni 2013, p. 190).

Credo sia questa la sfida per la pedagogia speciale, in quanto scienza dinamica e alla ricerca di nuove sintesi, in un pluralismo della spiegazione/comprendimento *oltre le discipline*, verso la *transdisciplinarietà* (Nicolescu, Morin & de Freitas, 1994), come processo che all'interno di un sistema omnicomprensivo non si accontenta di attingere le interazioni o le reciprocità tra ricerche specializzate, ma situa questi legami all'interno di un sistema totale senza confini stabili tra discipline, in una assiomatica comune tra esse (Scurati, 1974).

La transdisciplinarietà attraversa e oltrepassa le discipline con l'obiettivo di comprendere la complessità del mondo con un approccio che restituisca al sapere unitarietà nella diversità, integrazione tra i saperi e le competenze, per pervenire ad un umanesimo "uni-diversale", in cui "l'unità è il tesoro della diversità umana, così come la diversità è il tesoro dell'unità umana" (Morin, 2015, p. 80).

Costituisce dunque una nuova "attitudine" scientifica, un nuovo approccio intellettuale, culturale e operativo, per la promozione della conoscenza sempre più unitaria della realtà. Ciò include anche una dimensione etica, perché, in un'epoca di grandi progressi della conoscenza, la mancanza di dialogo e di circolazione dei saperi accresce la disuguaglianza fra quelli che posseggono tali conoscenze e coloro che ne sono esclusi.

Il concetto di competenza specialistica, con conseguente ed inevitabile frammentazione della conoscenza, è ormai superato. L'Unesco (1998) definisce la transdisciplinarietà come spazio intellettuale dove le connessioni tra diversi argomenti isolati possono essere esplorate e svelate.

Ma bisogna costruire nuovi habitus comportamentali e mentali, nuovi modi di intendere la scienza – oltre le logiche di potere, istintuali per l'essere umano – attraverso una formazione che guardi alla soluzione dei problemi mettendo in gioco intrecci di competenze, culture e sguardi umani e umanizzanti.

È questa la sfida educativa e l'impegno, nel più vasto quadro delle scienze pedagogiche e delle altre scienze, di una pedagogia speciale che evidenzia i legami tra le discipline che si occupano dell'umano in un'ottica ecosistemica e che sappia sostenere, altresì, le professioni che si prendono cura (nella logica del *caring*) di ogni persona.

Dobbiamo operare come comunità, esprimendo quelle inevitabili ma utili divergenze che ci vedano, però, protesi ad individuare le convergenze che caratterizzano il sapere della pedagogia speciale quale scienza che valorizza l'umano in ogni contesto di vita, senza esclusione alcuna.

Dobbiamo promuovere il dialogo con i colleghi delle altre discipline, sviluppando forme di cooperazione con uno sguardo transdisciplinare, ma nell'onestà ed autenticità dei comportamenti scientifici e professionali, nell'intreccio tra cultura scientifica – che genera dati e conoscenze specifiche- e cultura umanistica – che suscita comprensione, attribuzione di senso e di significato –, tenendo conto che esse *insieme* costruiscono la visione dell'uomo-mondo e possono favorire partecipazione consapevole e responsabile da parte di tutti.

Ma attenzione! Entrare in un'ottica transdisciplinare non deve significare che la pedagogia speciale venga fagocitata, di volta in volta, dalla medicina o dalla psicologia, dalla sociologia, dal diritto e dalla stessa pedagogia generale.

Dobbiamo certamente essere aperti, accoglienti, dialogici, accettanti, collaborativi, ma attenti all'equità e, dunque, vigilanti al fine di tutelare il bene per cui questa scienza è nata. Ciò dovrebbe costituire un vero e proprio "modo di essere" (Rogers, 1983) di noi pedagogisti speciali.

In conclusione, la pedagogia speciale è chiamata ad essere pertanto proattiva rispetto ad ogni rischio di assimilazione e/o esclusione sociale e culturale, manifestando il suo impegno nel promuovere contesti accessibili ed inclusivi per ogni persona, nella valorizzazione delle specifiche caratteristiche e potenzialità, ma altresì facendo



riscovere il valore dell'intreccio tra persone e culture e la consapevolezza che si è abitanti del medesimo mondo in cui nessuno dovrebbe essere perdente. Se l'educazione inclusiva non produce interazione e integrazione attiva e valorizzante tra i diversi punti di vista diventa un mero inserimento con il rischio di produrre adattamento e/o assimilazione culturale, e conseguenti inevitabili reazioni e controreazioni, come dimostrano le diverse forme di ghettizzazione presenti nel mondo.

L'attitudine transdisciplinare che la pedagogia speciale può mettere in campo è quella di continuare ad essere una pedagogia emendativa ed emancipatoria, quindi normativa, che, a partire da una descrizione e comprensione euristica di eventi e situazioni, grazie all'apporto delle scienze postpositivistiche, è protesa a favorire lo sviluppo di ogni persona come essere speciale, prendendosene cura in modo co-costruttivo al fine di valorizzare in forma complementare e integrata l'uni-diversale, con attenzione dunque ai valori del vero, del bello e del bene di tutti nessuno escluso: principi-valori che esplicitano il vero senso e significato dell'educazione.

## Riferimenti bibliografici

- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bernstein, B. (1971). Classe e pedagogie. In E. Becchi, *Il Bambino sociale*. Milano: Feltrinelli.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (1964). *Dopo Dewey*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Caldin, R. (ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (1974). *L'illusione pedagogica*. Roma: Armando.
- Canevaro, A. (2000). La pedagogia istituzionale e l'handicap: la scomparsa, il visibile e l'invisibile. In A. Canevaro, C. Balzaretti, G. Rigon, *Pedagogia speciale dell'integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2020). Pedagogia speciale come scienza nomade, perchè evolutiva e per il dialogo. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Crispiani, P. (2016). *Storia della Pedagogia Speciale*. Pisa: ETS.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Foucault, M. (1967). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Frattini, C. (2020). Pedagogia speciale e dimensione interdisciplinare. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Kuhn, T. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Matte Blanco, I. (2000). *L'inconscio come insieme infiniti: saggio sulla bi-logica*. Torino: Einaudi.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione alla pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi, F. (2004). Dalla pedagogia speciale al pensare speciale. *Studium Educationis*, 3.
- Montuschi, F. (2009). La formazione degli insegnanti all'università: oltre mezzo secolo di incubazione. In A. M. Favorini (ed.), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Du Seuil.
- Morin, E. (2001). *Il metodo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Penser global. L'humain et son univers*. Paris: R. Laffont.
- Newman, H.J. (1873). The Idea of a University. *A Biography*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolescu, B., Morin, E. & de Freitas, L. (1994). *Carta della Transdisciplinarità*. Arrabida.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1970). *L'épistemologia genetica*. Bari: Laterza.
- Piaget, J. (1973). *Le scienze dell'uomo*. Bari: Laterza.
- Prigogine, I. (1978). *Dall'essere al divenire*. Torino: Einaudi.
- Rogers, C. R. (1983). *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli.
- Rousseau, J.J. (1762). *L'Émile*. Paris: N.B. Duchesne.
- Scurati, C. (1974). *Strutturalismo e scuola*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (1998). *Division of Philosophy and Ethics*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2017). *Une guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris: Unesco.
- von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Zadeh, A.L. (1965). Fuzzy Sets. *Information and control*, 8.
- Zavalloni, R. (1967). *La pedagogia speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.
- Zavalloni, R. (1969). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.



**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 disabilità<sup>1</sup>. 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 vulnerabili<sup>2</sup>, 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 apprezzare 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 conaturate 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 essi<sup>3</sup>.

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 Generale<sup>4</sup>. 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'Educazione<sup>5</sup>, 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.



## Anna Maria Murdaca

Department of Cognitive – Psychological, Pedagogical Sciences and Cultural Studies – University of Messina – amurdaca@unime.it

## Roberto Dainese

Giovanni Maria Bertin Department of Educational Sciences – University of Bologna – roberto.dainese@unibo.it

## Silvia Maggiolini

Department of Pedagogy – Faculty of Education Sciences, Catholic University of the Sacred Heart of Milan – silvia.maggiolini@unicatt.it

# Special education and inclusion. Between identity and differences

## Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze\*

Numero Monografico

### ABSTRACT

This contribution is part of a wide debate aimed at promoting reflections on the contributions of special pedagogy and pedagogy of inclusion in order to enhance and harmonize differences. We intend to propose a reading key that, through the analysis of some theoretical paradigms on issues such as citizenship, diversity and limit, questions the identity and the difference in concept between special education and inclusion pedagogy. It can be said that the two lexical expressions, in a mirror perspective and with an interconnected vision, try to decode human development, its evolution, its vulnerability and / or potential: these aspects require incisive political-educational actions to achieve that kind of social justice, value in place, inherent in inclusion. It is therefore an effort to reconceptualize, to revisit semantics that, in light of national and international literature, becomes added value and transversal to build a generative welfare: this horizon that stands as a backdrop for a new ethical intentionality, aimed at defining operational hypothesis to manage the new and many conditions of diversity with a critical commitment, continuously attentive to personal and contextual change.

**Keywords:** special education; inclusion; differences, identities, interconnections

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Murdaca, A.M., Dainese, R., Maggiolini, S. (2021). Special education and inclusion. Between identity and differences. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 49-53 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-07>

**Corresponding Author:** Anna Maria Murdaca | amurdaca@unime.it

**Received:** 09.05.2021 | **Accepted:** 01.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
**ISSN 2282–6041 (on line)** | **DOI: 10.7346/sipes-01-2021-07**

\* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici e dell'autore.



## 1. Premessa

In questi ultimi anni, le analisi dei mutamenti storico-sociali e culturali, al cui interno si sono sviluppate nuove prospettive di ricerca che si pongono come oggetto di indagine temi rilevanti inerenti ai costrutti di cittadinanza, identità, differenza, eguaglianza, diversità, limite, hanno indotto le discipline pedagogiche a pensare nuovi orizzonti epistemologici-ermeneutici per la progettazione di un *welfare* sociale, capace di connotarsi come processo di *empowerment* aperto e democratico, foriero di cambiamento delle attività educative, nonché delle trasformazioni organizzative del sistema formativo ed educativo (Glance, 2014; Barnes, 2011).

Le riflessioni qui richiamate si pongono in linea con la necessità di costruire uno sguardo sempre più interrogante e raffinato sulla Persona, sul suo evolversi, sul suo ben-essere, in special modo nell'attuale momento storico, fortemente segnato dalle derive indotte dalla condizione pandemica, che, come noto, ha contribuito a mettere a nudo le molte vulnerabilità della condizione umana. Pare evidente ora sottolineare come queste ultime, per essere decodificate, necessitino di una metamorfosi dei processi formativi ed educativi e di un ipotetico scenario di azioni multilivello, il cui focus è lo sviluppo personale con le sue potenzialità. È questo lo sfondo all'interno del quale nasce e si sviluppa l'intento di questo contributo, volto a promuovere un'analisi dei possibili elementi che connotano la Pedagogia speciale e la Pedagogia dell'inclusione in un'ottica di armonizzazione delle differenze e delle reciproche peculiarità.

Quanto sottolineato nasce dalla consapevolezza secondo la quale riflettere in merito alle diverse dimensioni che entrano in gioco e interagiscono strettamente fra loro significa intraprendere un compito di notevole complessità e di ampio respiro, di partecipazione collettiva e condivisa di vari attori che, a vario titolo, lavorano alla pensabilità di un orizzonte di senso delle finalità educative, adeguatamente articolate, per rispondere al principio dell'individualizzazione per l'eguaglianza e di personalizzazione per le differenze (Baldacci, 2014).

Preliminare alle argomentazioni che seguiranno, è la necessità, qui sin da subito evidenziata, di superare le impostazioni semplicistiche e riduzioniste, che effettuano sia una "*reductio ad unum*" della pedagogia speciale a pedagogia della disabilità, sia quelle che affidano alla pedagogia dell'inclusione il ruolo, o meglio, la competenza di riflettere sulle dimensioni globali della Persona, cercando invece di proiettarsi verso una traiettoria finalizzata a ridare senso ai contesti formativi ed educativi in genere, riconoscendoli come luoghi o spazi eticamente orientati a gestire e ad armonizzare le differenze, e non luoghi di ingiustizia (Cribb & Gewiriz, 2003), e dove, soprattutto, l'inclusione non risulti essere un temine à la page per colmare in apparenza vuoti normativi e valoriali, ma invero possa connotarsi come paradigma pedagogico di riconoscimento delle diversità. Un paradigma, tuttavia, che non identifichi quest'ultima nella disabilità, ma renda possibile la comprensione di tutte le potenzialità e le problematicità esistenziali che accompagnano le diverse traiettorie di sviluppo della biografia personale di ogni individuo, lungo tutto il suo ciclo di vita e, attraverso tale riconoscimento, consentire la progettazione di un ambiente ecologico e transazionale (Bronfenbrenner, 1986; Sameroff, 1995; Weisner, 2002) che sappia concretizzarsi in progettazioni umanizzanti dei contesti educativi. Ed ancora: un paradigma che, partendo dalla persona stessa, e con lo scopo di identificare tempestivamente eventuali situazioni problematiche da cui possano derivare alcune disfunzionalità, solleciti l'agire educativo, il solo capace di far profilare all'orizzonte un nuovo welfare umanistico relazionale che accompagni il progetto di vita di ogni individuo. Sono queste le condizioni di un'educazione democratica, proprie di una società che si professa inclusiva, sostenendo e promuovendo l'idea di educazione che ne è alla base, pur con i limiti culturali e di metodo che essa comporta.

Per sgomberare il campo da possibili errate interpretazioni, ciò che conta è una visione nuova, concreta, in grado di sostenere un'azione tesa a salvaguardare la valorizzazione individuale, cioè il diritto di ogni individuo ad essere incluso socialmente, intellettualmente, culturalmente e personalmente; identificando oggettive cornici metodologiche, atte a creare le basi di una comunità democratica per l'eguaglianza delle opportunità, uscendo così dalle utopie ideologiche del sistema formativo.

## 2. Eguaglianza, opportunità, cittadinanza e diversità in ottica inclusiva: approcci concettuali

I temi appena richiamati e le riflessioni ad essi connesse si pongono come possibile chiave di lettura che fa riferimento ai principi di cittadinanza globale, equità dei diritti ed inclusione, opportunamente considerati da vari studiosi (Caldin, 2020; Mittler, 2012) quali fattori di un processo continuo e non traguardi definitivamente raggiunti. Una processualità che si manifesterebbe nella ricerca continua di soluzioni, di strategie idonee a preservare i diritti di tutti, nessuno escluso. Tradurre operativamente tutto ciò in chiave psicopedagogica significa focalizzare l'attenzione su un nuovo modo di approcciarsi alla persona con una condizione di problematicità, rendendola protagonista attiva



del proprio progetto di vita e valorizzandone le risorse personali. Si rende allora necessario l'esplicitarsi di una rilettura delle ipotesi su cui oggi poggiano tutte le contraddizioni del nostro sistema educativo e scolastico, che si dibatte tra la tensione di consentire a tutte le persone, nessuno escluso, di raggiungere lo stesso livello e quella di rispondere adeguatamente ai bisogni derivanti dalle loro differenze individuali.

Il "*dilemma della differenza*" di Warnock (Terzi, 2005), che è al centro del dibattito nell'ambito dell'educazione speciale e inclusiva, si presta a spiegare quanto sopra. Ciò consiste nella scelta, apparentemente ineludibile, tra il tentativo, da un lato, di identificare le differenze delle persone al fine di provvedere ai loro bisogni in modo differenziato, ma con il rischio di etichettare e dividere, e, dall'altro, di esasperare la "uguaglianza" e offrire disposizioni comuni, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è rilevante e necessario per loro, per rispondere adeguatamente ai bisogni derivanti dalle loro differenze individuali.

In linea con tale prospettiva, l'approccio delle capacità, sviluppato da Amartya Sen, fornisce una prospettiva innovativa e importante per riesaminare il dilemma della differenza in modo significativo. Secondo il Capability Approach, il dilemma della differenza poggerebbe sul fatto che ogni individuo (Sen, 2009; Nussbaum, 2000) tenderebbe alla realizzazione e valorizzazione del proprio essere. Nello specifico, Nussbaum afferma che le disposizioni sociali dovrebbero essere valutate nello spazio delle capacità, cioè in quella dimensione delle libertà reali che le persone hanno di promuovere e raggiungere il proprio benessere. Le considerazioni sulla diversità umana in termini di interrelazione tra fattori individuali, sociali e circostanziali sono centrali nella valutazione delle capacità delle persone e, quindi, in ultima analisi, di un'ottimale condizione di vita. Per la studiosa, dieci sono le competenze considerate fondamentali per la crescita<sup>1</sup>; competenze che, se supportate adeguatamente, creano benessere e garantiscono giustizia sociale avviando il soggetto verso l'autodeterminazione (DeHann, 2016).

Ritornano qui alcune parole chiave: dilemma, giustizia e capacità come spazio etico per valutare e ricercare l'uguaglianza. La valutazione di quest'ultima dimensione, tuttavia, e il confronto dei vantaggi e degli svantaggi relativi all'interno di questo spazio, implicano l'uso di qualche tipo di misurazione. Fondamentale per la metrica delle capacità è la centralità della diversità umana, la quale, per Amartya Sen, non può essere intesa come una "*complicazione secondaria, ma come aspetto fondamentale del nostro interesse per l'uguaglianza*" (Sen, 1992, p. XI). Emerge dunque come l'Approccio della Capacità, qui solo richiamato nei suoi principi portanti, offra un apporto determinante non solo nel riconoscere l'importanza della soggettività e nel tutelare la sua libera espressione, ma anche nel sostenere il ruolo attivo delle collettività e delle istituzioni nel contribuire a formarla.

Pertanto, riformulare il dilemma delle differenze legandolo all'Approccio delle Capability significa fornire nuove traiettorie ed aprire nuove piste per la ri-concettualizzazione del termine inclusione, oggi ampiamente presente nel linguaggio comune, ma poco ridefinito nella pratica educativa. A tal proposito sarebbe opportuno interrogarsi in merito alle ragioni per le quali, sebbene siano trascorsi molti anni e diversi studi siano stati condotti sul campo, non esista ancora una definizione chiara ed operativa di cosa sia l'inclusione, rilevando forti contraddizioni semantiche a livello nazionale e, soprattutto, internazionale. Come sostenuto da Canevaro (2006), l'inclusione non è stata coltivata, ed il termine appare persino evaporato. Da qui l'esigenza di liberare il campo da false credenze, prendendo le mosse proprio da una precisazione semantica dei concetti in uso per evitare il rischio di ostacolare i processi inclusivi e di confondere e/o tradurre ed identificare la pedagogia dell'inclusione con la pedagogia speciale, venendo così a scardinare quel senso di giustizia sociale che ne è alla base. Sarebbe in tal senso opportuno avvalersi del plurale, "inclusioni", invece di una declinazione singolare. Solo in questo modo è possibile mettere in risalto le differenze che emergono a livello nazionale ed internazionale concernenti il significato di questo termine e le sue implicazioni per la pratica (Meijer, Soriano & Watkins, 2007).

Alla luce di un interessante lavoro di meta-analisi condotto da Göransson e Nilholm (Göransson, Nilholm 2014), si può ritenere come il processo di inclusione possa essere inteso: a) come esito di differenti visioni di ciò che la società, la scuola, tutte le istituzioni dovrebbero realizzare; b) come idea di ciò che i sistemi formativi dovrebbero conseguire e, come tale, espressione di una filosofia educativa; c) come creazione di comunità volta a stabilire nuovi ideali per sistemi scolastici che lavorano per rafforzare il diritto di ogni persona di poter essere differente. Ne deriva come l'inclusione debba essere intesa come promessa democratica capace di esaltare il rispetto per la differenza, il diritto di essere ascoltati oltre che di avere la possibilità di usufruire di servizi, in risposta alle esigenze esplicitamente espresse dai singoli individui.

Si comprenderà dunque, a questo punto della riflessione, quanto l'orizzonte inclusivo non possa che guidare

1 Le dieci capacità che la Nussbaum considera fondamentali per la crescita umana e per una buona vita sono le seguenti: 1) capacità di vivere una vita ragionevolmente lunga e degna di essere vissuta; 2) Capacità di assicurarsi salute fisica; 3) capacità di garantirsi integrità fisica (libertà di movimento e vivere senza paura di violenze); 4) Capacità di utilizzare i sensi, l'immaginazione ed il pensiero; 5) capacità e libertà di provare ed esprimere emozioni, compreso l'amore; 6) capacità di ragion pratica, uso libero della ragione; 7) Capacità di sperimentare affiliazione, vivere con gli altri e provare rispetto; 8) Capacità di approcciarsi con altre specie (animali e piante) ed averne cura; 9) Capacità di giocare e divertirsi; 10) Capacità di controllo sul proprio ambiente, sia materiale che politico.



l'intenzionalità del nostro atto di cura, prefigurandosi come "modalità esistenziale". Sul piano pedagogico diviene dunque urgente oltre che fondamentale riuscire ad individuare criteri che possano garantire una reale partecipazione di ogni persona, evitando il rischio di cadere nell'illusione di una certezza dell'equità.

L'inclusione, lo si è detto, è un processo e come tale non può ritenersi mai concluso; può cambiare forma, carattere, contesti di riferimento e di azione in relazione agli ostacoli che deve affrontare. Ciò che resta invariato è il modello teorico di riferimento, che abbraccia il rispetto dei diritti umani, per tutti gli individui, incluso il diritto all'istruzione, inteso non soltanto in termini di accesso, ma anche di successo. L'inclusione è altresì un processo di trasformazione radicale del sistema educativo, ritenuto punto di partenza per lo sviluppo di una società giusta e democratica. Affinché ciò si verifichi, diviene necessario identificare tutti quei meccanismi che escludono alcune persone dal processo di partecipazione sociale attiva sulla base di una loro *certificata* diversità dalla norma, e promuove cambiamenti strutturali, pedagogici ed organizzativi necessari per scardinare tutte le forme di discriminazione, esplicite od implicite, ancora presenti nel nostro sistema educativo (Medeghini & Fornasa, 2014).

### 3. Necessità di chiarificazioni: differenza o identità

Che i termini pedagogia dell'inclusione vengano ormai da tempo identificati, a volte confusi, con quelli di pedagogia speciale, è un dato certo. Come è altrettanto certo è che tale indebita sovrapposizione nasca dallo stato di incertezza e di contraddizione semantica dei termini ad esse correlate: inclusione, diversità, disabilità. Come procedere dunque per evitare una riduzione dell'una nell'altra? Occorre anche precisare le reciproche aree di riflessione sottolineando come la pedagogia dell'inclusione sia centrata sulla decodifica della differenza, adoperandosi ad individuare proposte politico-educative affinché tutto il capitale umano, esprimendosi in dimensioni diverse, peculiarità razziali, religiose, culturali, di fattori personali possano esplicitarsi e che la diversità non sia da considerare una differenza che porti alla discriminazione e allo stigma. Prospettiva questa che Cigman (2007) ha definito "*inclusione universale*", ripresa ed adottata in termini operativi dal Nuovo *Index per l'inclusione* (2014) che apre le porte ad una dimensione connettiva implicante una visione d'insieme della diversità, ma soprattutto l'individuazione di tutta una serie di servizi atti a creare una comunità sostenibile, attenta ai bisogni di ogni persona nel suo farsi e definirsi. Si tratta dunque della necessità di promuovere cambiamenti di pratiche, una nuova cultura dei servizi, una razionalizzazione dei percorsi formativi e nuove professionalità animate da una giusta tensione assiologica oltre che da modelli di pratiche, frutto di evidenze. Ed è anche una giusta dimensione assiologica a guidare la ricerca in pedagogia speciale, attenta a riconoscere e a rispondere a tutte quelle problematicità che ogni persona può incontrare e che non solo vanno osservate, descritte, costruite, ma anche e soprattutto, supportate da tali modelli di pratiche. Per tali ragioni si rende necessaria un'ampia rete di alleanze tra settori culturali chiamati a dialogare tra loro, aprendosi a contaminazioni reciproche: un intreccio di processi e dinamiche su cui riflettere che segnano la vita esistenziale dei giovani e degli adulti che accompagnano le fragilità evolutive, ma su cui occorre fermarsi per elaborare piani educativi, didattici, riabilitativi reali e non ideali.

Bambini, ragazzi, adulti che chiedono il nostro sguardo interrogante affinché le loro problematicità, a volte disadattive, frutto dell'intersezione di variabili individuali e contestuali, vengano lette non solo come differenze nei percorsi di sviluppo, ma anche come espressione di esiti di processi non armonici, legati alle trasformazioni maturative, di relazioni interpersonali asimmetriche, che rinviano al senso e alle diverse modalità di esperienze e di comunicazione che costoro vivono nei propri spazi di vita: famiglia, scuola, contesto sociale rappresentano lo sfondo in cui si costruiscono affetti, si esternano sofferenze, si vivono esperienze, si costruiscono immagini del mondo e si forniscono mediazioni tra risorse interne ed esterne.

Si può dunque comprendere quanto sia importante, ai nostri giorni, l'attenzione alle dinamiche che intercorrono tra i tratti di senso della pedagogia speciale e quelli della pedagogia dell'inclusione. Più che di identità e di differenze, allora, si potrebbe parlare di interconnessioni, attraverso le quali, alternativamente, le due prospettive possano assumere reciproca autonomia, non arrogante autarchia, ma garanzia di reciproco confronto teoretico e di integrazione operativa. Intrecci disciplinari, questi, che richiamano il paradigma della società interconnessa, avvicinandola all'approccio della complessità, del pensiero critico e della visione sistemica, attraverso cui indagare i territori del cambiamento e dell'innovazione sociale.

Rispetto alla dimensione di elaborazione concettuale e di intervento concreto, andrebbe indagata e definita la differenza tra pedagogia speciale e quella dell'inclusione che non può essere determinata da un'attribuzione della componente teorica alla pedagogia dell'inclusione e di quella prassica alla pedagogia speciale, quanto alla definizione di specifici e peculiari punti di vista, insieme teorici e prassici, con cui ciascuna delle due direzioni affronta il tema delle differenze e della loro armonizzazione.

La pedagogia speciale, per chiarezza e definizione del proprio specifico campo di intervento, appare una garanzia seria ed essenziale per contribuire ad affrontare e soddisfare quella crescente domanda di formazione e, come tale,



è predisposta alla comprensione, alla progettazione ed alla gestione delle vulnerabilità, sia nell'istituzione scolastica, così come nelle specifiche realtà extrascolastiche, prevedendo per questi specifici settori formativi un ripensamento concettuale. Ciò non significa esautorare la pedagogia dell'inclusione dai suoi compiti riflessivi e interpretativi, proprio perché, come si è già sottolineato, l'analisi dei mutamenti sociali avvenuti in questi ultimi anni ha reso necessaria l'adozione di nuove visioni interdisciplinari grazie alle quali affrontare i temi della differenza, dell'eguaglianza e del limite. Ed è su questo sfondo valoriale che i due aspetti pedagogici sono speculari: entrambi, infatti, si orientano alla costruzione sociale del cambiamento, ridefinendo strategie, processi educativi per portare avanti un welfare generativo di prossimità.

Percorsi culturali che si incrociano fino a sovrapporsi e che riguardano, allo stesso tempo, teoria e prassi, ricerca, cittadinanza, democrazia ed uguaglianza delle condizioni di partenza, e dunque di inclusione.

## Conclusioni

Si può in sintesi affermare come, nell'affrontare i problemi concreti dell'educabilità della persona, la specialità e l'inclusione assumano una visione personalistica, come processo atto a garantire l'equità dei diritti nella sfera della praticità e nella ricerca. Pertanto, l'inclusione si pone come un modello che mette in specularità l'aspetto prettamente epistemologico e quello pratico-operativo: non meccanico cambiamento, ma formulazione di considerazioni metodologiche che vengano ad esplicitare un'ipotesi operativa pronta a verificarsi nella prassi educativa.

L'inclusione diventa allora valore aggiunto della pedagogia speciale, dal momento che sostiene l'opera di sensibilizzazione e di responsabilizzazione di tutte le istituzioni che influenzano la partecipazione equa, piena, attiva a garanzia dei diritti umani.

## Riferimenti bibliografici

- Alkire, S. (2002). Dimensions of Human Development. *World Development*, 30, 2, February 2.
- Armstrong, A., & Armstrong, C. (2011). Inclusion: By choice or by chance. *International Journal of inclusive education*, Taylor & Francis
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola-istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Besio S., & Caldin R. (eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini.
- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York: Routledge.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Dyson, A. (2014). A response to Goransson and Nilholm. *European Journal of Special Need education*, 29, 3.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2007). Inclusive education across Europe: Reflections upon 10 years of work from the European Agency for Development in Special Needs Education. *Childhood Education*, 83(6), 361-365.
- Norwich, B. (2019, July). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils with Special Educational Needs/Disabilities. *Frontiers in Education*, 4, 72.
- Sen, A. K. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Solveig M. Reindal (2014). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretation and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special needs Education*, 31.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.



**Elisabetta Ghedin**

FISPPA Dept. – Padua University – elisabetta.ghedin@unipd.it

## Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities

### La pedagogia tra inclusività e specialità: Il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento

Numero Monografico

#### ABSTRACT

The reflection proposed here develops starting from the declination in educational contexts of two terms specialty and inclusiveness which also involve the adoption of different practices in the light of the dilemma of difference. It refers to the apparent inevitable choice between, on the one hand, the identification of the differences between children to deal with them differently, with the risk of labeling and on the other hand the highlight of uniformity by offering the same services with the risk of not making available that which is relevant and necessary for a particular student. A reading from the perspective of the Capability Approach is also offered (A. Sen, 1980) which reconsiders the current vision and language in use with that of this approach that declines concepts such as capability, functioning and freedom of choice. We will deal with the semantics between words, that is, the reciprocal relations/connections between signifier and signified. We will therefore try to offer a vision that declines educational well-being (dimension at the core of the CA) in relation to the opportunities that the term accessibility brings with it to favor the availability of spaces, knowledge and relationships that the school can offer by precluding any specialties and attempts at inclusiveness.

**Keywords:** inclusività, specialità, Capability Approach, accessibilità, universale.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Ghedin, E. (2021). Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 54-62 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-08>

**Corresponding Author:** Elisabetta Ghedin | elisabetta.ghedin@unipd.it

**Received:** 20.05.2021 | **Accepted:** 15.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
**ISSN 2282-6041 (on line)** | **DOI: 10.7346/sipes-01-2021-08**



## 1. Tra specialità e inclusività: il dilemma della differenza

Apriamo questo contributo affermando che la scelta delle parole è un atto cruciale e fondativo: esse sono dotate di una forza che ne determina l'efficacia e che può produrre conseguenze. Una forza che molto spesso corrisponde alla tradizione della parola, al suo significato come storicamente si è sedimentato e che è operante nella coscienza dei parlanti. Gli esiti di questo meccanismo portano a far sì che le parole siano finestre oppure muri, aprano o chiudano alle possibilità (Rosenberg, 2003) Partiamo quindi dalle parole e dal loro significato e uso.

Il termine speciale etimologicamente *dal lat. specialis, der. di species "specie" agg.* indica ciò che è proprio di un ristretto numero di persone o cose come, ad esempio, i caratteri speciali di una popolazione. La specie è costituita da un insieme di individui con caratteristiche simili che si distinguono dagli altri individui dello stesso genere. La scienza ci dice che nessuna specie è costituita da individui identici. Ma il sentire comune ci fa preferire l'idea che fra la mia persona e l'altro con una disabilità vi sia una differenza di specie. Il termine specismo indica l'attribuzione di diversi valori ai singoli individui secondo la loro specie di appartenenza e quindi atteggiamenti improntati alla discriminazione. A. Canevaro (2015) afferma che questo termine è parente dello specialismo e del tecnicismo, che concentrano gli interessi di studio e le indicazioni di intervento in un ambito ristretto ed esclusivo, o tendente all'esclusività. Questo può avere come conseguenza il privilegiare o anche rendere assoluto il tipo di disabilità o di deficit come unico elemento su cui fondare la propria identità, rinunciando alla pluralità di elementi che è presente e propria di ogni identità. La categoria riferita alla specie può far credere che l'unica comprensione vera sia esclusivamente all'interno di questa specifica e particolare appartenenza. È il rischio che corre la pedagogia speciale che A. Canevaro definisce nomade ed evolutiva. La pedagogia speciale ha vissuto il rischio dello specismo da un lato, ovvero il rischio di essere legata a un'educazione specifica riferita a individui che dovrebbero appartenere ad una specie diversa da quella normale, e tutt'ora vive un'ora incerta (Canevaro, 2015). Dall'altro, Caldin (2020) afferma che la peculiarità della pedagogia speciale odierna è quella di affrontare i problemi non comuni, desiderando far scomparire la specialità e paradossalmente, nello stesso tempo, voler mantenere la propria specificità. Abbiamo a che fare, così, con il paradosso della pedagogia speciale che vuole esistere in quanto tale, ma scomparire il più possibile nelle pratiche, riuscendo a essere una risposta competente che può/deve essere presente nei contesti ordinari e nei territori di tutti (Canevaro, 2007).

Per quanto riguarda il termine *inclusività* una definizione interessante per il nostro discorso deriva dalla teoria degli insiemi e assimila l'inclusione ad una "relazione tra gli elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi". L'essere inclusi o contenenti non è una determinazione propria degli elementi, ma ciò che emerge da una relazione tra gli insiemi di appartenenza. L'antisimmetria che caratterizza questa relazione fa sì che si preservi l'identità degli insiemi pur nella reciproca appartenenza degli elementi coinvolti nella relazione. E proprio attraverso questa proprietà si può individuare la loro coincidenza, che avviene quando tutti gli elementi sono coinvolti nella relazione di appartenenza. L'inclusione riguarda dunque la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi. È per questo che essere inclusi in un insieme non coincide con l'essere parte di una collezione. Questo aspetto relazionale dell'inclusione, arricchito in termini di interdipendenza e reciprocità, si trova sviluppato anche nella moderna biologia, soprattutto nelle sue concezioni olistiche connesse ad una visione complessa dei sistemi viventi. Tali caratteristiche emergono anche quando si considera il concetto di inclusione nell'ambito delle scienze sociali in cui essa è considerata nel senso appunto "complesso" di (ben)-essere, che implica il sentirsi rispettati, valorizzati per quello che si è e la sensazione di un livello di supporto, energia e impegno da parte degli altri in modo che si possa fare del proprio meglio (Miller, Katz, 2002). Qui essere "dentro qualcosa", parte di una comunità più ampia, è considerate in termini di uno stato psicologico che soddisfa le esigenze sociali ed esistenziali primarie e secondarie, e connota l'inclusione come luogo di benessere (Ghedin, 2009). Da questo punto di vista, la definizione ripresa da Miller e Katz assume un significato proattivo, che aiuta a definire le azioni per fronteggiare l'esclusione attraverso la promozione di sentimenti, stati d'animo, privilegi, opportunità, diritti raccolti sotto la parola ombrello "inclusione". In ambito educativo l'inclusione potrebbe essere posta come valore alla base di una filosofia volta a massimizzare la partecipazione di tutti nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione (Dainese, 2017). La definizione e la pratica scolastica dell'inclusione, tuttavia, può variare in modo significativo non solo tra culture e sistemi educativi, ma anche al loro interno (Dyson, 1999). Dyson, sottolinea in particolare la necessità di parlare di versioni multiple di inclusione, dando così senso e importanza ad un discorso sulle "inclusioni" declinate al plurale (Santi & Ghedin, 2012).

Questa dicotomia nell'esplicitazione dei due termini corrisponde a quello che viene concettualizzato come il "dilemma della differenza" (*dilemma of difference*) che si riferisce all'apparente inevitabile scelta tra, da un lato, l'identificazione delle differenze per occuparsi di esse in modo differente, con il rischio di etichettare e dividere le persone, dall'altro lato, accentuare l'uniformità e offrire gli stessi servizi con il rischio di non rendere disponibile quello che



è rilevante e rappresenta una necessità per uno studente in particolare (Dyson, 2001; Norwich, 2002). Il significato originario della parola dilemma è chiaro, [dal lat. *dilemma-ātis*, gr. δῖλημμα -ατος, comp. di δι- «due» e λῆμμα «pre-messa», dal tema di λαμβάνω «prendere»] vuol dire cioè forma di argomentazione, nella quale si stabilisce, in generale, un'alternativa tra due ipotesi da ciascuna delle quali deriva la conseguenza, affermativa o negativa, che si vuol dimostrare. Il dilemma della differenza cerca di rispondere alle seguenti domande: quando il considerare le persone in modo diverso, enfatizza le loro differenze e le stigmatizza o le ostacola in base alle diversità? E quando il considerare le persone allo stesso modo diventa insensibile alle loro differenze e rischia di stigmatizzarle o ostacolarle in base all'uguaglianza?

M. Minow (1990) definisce questi due poli della riflessione entro "il dilemma della differenza". Lo stigma della differenza può essere ricreato sia ignorandolo che concentrandosi su di esso. Le decisioni in merito a educazione, occupazione, benefici e altre opportunità nella società non devono essere previste in riferimento all'etnia, la disabilità, la razza, il genere, la religione o l'appartenenza a un altro gruppo di individui nei confronti dei quali si manifestano degli atteggiamenti di esclusione. Tuttavia, il rifiuto di riconoscere queste differenze può paradossalmente contribuire ad enfatizzarle con valore negativo in un mondo costruito per alcuni, ma non per altri. I problemi di disuguaglianza possono essere esacerbati sia considerando una minoranza allo stesso modo di una maggioranza sia considerandoli in modo diverso.

Il dilemma della differenza può essere posto come una scelta tra specialità e inclusività, o come una scelta tra neutralità e accomodamento. La neutralità governativa può essere il modo migliore per assicurare l'uguaglianza, ma la neutralità governativa può anche esacerbare le differenze non assumendosi l'impegno di considerarle. M. Minow (1990) afferma come il dilemma della differenza faccia parte dell'articolazione di una società. Esso nasce infatti dai modi in cui la società assegna gli individui a categorie e, su questa base, determina chi includere e chi escludere dalle attività politiche, sociali economiche ed educative. Poiché le attività sono progettate, a loro volta, con in mente solo i partecipanti inclusi, gli esclusi sembrano non adattarsi a causa di qualcosa di caratteristico nella loro natura. Pertanto, le persone hanno utilizzato categorie basate su età, genere, etnia, religione e disabilità per decidere formalmente e/o informalmente chi è idoneo a iscriversi a una determinata scuola, chi è escluso da una determinata attività sportiva, chi può essere occupato professionalmente, chi può vivere una vita autonoma e indipendente e una serie di altre questioni.

I sistemi educativi offrono chiari esempi del dilemma della differenza. Sottostanti al dilemma in ambito educativo, infatti, esistono due aspetti correlati: una dimensione teorica che riguarda le questioni di concettualizzazione e definizione, e una politica, che si riferisce a questioni di erogazione dei servizi per permettere uguali diritti di tutti all'educazione (Terzi, 2005a). Il cuore teorico della controversia risiede non solo nella definizione delle diversità degli studenti con riferimento alla scuola, ma, più specificamente, nei fattori che contribuiscono a mettere in evidenza le difficoltà sperimentate da alcuni studenti, o durante tutto l'anno scolastico o in una parte di esso. Il dibattito è caratterizzato da un lato da prospettive che causalmente correlano le difficoltà dei bambini alle loro caratteristiche individuali, spesso viste come limitazioni e deficit dell'individuo. Queste prospettive suggeriscono l'adozione di categorie mediche di disabilità e difficoltà di apprendimento. Dall'altro lato, altre posizioni principalmente nella sociologia dell'educazione, pongono le cause delle difficoltà di apprendimento dei bambini all'interno delle istituzioni scolastiche caratterizzate dalla loro incapacità di incontrare le diversità negli apprendimenti dei bambini. Opponendosi ad ogni forma di categoria o classificazione delle differenze dei bambini viste come discriminatorie, queste posizioni promuovono il riconoscimento e l'apprezzamento di tutti gli aspetti di diversità in educazione (Giacconi, 2020).

## 2. La crisi silenziosa: Il *labelling cycle*

Un'altra questione che ha a che vedere con il cambiamento concettuale che riguarda il binomio specialità e inclusività viene affrontata da Hastings e Remington (1993) i quali hanno identificato ciò che chiamano il *ciclo di etichettatura* o *labelling cycle* per descrivere la storia di vita dei termini di categoria usati per riferirsi a un'area di disabilità e difficoltà. Gli autori affermano che in ambito scientifico e sociale vengono adottati nuovi termini con la promessa di conseguenze positive associate al cambiamento di paradigma di riferimento. Questo processo richiede del tempo affinché il significato del termine si diffonda gradualmente e diventi più ampiamente condiviso e adottato. Ma col passare del tempo, il termine viene usato in modo sempre più impreciso e con sfumature sempre più negative che riflettono atteggiamenti negativi verso la disabilità ma anche l'inclusione. Questo cambiamento da connotazioni positive a negative porta a riflettere per individuare un nuovo termine basato su una visione differente. Questo ciclo di etichettatura, secondo gli autori può richiedere circa due decenni e può essere esteso per essere applicato non solo alle etichette ma anche a idee e ipotesi. È quanto è successo per alcuni termini che erano in uso



nei decenni passati, come ad esempio *handicap* (in virtù della L. 104/92, non più in uso per il seguito all'introduzione del Sistema di Classificazione del Funzionamento della disabilità e della salute, OMS, ICF, 2001) e per il concetto di "Bisogni educativi speciali" o "BES". Quando quest'ultimo termine è stato introdotto negli anni '70 del secolo scorso nel mondo anglosassone, il costrutto dei bisogni educativi speciali intendeva opporsi ad una visione "clinica" in ambito educativo fino a quel momento in uso. Esso, infatti, si poneva come costrutto in contrapposizione alla valorizzazione delle categorie di deficit e spostava il focus dell'attenzione sul discente con difficoltà personali. Le azioni poi che si promuovevano a partire da questa visione erano connesse alla riduzione del bisogno e sono state interpretate come integrazione dei bambini con BES nelle scuole ordinarie. Tuttavia, con il passare del tempo, a causa delle premesse che l'uso di questo termine portava con sé, il termine finì per assumere connotazioni negative, come sottolineano alcuni autori, primi tra tutti Booth & Ainscow nel loro *Index per l'inclusione* (2014) in cui affermano

L'idea che le difficoltà educative possano essere risolte etichettando in questo modo gli alunni, e quindi intervenendo sul piano individuale, ha infatti dei limiti evidenti. [...] Classificare gli alunni con l'etichetta "bisogni educativi speciali" può portare ad un abbassamento delle aspettative nei loro confronti (pp.75-76).

In questo modo il rischio è determinare una gerarchia di valori in cui gli studenti vengono visti rispettivamente come "meno che normali", "normali", "più che normali" dal punto di vista dell'apprendimento (Booth & Ainscow, 2014). Sebbene il bisogno educativo speciale fosse associato all'integrazione, che riguardava i luoghi dell'educazione, l'uso di questo termine venne criticato per non essersi concentrato sulla ristrutturazione delle scuole nel rendere possibile la partecipazione accademica e sociale (Demetriou, 2020). Queste critiche al bisogno educativo speciale sono state la base per un nuovo approccio che ha sviluppato la sua riflessione in riferimento all'educazione inclusiva. Questo movimento è partito da una critica, che poneva al centro i diritti delle persone con disabilità, al "modello medico" e la difesa di un modello sociale che portava con sé implicazioni per una trasformazione sociale e quindi anche educativa (Ainscow et al. 2006; Dyson 1999; Florian 2014). I nuovi termini inclusione e educazione inclusiva promettevano un focus positivo attraverso il modello sociale, andando oltre la disabilità verso la considerazione di altre forme di "diversità" con implicazioni nelle scuole regolari le quali devono "accomodare ragionevolmente" e ricomporsi nuovamente per prestare attenzione alle diversità (d'Alonzo & Caldin, 2012). Queste idee e questi termini hanno ancora notevole valore a livello internazionale, ma negli ultimi dieci anni si sta assistendo ad una variazione del senso prima e del significato poi della parola inclusione (Norwich, 2014; Kiuppis e Hausstätter, 2014). Sempre più, infatti, si ritiene che il fulcro dell'educazione inclusiva tenda verso progetti che estendono le pratiche di specialità al *mainstream*, ad esempio apprendimento individualizzato e utilizzo di misure cosiddette "compensative o dispensative". Graham e Slee (2006) hanno osservato che parlare di "includere" può avvenire solo per coloro che occupano una posizione di privilegio al "centro". Una riflessione più attenta porta a considerare che questa terminologia sia frutto solo di ammodernamenti lessicali ottenuti da sovrapposizioni semantiche dove i significati si mescolano nonostante facciano riferimento ad epistemologie differenti (Florian, 2014). Il concetto e il valore dell'inclusione vengono ora riconosciuti quindi come di difficile declinazione e aventi molteplici significati. Il primo di essi si focalizza sugli studenti con disabilità e tenta di valorizzare una scuola per tutti, come alternativa all'educazione in ambienti segreganti. Il secondo significato vede l'educazione inclusiva ampliare il focus dell'educazione speciale (con bisogni) in termini di gruppi target e comprendendo l'educazione inclusiva come un approccio per affrontare i problemi di accesso, partecipazione e successo all'educazione. Per definizione, l'educazione inclusiva è diretta a tutti; ma in pratica si concentra su alcune popolazioni considerate più vulnerabili o emarginate, compresi gli studenti che hanno "bisogni educativi speciali", e in particolare gli studenti con disabilità. Il terzo significato sottolinea l'eterogeneità dei discenti e articola la diversità come elemento intrinseco all'educare. Secondo questa interpretazione più ampia, si intende l'educazione inclusiva come un approccio non categorizzante e onnicomprensivo in cui si trovano le differenze individuali non classificate per etnia, lingua, religione, cultura, sesso o (dis)abilità. A seconda del punto di vista di quale sia il "target" previsto o destinatario di un'educazione inclusiva, si modificano le azioni su come organizzare l'educazione e di conseguenza le differenze rimangono tra i contesti (Kiuppis e Hausstätter 2014, 2–3). Chi si occupa o ha la pretesa di occuparsi di scuola dovrebbe invece sapere che la scuola è un insieme stratificato e complesso, eterogeneo al suo interno (insegnanti, studenti, amministrazioni ripartite nei diversi ordini e tipi di scuola, programmi espliciti per disparate materie e curricula educativi impliciti), connesso da legami diversi con differenti società, culture, saperi, tradizioni nazionali, dipendenti da orientamenti dei Governi, ma anche da richieste e sollecitazioni implicite o esplicite, spesso contraddittorie, provenienti dall'ambiente in cui le scuole operano (Nussbaum, 2011). A. Canevaro (2015) sostiene che l'evoluzione si realizza nel caos, nella confusione anche di termini in cui ci troviamo oggi. Essa ci impegna nel riordinare le nostre idee, le nostre strutture interpretative e razionalizzanti. Il problema è che l'evoluzione, ma si potrebbe dire anche i cambiamenti, sono sempre sorprendenti e qualche



volta – o molte volte? – inquietanti. Ci piacerebbe che si sviluppi attraverso singole tappe, in successione, una dopo l'altra. E invece ci si presenta con un groviglio confuso di novità sconcertanti e fra le quali non riusciamo, o non sappiamo, capire quelle che sono importanti e quelle che invece sono caduche. Canevaro usa il termine “transizione” intendendo con questo il passaggio da un'età all'altra, da una stagione a un'altra, da una cultura ad un'altra cultura. La “transizione” deve poter essere un periodo di “prove”, che altro non sarebbero che l'accompagnamento nel percorso di “mutazione”, per garantirne le possibili incertezze, dubbi, tentativi anche senza seguito. Ci troviamo oggi quindi nel mezzo di una transizione? Parrebbe essere giunto il momento di riflettere coscientemente su una proposta paradigmatica che permetta di transitare attraverso i vecchi paradigmi con la promessa di una enfasi sulla variabilità umana e sul valore che essa porta con sé in relazione ai contesti in cui le persone vivono ed entro cui intessono connessioni fiorenti.

### 3. Lo sguardo del Capability Approach

La comunità educativa globale è impegnata nell'obiettivo di sviluppo sostenibile 4 di “garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” (ONU, 2015). Tuttavia, come abbiamo avuto modo di comprendere nelle righe precedenti, rimane ancora sullo sfondo il complesso significato di ciò che significa educazione equa ed inclusiva di qualità. Le attuali concettualizzazioni della disabilità, infatti, sono costruite sulla base di un dualismo tra fattori individuali (specialità) e sociali (inclusività). Questo è un dualismo che rischia di lasciarsi sfuggire la complessità della questione e che conduce a considerare disabilità che sono parziali e limitate così come accade per i fattori contestuali. Terzi (2005b) sostiene che il CA (sviluppato da Amartya Sen (1985), e più recentemente da Martha Nussbaum<sup>1</sup>, fornisce una nuova e importante struttura per riconcettualizzare la menomazione e la disabilità nello spazio degli ambienti di vita. Questo comporta da un lato, una concettualizzazione della disabilità come strettamente relazionale, e dall'altro, una riconsiderazione delle questioni riguardanti la definizione delle differenze tra studenti all'interno di una struttura fondamentale normativa che mira alla giustizia e all'eguaglianza. L'approccio delle capability è una struttura di pensiero e non una teoria educativa. Nonostante tutto, l'approccio della capability apre la strada ad un modello innovativo e utile per riesaminare l'educazione inclusiva, e l'educazione più in generale nel tentativo di riconciliare il dualismo e le tensioni inerenti le attuali concettualizzazioni e modelli della disabilità, e nel posizionare come centrali nel processo educativo le capability delle persone e il perseguimento del loro ben-essere. Questo approccio è in grado di prendere in considerazione tutta l'ampia gamma di esperienze di disabilità, superando la limitata ottica basata sulla tipizzazione nella direzione della specialità. La prospettiva dell'approccio delle capability riesce così a tener conto dell'azione reciproca svolta dalle caratteristiche individuali e dalle restrizioni sociali<sup>2</sup> e propone di dare valore ai funzionamenti delle persone in termini di espansione delle opportunità di scelta e quindi delle libertà che le persone hanno di vivere una vita a cui esse danno valore. Restringere la definizione alle risorse meramente quantitative (es. economiche o istituzionali) significherebbe ignorare le dinamiche che esistono tra la persona e la comunità (Bakhshi et al., 2006). Il CA rappresenta uno dei contributi teorici più rilevanti ad una nuova impostazione delle teorie e delle politiche di sviluppo perché considera quest'ultimo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti, e restituisce dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano. Esso guarda alle condizioni di vulnerabilità come ad un fenomeno multidimensionale e dinamico, che implica diversi tipi di limitazioni alle capability di ciascuno per raggiungere i vari funzionamenti a cui la persona in condizioni di vulnerabilità attribuisce valore (Biggeri & Bellanca, 2011, p. 8).

La prospettiva che viene promossa è di focalizzare l'attenzione sulle differenze tra persone. Ci chiede di considerare il senso dei funzionamenti (*beings and doings*) a cui le persone danno valore nelle proprie economie di vita, e di lavorare (sul versante educativo) per aumentare i loro gradi di libertà (le loro *capability*) per poter scegliere di essere o fare ciò che rende la vita degna di essere vissuta. Tuttavia, considerare funzionamenti specifici da soli non è sufficiente per insegnare a tendere verso una vita fiorente. Le capability sono le libertà che ogni persona ha di

1 In questa sede non è possibile approfondire le significative implicazioni educative che possono derivare dall'adozione di questo modello ma per una analisi approfondita si rimanda a numerosi autori: Saito (2003), Robeyns (2005), Terzi (2005a), Terzi (2005b), Mitra (2006); Ghedin (2009). Qui esso verrà approfondito perché esso prende in considerazione concetti di ben-essere ed educazione.

2 Nella stessa direzione si orienta anche la visione offerta nel Sistema di Classificazione del Funzionamento, della Salute e della Disabilità (WHO, 2001) in cui si definisce la disabilità come “termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività e restrizione della (alla) partecipazione. Esso indica gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali)” (p. 212). Assume quindi valore la relazione tra individuo e contesto nell'orientare verso la disabilità o il funzionamento.



scegliere ed esercitare una combinazione di molti modi di essere e di fare a cui la persona dà valore. L'opportunità complessiva di scegliere una buona vita e di fiorire è quindi costituita da molti funzionamenti diversi. Uno studente o un laureato con un ampio set di *capabilities* a cui attingere per la scelta dei funzionamenti da realizzare è potente (in termini di *empowerment*) nel senso che ha un ventaglio di possibilità per la propria vita (e quindi non un destino segnato) di aspirare al ben-essere. L'educazione dovrebbe allora assumersi un impegno etico per la coltivazione di vite complesse e *flourishing* degli studenti orientandosi al pieno "sviluppo della personalità umana" (ONU, 1948, articolo 26.2). Essa incoraggia tutti gli studenti, indipendentemente dall'etnia, dallo status socio-economico, dalla lingua, dalla religione, o dal genere – a immaginare e sperimentare una vita fiorente e a scoprire e coltivare singoli talenti, interessi, attitudini, e impegni (Dewey, 1976). Per fare questo, l'educazione dovrebbe contrastare attivamente la limitazione delle opportunità di vita (promuovendo la scelta rispetto ai funzionamenti possibili). Ad esempio, le *capabilities* in materia di educazione operano su due livelli: 'la *capability* di partecipare all'educazione' e 'le *capabilities* acquisite attraverso l'educazione' (Vaughan, 2007; Vaughan & Walker, 2012). È necessario quindi fare in modo che gli studenti possano partecipare a pieno titolo in esperienze di apprendimento, e che abbiano le possibilità di discernere ciò di cui hanno bisogno/desiderano e a cui aspirano per sviluppare e creare azioni che hanno valore per sé e la comunità. Sen (2002) sottolinea, per esempio, che noi (tutti) abbiamo obbligazioni etiche gli uni verso altri, e il lavoro di sviluppo è finalizzato a rendere i gruppi sociali sempre più focalizzati sulla fioritura umana. Nel discutere questo aspetto del CA, Walker spiega (2010, p. 166), la *capability* è una sorta di potere che conferisce obbligo. Walker rileva inoltre che Sen (2005) è abbastanza chiaro nel descrivere l'educazione sia con 'valore intrinseco per gli individui' che 'valore sociale per le comunità' (2010, p. 159). Quello che diventa significativo per le persone è che esse siano abili nel perseguire i propri funzionamenti (*beings and doings*), che si concretizzano poi nel vivere una vita a cui ciascuno dà valore (Sen, 1999b, p. 74)<sup>3</sup>. Le persone in situazione di disabilità possono non avere le stesse opportunità di apprendimento del resto degli studenti a causa della disabilità (Nussbaum, 2006) e anche quando sono incluse in una classe, spesso si verifica ciò che Iris Marion Young (1990, p. 119) chiama "esclusione interna", dando origine a "zone di discriminazione". Insieme nella stessa classe ma separati dal curriculum. Inevitabilmente nel momento in cui parliamo di inclusione siamo portati a parlare anche di esclusione. Sembra logico, se vogliamo che la classe o la scuola siano inclusivi, analizzare e studiare le cause che impediscono la realizzazione di questo processo. In un contesto più ampio di esclusione sociale abbiamo appreso che si tratta di un processo strutturale e non di uno congiunturale, in base al quale a certi cittadini viene negato il diritto di partecipare alle strutture sociali, politiche, economiche, lavorative e anche educative di uno specifico contesto (Nussbaum, 2006). In questo senso, viene stabilita una stretta relazione tra esclusione sociale ed educativa, la prima più generale e la seconda più specifica. Come afferma Caldin (2020, p. 14) infatti: "In Italia, a scuola e nella società, la sfida dell'educazione sta appunto, dove il senso comune vede l'impossibilità del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico; in ambito pedagogico esiste infatti un legame particolare tra utopia ed educazione che si rileva nella dimensione della possibilità" o di quelle che nel CA si definiscono appunto *capabilities*. La promessa del CA sembra essere quella quindi di scardinare il linguaggio dei "bisogni" e dei "diritti" e di implementarlo con quello delle *capabilities* (Norwich, 2014). In questo modo possiamo pensare ad esempio ad una teoria della "*dis-capability*" (Bellanca et al., 2011, p. 160)? In questa visione, è da considerare persona con disabilità un individuo che – date le sue caratteristiche personali, e date le relazioni con l'ambiente in cui vive – non è in grado di fare/essere ciò che vorrebbe fare/essere, né di diventare ciò che vorrebbe diventare. In questo senso si definisce persona con disabilità colui il quale ha un *capability set* limitato rispetto ai propri obiettivi e alle proprie ambizioni e sistema di valori. Il CA, quindi, potrebbe rappresentare un approccio etico che ha a cuore le ineguaglianze per fronteggiarle e le risorse concettuali per riesaminare le questioni nel campo della disabilità e dell'educazione e che si pone in dialogo tra specialità e inclusività. L'invito appunto è alla dialogicità che fa leva sul principio di reciprocità, sulla costruzione di occasioni partecipative e collaborative, sulla "responsività", sull'atteggiamento di fiducia che si instaura all'interno di vere alleanze a rete.

#### 4. Verso l'accessibilità delle opportunità in educazione

La possibilità che si prospetta, alla luce di quanto detto fino ad ora, è quella di individuare un framework teorico che possa aspirare ad organizzare ambienti educativi in grado di sviluppare e sostenere l'impegno verso vite fiorenti e felici rendendole accessibili e in dialogo tra necessità di specialità e tentativi di inclusività. Ci sembra che questo imperativo possa essere compatibile con l'impianto dell'Universal Design for Learning (UDL) per i principi che esso

3 Cit. in Brighouse H., Robeyns I., 2010, *Measuring justice, primary goods and capabilities*, New York; Cambridge University Press, p. 2.



promuove e cerca di mettere in pratica. Tale framework teorico, o filosofia della progettazione così come viene definita, sembra ben connettersi con l'accessibilità alle opportunità di apprendimento perché tale modello pone al centro i bisogni/desideri/aspirazioni dei bambini e dei giovani, valorizza l'unicità delle persone attraverso un approccio positivo ed equo, sostiene il pieno potenziale delle persone in riferimento ai diversi modi di apprendere, presta attenzione ai diversi contesti di apprendimento ricchi di ecofattori positivi considerati fondamentali per sviluppare positive relazioni di prossimità. Esso infatti potrebbe essere un utile "ordinatore" che la scuola ha a disposizione per progettare percorsi orientati a promuovere progetti di vite fiorenti. La valorizzazione delle unicità di ciascuno, in relazione con un contesto che riduce gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e promuove la capacità di scelta per il proprio progetto di vita, è in linea con gli obiettivi internazionali del movimento Education for All (EFA), promosso nel 2000 dall'UNESCO nel World Education Forum di Dakar. Tale movimento orienta gli sforzi verso un'idea di educazione (inclusiva?) basata sui concetti di equal access e quality of education. In esso si afferma che ciascun individuo deve essere incoraggiato a seguire il proprio percorso di complessità e condivisione, ad usare efficacemente i propri talenti e punti di forza, a coltivare attività che favoriscano esperienze ottimali e a perseguire l'autodeterminazione attraverso l'esercizio della libertà. Questa proposta nasce negli Stati Uniti alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e si diffonde con l'espressione Universal Design for Learning (UDL), che conserva i riferimenti alla filosofia progettuale a cui si ispira. Questa visione comporta passare da una logica della frontiera, basata sulla semplicità, e che divide, discrimina ed esclude alla logica dell'accessibilità universale cioè della complessità. In merito alla logica della frontiera N. Boggino (2018) afferma che

Sin dalla nascita il mondo ci presenta una molteplicità di spazi delimitati per frontiere, con diverse polarità: dentro–fuori, integrati e non–integrati, inclusi—esclusi, studenti con e senza difficoltà nei contesti scolastici. Frontiere che dividono un Paese dall'altro, frontiere che dividono il proprio habitat da quello del vicino, frontiere che dividono bambini, adolescenti, adulti in base all'età, frontiere che dividono ed escludono lasciando dall'altra parte qualcuno. Si nasce in un mondo pieno di frontiere: biologiche, etniche, sociali, culturali, istituzionali (p. 41).

Al contrario occorre lavorare per costruire nuovi spazi che non escludano e permettano di contenere, che siano senza frontiere e che permettano di ri-conoscere le differenze (culturali, sociali, ecc.) e i limiti (organici, biologici) attraverso la lente della positività che si basa sul riconoscimento dei talenti e delle potenzialità intrinseche di ciascuno. Questa è la logica dell'*accessibilità* universale e della complessità che permette di lavorare sulla costruzione di uno spazio dove le persone siano insieme e tutti abbiano accesso alla scuola e, in particolare, all'informazione, alla conoscenza, alla socializzazione. Boggino (2018) infatti afferma che se di fronte alla prima difficoltà nel processo educativo, le risorse si basano sulla necessità dell'intervento immediato da parte di un agente esterno (di solito un professionista esperto), in questo modo si "condanna" lo studente sin dall'inizio, situandolo al di fuori del processo stesso. Se i primi interventi istituzionali si basano cioè su una logica 'escludente', non ci saranno possibilità di costruire spazi connettivi dal punto di vista della logica dell'accessibilità universale. Gli spazi verranno invece pensati sulla base della logica della frontiera che divide, discrimina ed esclude.

Orientarsi alla logica della frontiera significa come trovarsi di fronte ad una porta chiusa e guardare dal buco della serratura. In questa posizione abbiamo una visione parziale dell'intera situazione che rimane nascosta ai nostri occhi. Potrebbe essere come quando si legge una diagnosi, il cui accento viene posto sul deficit, sulla patologia, sulla menomazione e che rischia di comportare una causalità lineare tra studente con disabilità e specialità dei contesti. La logica della complessità ci permette di spalancare quella porta e di avere una visione complessa delle connessioni che esistono all'interno di quel contesto e quindi di passare dallo spazio della diagnosi allo spazio della prognosi cioè del progetto di vita futuro e passare quindi da una visione che ci ingabbia in un'idea di destino segnato uguale per tutti all'accessibilità nelle opportunità educative e alle variazioni dei contesti.

Probabilmente potremmo essere d'accordo sul fatto che, in realtà, dobbiamo cambiare i sistemi. Tuttavia se continuiamo a parlare di sostegno speciale nella classe, di compensazione, di adattamenti curriculari per i bambini con bisogni educativi speciali, disabilità, disturbi specifici di apprendimento nelle nostre scuole si farà esperienza di segregazione accettata (Florian e Beaton, 2017; Norwich B., Koutsouris G., 2017), lontano da quello che dovrebbe essere l'accessibilità alla/dell'educazione che è un processo per imparare a convivere con le differenze delle persone. A partire quindi dalle considerazioni sull'accessibilità come apertura, coinvolgimento e mantenimento delle connessioni diventa significativo dare valore, entro di esse, alle diverse manifestazioni delle peculiarità umane intese come polifonia di unicità che si manifesta nelle differenze che ci connotano come esseri umani. Non possiamo pretendere di capire e immaginare la scuola come un *unicum* governato attraverso un solo principio, una sola visuale (Lacione, 2010). Quel che serve, per governare questa complessità, è un meccanismo che permetta non "the transcendence of group difference" ma una "positive self definition of group difference" (Young, 1990, p. 157). Un ideale di vita scolastica "as a vision of social relations affirming group difference" (Ivi, p. 227). Una "good school",



in altre parole, tale da permettere di vivere la molteplicità che, anche se non può essere raggiunta, “must always be in the making” (Sandercock, 1998, p. 161). È un processo, quindi, di umanizzazione che implica rispetto, partecipazione e convivenza. In questa visione i sistemi educativi dovrebbero lavorare attivamente contro la limitazione delle opportunità di vita degli studenti promuovendo la scelta rispetto ai funzionamenti possibili, ampliando le opportunità di accessibilità e dando valore a molteplici modi di accedere alla conoscenza, di esprimersi e di essere coinvolti nelle diverse attività (Aquario, 2015). Possiamo allora, in questo scenario offerto immaginarci dei confini e dei sentieri? Il dilemma della differenza è ancora saldamente connesso alla realtà educativa ma non possiamo non riflettere sul fatto che la logica della complessità ci impone il valore del pluralismo (in tutte le sue forme, speciale, inclusivo, accessibile) che chiede uno sguardo panoramico, “poliocular” che può rompere con la linearità e il riduzionismo verso l’universalità dell’accessibilità delle opportunità educative. Sul piano della pratica educativa, significa lavorare per un esercizio riflessivo individuale e collettivo. Questo è l’habitus “pedagogico” che può rappresentare il design di un percorso co-costruito con la convinzione che sia necessario originare un cambiamento che lascia sullo sfondo le visioni negative e permette a ciò che è positivo in noi di sbocciare e di ritrovare i “tesori nascosti in casa” come afferma A. Canevaro. Quello che dobbiamo fare è studiare forme di educazione al/pedagogia della/ per l’accessibilità, che si apre cioè alla possibilità di allargare gli spazi (opportunità di connessioni), e poi ritrovare la propria struttura (opportunità di personalizzazioni), in modo plastico. In questo caso è la plasticità dello spazio educativo/psicologico, ed essa è legata a un processo che ci dovrebbe appassionare alla costruzione di umanizzanti aspirazioni di ben-essere individuale e collettivo ed è quello che potrebbe favorire sane e positive connessioni con tutti gli altri ambienti. In questo modo sarebbe possibile favorire la variazione sistematica che scardina la dicotomia specialità/inclusività e orienta verso la complessità e il valore che essa assume nelle comunità per tendere positivamente verso il ben-essere pedagogico per tutti.

## Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallanaugh, A. Howes & Smith R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Aquario D., (2015) *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un’educazione inclusiva*, Bergamo: Junior.
- Bakhshi P., Trani J.-F., & Rolland, C. (2006). *Conducting Surveys on Disability: a Comprehensive Toolkit*. Handicap-International, Lyon.
- Bellanca N., Biggeri M., & Marchetta F. (2011). An extension of the capability approach: Towards a theory of dis-capability, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, 158–176.
- Biggeri M., & Bellanca N. (eds.) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L’approccio delle capability alla persona con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Boggino, N. (2018). Pensare l’educazione dal punto di vista dell’accessibilità universale e della complessità. In D. Aquario, N. Boggino, P. Boggino, E. Ghedin, & I. Pais (Eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l’educazione per tutti* (pp. 35-56). Roma: Aracne.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Brahm N. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 482-502.
- Brighouse H., & Robeyns I. (2010). *Measuring justice, primary goods and capabilities*. New York: Cambridge University Press.
- Caldin, R. (ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell’arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (ed.) (2007). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- d’Alonzo, L., & Caldin, R. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l’impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Dainese, R. (2017). L’inclusione è azione trasgressiva rivolta a superare il concetto di “caso” e a tutelare il bisogno di identità. In D. Ianes, & A. Canevaro (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell’inclusione scolastica in Italia* (pp. 190-201). Trento: Erickson.
- Demetriou, K., (2020). Special Educational Needs Categorisation Systems: To Be Labelled or Not? *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1825641.
- Dewey J. (1976). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we’ve been and where we’re going. *British Journal of Special Education*, 28 (1), 24-29.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *World Yearbook or Education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.



- Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In H. Daniels, & P. Garper (Eds.), *World Yearbook of Education 1999–Inclusive Education* (pp. 36-53). London: Routledge.
- Florian, L. & Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child, *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Florian, L. (2014). What Counts as Evidence of Inclusive Education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286–294.
- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Giacconi, C. (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, 1 (pp. 261-268). Milano: Franco Angeli.
- Graham, L. & Slee, R. (2006). *Inclusion?* Paper presented to the Disability Studies in Education SIG, AERA, 2006 San Francisco.
- Hastings, R., & Remington, B. (1993). Connotations of labels for mental handicap and challenging behaviour: A review and research evaluation. *Mental Handicap Research*, 6, (3), 237-249.
- Kiuppis, F., & Hausstätter, R., (2014). Inclusive Education for All, and Especially for Some? On Different Interpretations of Who and What the “Salamanca Process” Concerns. In F. Kiuppis, & R. Hausstätter (Eds), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (pp. 1–6). New York: Peter Lang.
- Lancione, M. (2010). Giustizia sociale, spazio e città. Un approccio teorico metodologico applicato a un caso studio. *Rivista Geografica Italiana*, 117(3), 625-652.
- Miller, F. A., & Katz, J. H. (2002). *The inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Minow, M., (1990). *Making all the difference. Inclusion, exclusion and American Law*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Mitra S. (2006). The Capability approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16 (4), 236-247.
- Morrison, T., (2009). *Amatissima*, Milano: Frassinelli.
- Norwich, B., & Koutsouris, G. (2017). *Addressing Dilemmas and Tensions in Inclusive Education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.154>.
- Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16–21.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-117.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), 17-33.
- Santi, M. & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V - numero speciale, 99-111.
- Sen, A. K. (2002). The right to One's Identity, *Frontline*, 19 (1), 5-18.
- Sen, A. K. (2005). *What is like to be a human being?* Intervento al Third Global Forum on Human Development, “Cultural Identity, Democracy and Global Equity”. Parigi, 17-19 gennaio, 2005.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: New Holland.
- Sen, A. (1980). Equality of what? In S. McMurrin (Ed.), *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City/Cambridge: University of Utah Press/Cambridge University Press.
- Terzi, L. (2005b). Beyond the dilemma of difference: The Capability Approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Terzi, L., (2005a). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. *Theory and Research in Education*, 3, 197-223.
- Tomlinson, C. A., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* Brescia: Italia.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September, 2015. New York: United Nations.
- Vaughan, R. P. & Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy, *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13 (3), 495-512.
- Vaughan, R. (2007). Measuring capabilities: An example from girls' schooling. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 109-130). Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Walker, M. (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917.
- Young, I. M., (1990). *Justice and the politics of difference*. New York: Princeton University Press.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning and Health Disabilities*. Geneva: World Health Organization.



**Stefania Pinnelli**

Department of History – Society and Human Studies – University of Salento – stefania.pinnelli@unisalento.it

**Inclusion and contexts.**

**A survey on fonts and High Readability among heterogeneous readers**

**Inclusione e contesti.**

**Un'indagine su font e Alta Leggibilità tra lettori eterogenei**

**Numero Monografico**

**ABSTRACT**

The paper presents the methodological approach and preliminary data of a study aimed at defining the choice of a more functional typographic font for the reading task. The guiding perspective of the research was not to identify the optimal solution for the dyslexic reader in school age, or for the reader with general reading difficulties but, in a Universal Design perspective and therefore of substantial inclusion, to identify a methodological choice that embraces an audience as wide as possible, heterogeneous in terms of age, educational qualification, presence of difficulty, reading expertise, in order to avoid forms of stigmatization and discrepancies in the solutions and tools that can be used in the classroom.

**Keywords: high readability, inclusion, universal design**

**OPEN ACCESS** Double blind peer review

**How to cite this article:** Pinnelli, S. (2021). Inclusion and contexts. A survey on fonts and High Readability among heterogeneous readers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 63-73 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-09>

**Corresponding Author:** Stefania Pinnelli | stefania.pinnelli@unisalento.it

**Received:** 19.05.2021 | **Accepted:** 04.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
**ISSN 2282–6041 (on line)** | **DOI: 10.7346/sipes-01-2021-09**



## 1. Azioni e processi di integrazione e di inclusione.

L'attuale dibattito, in contesto educativo, sui processi di promozione della cultura dell'inclusione costituisce l'orizzonte regolativo verso cui orientare le traiettorie di sviluppo di micro, meso e macro contesto.

La prospettiva dell'inclusione e il modello bio-psico-sociale espresso nella Classificazione ICF (OMS 2001), infatti individuano nei contesti di vita e di sviluppo il cardine del passaggio da condizioni di deficit a situazioni di disabilità o, per converso, di funzionamento.

La Dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO), ha segnato la strada per la realizzazione di un cambiamento socio-culturale che riporta l'attenzione alla *diversità* intesa come valore in sé e, in contesto pedagogico, esso ha significato la trasformazione della scuola per tutti, indicando l'accessibilità e la partecipazione ai contesti comuni, quali riferimenti essenziali di tale processo (Caldin, 2019, p. 250). In contesto italiano il concetto di inclusione ha affiancato il ben consolidato costruito di integrazione, sancito dalle leggi 517 del 1977 e 104/1992 che hanno costituito i pilastri fondamentali delle azioni pedagogiche e didattiche a tutela dell'alunno disabile. La dialettica tra inclusione e integrazione ha visto articolarsi negli anni, soprattutto a valle della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), un fitto dibattito scientifico (Dovigo, 2007; D'Alessio, 2012; d'Alonzo, Caldin, eds., 2012; Pavone, 2014), che ha rilevato che l'integrazione scolastica si sia realizzata nei contesti comuni, attraverso la costruzione e specializzazione di figure professionali, approcci metodologici e didattici, tecnologie e modelli di intervento. Tuttavia essa si è focalizzata prevalentemente sui bisogni individuali degli allievi non incidendo in alcun modo su modelli organizzativi, sulle scelte politiche e culturali e sulle pratiche comuni di intervento della scuola: "la mancanza di cambiamento organizzativi ha dimostrato, secondo l'UNESCO, di essere una delle maggiori barriere all'implementazione di politiche educative inclusive" (Caldin, 2019, p. 275). La rivoluzione a cui la pubblicazione della Classificazione Internazionale sul Funzionamento della disabilità e della Salute (OMS, 2001) e la pubblicazione dell'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2011) e i processi di autovalutazione e auto miglioramento proposti dall'Index, hanno avviato una profonda riflessione e un percorso culturale trasformativo e realmente integrativo. Una evoluzione della cultura dell'inclusione che, come si dirà più avanti, definisce lo sfondo comune su cui far agire anche gli interventi individualizzati.

La progettazione universale dell'apprendimento (UDL) risponde in parte di tali esigenze, cercando di rimuovere quegli elementi di contesto, che possono creare diversità anche a fronte di assenza di danno o di deficit. Essa costituisce uno degli approcci attraverso cui dare corpo al processo di inclusione proprio perché assume la sfida di pensare situazioni di comunicazione e di formazione che partano dalla diversità come consapevolezza e accolgano la differenza quale criterio di sviluppo e di applicazione della consueta didattica.

il modello dell'Universal Design propone una struttura progettuale che garantisce a monte un buon livello di inclusività, prevedendo principi di sviluppo specifici. Tale modello va oltre il concetto di accessibilità per diventare una parte integrante delle politiche e della progettazione di ogni aspetto della società (Ginnerup, 2009). La progettazione Universale ha lo scopo di rendere le persone più autonome e integrate nel contesto sociale ma non si rivolge esclusivamente alle persone con specifiche esigenze, bensì mira a generare prodotti adatti alla più ampia gamma di utenti, non deve prevedere interventi riparatori ma concepiti a monte come accessibili per tutti.

In ambito europeo, la denominazione originale di "Universal Design" (UD) ha trovato un'alternativa nell'espressione *Design for All*. Nel 1993, a Dublino, è stato infatti fondato un network europeo cui ad oggi partecipano 31 organizzazioni attive in 20 paesi dell'Unione Europea, inizialmente denominato *European Institute for Design and Disability* (EIDD). L'approccio del gruppo è fortemente interdisciplinare e la sua definizione di Design for All è semplice ed immediata: "design for human diversity, social inclusion, and equality" (Maisel & Steinfeld, 2012).

L'UD è stato formalizzato dall'architetto R. Mace nel 1985 e si basa sul rispetto di sette principi guida per la progettazione degli ambienti urbani e di vita accessibili a tutti (Mace, Hardie, Place, 1991, p. 4). Tali principi hanno costituito l'articolazione su cui si è declinato il paradigma di riferimento conosciuto come *Universal Design for Learning* (UDL).

Quest'ultimo guarda agli adattamenti progettuali utili a rendere i processi di insegnamento e apprendimento il più accessibili possibile, considerando le molteplici forme di adattamento dei processi comunicativi, cognitivi ed emozionali impliciti nella didattica. L'UDL, pertanto, insiste non tanto sull'assetto strutturale della tecnologia preposta per il processo formativo, ma soprattutto guarda a contenuti, modalità e processualità attraverso cui la didattica viene organizzata, quali sistemi di feedback e monitoraggio si attivano e come si diversifica l'insegnamento.

Tale orientamento emerge, in modo alquanto esclusivo, anche dalle indicazioni espresse nelle Linee Guida per la compilazione del Nuovo Pei su base ICF allegato al DM 182 del Gennaio 2021 nella misura in cui si "tralascia" completamente il tema dell'integrazione scolastica, risolvendo la progettazione individualizzata nella sola progettazione personalizzata.



Com'è noto, il mondo scientifico ha dibattuto allungo circa le implicazioni didattiche di questi due costrutti, (Tomassucci, 1997; Baldacci, 2005) ancorati ad una precisa normativa di riferimento. Il costrutto di *individualizzazione* si ancora al percorso avviato dal Documento Falcucci nel 1975 e prosegue lungo la traiettoria delle azioni volte a promuovere l'integrazione scolastica; in sintesi, quando si parla di individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento si fa riferimento a una progettazione didattica che si fonda sulle caratteristiche dei singoli allievi e procede per mezzo di un adattamento dei percorsi al fine però di far raggiungere a tutti gli allievi obiettivi minimi prefissati (Gaspari, Sandri, 2010). Il costrutto di *personalizzazione* viene per la prima volta ufficializzato nei "piani di studio personalizzati" decretati dalla Legge n. 53/2003 e prosegue lungo la traiettoria delle azioni volte a promuovere l'inclusione scolastica; nella personalizzazione le differenze sono valorizzate anche nell'ottica dei traguardi formativi, si tratta di "permettere a ognuno di sviluppare le proprie specifiche potenzialità e inclinazioni, in vista delle proprie scelte professionali" (Baldacci, 2002, p. 120).

E' però ridicolo la differenza tra individualizzazione e personalizzazione ai soli percorsi giuridici, sapendo che il lessico normativo muta lentamente? O piuttosto al dato che nella personalizzazione sia possibile modificare anche gli obiettivi didattici a differenza dell'individualizzazione in cui ci si muove sempre verso obiettivi comuni seppur attraverso processi di adattamento progressivi? O Forse dietro le variazioni terminologiche non dovremmo vederci anche un modo diverso e complementare di guardare e interpretare la relazione soggetto-realtà? La persona, insegna Morin, è persona nei contesti, nella relazione con gli altri, è radicata nella società, ma è anche individuo e soggetto e ogni forma di riduzionismo e semplificazione è sempre rischiosa nel discutere della complessità intrinseca alla persona. (Morin, 2017).

Dal nostro punto di vista, il processo di inclusione è una conquista culturale importantissima che ha consentito un giro di boa essenziale per una sostanziale promozione dei diritti di libertà e equità di ciascuno e per la costruzione della responsabilità solidale tra popoli, uscendo così dalla logica che guarda la diversità come un problema individuale e spingendo lo sguardo verso l'orizzonte della personalizzazione diffusa e quindi considerando l'io in interazione con il contesto e il suo essere persona nella relazione con l'altro. La cultura dell'inclusione, tuttavia, costituisce lo sfondo integratore di progettualità specifiche e competenti che rispondano ai bisogni del singolo e che, nel caso di situazioni di deficit, rimandano anche, seppur non necessariamente, alla progettualità di adattamenti, sostegni e individualizzazione non riassumibili in azioni di sistema. Se l'integrazione risponde ai bisogni formativi di alcuni alunni, l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni da includere ma con il rendere inclusivi i contesti scolastici e sociali. L'integrazione tutela il rispetto della diversità e procede con azioni di individualizzazione in cui gli obiettivi sono i medesimi per tutti gli alunni della classe (conoscenze, competenze, abilità), mentre si modificano le strategie adottate per il loro raggiungimento in termini di tempi, materiali e in base agli stili cognitivi di apprendimento di ogni singola persona. L'inclusione tutela il rispetto all'equità e procede con azioni di personalizzazione didattica in cui gli obiettivi possono modificarsi in base alla situazione di funzionamento di ognuno e quindi in funzione delle capacità, degli interessi, delle motivazioni e dalle potenzialità di ogni singola persona. La scuola dovrebbe adottare un approccio integrato: entrambe rigettano l'idea di una "normalità" come dato oggettivo e di riferimento, come parametro di misurazione e di confronto, così come entrambe rifiutano l'idea che il deficit determini la disabilità e attribuiscono una responsabilità precisa agli ambienti di vita della persona.

Il modello dell'Universal Design for Learning fornisce i riferimenti per una progettazione inclusiva che permette, in qualche modo, di affrontare buona parte dei bisogni di personalizzazione spingendo a pensare azioni che proattivamente rispondano a esigenze ampie, prevedano già ad una pluralità di accessi, codici, forme di flessibilità, strategie di adattamento e metodologie didattiche multilivello. Il primo dei documenti ministeriali in cui si rinviene un rimando esplicito a tale approccio è la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Si tratta di un documento che invita l'attività di personalizzazione didattica e in particolare introduce il concetto di bisogno educativo speciale (BES), con il quale si riconosce come ciascun alunno, per differenti motivi, transitori o permanenti, possa necessitare di una modalità di insegnamento personalizzata. La Direttiva, come esplicitamente dichiarato, amplia agli alunni con disturbi evoluti quanto previsto dalla Legge 170/2010 sulla tutela degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).



## 2. Compito di lettura e Alta Leggibilità dei testi. Da approccio compensatorio della dislessia a sfondo comune

L'art. 1, comma 2, della legge 170/2010 inquadra la dislessia all'interno dei DSA e la definisce come «un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ossia nella correttezza e nella rapidità di lettura»<sup>1</sup>.

La dislessia si caratterizza per una difficoltà nei processi di automatizzazione delle procedure di decodifica, cioè di conversione tra stringa ortografica e stringa orale, che determina una lettura lenta e inaccurata. La lentezza nella decodifica rimane una delle caratteristiche principali dell'alunno dislessico, mentre l'accuratezza, ossia il numero di errori commessi durante la decodifica, migliora in relazione alla scolarità e all'evoluitività.

La legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate.

Negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 i dati ministeriali attestano che nell'anno scolastico 2018/2019 gli alunni frequentanti le scuole italiane, frequentanti il III, IV e V anno della scuola primaria e la scuola secondaria di I e di II grado, a cui è stato diagnosticato un disturbo specifico dell'apprendimento sono 298.114, che corrispondono al 4,9% del totale degli alunni.

In particolare, la quota degli alunni con DSA sul totale dei frequentanti è salito dallo 0,8% del totale alunni dell'a. S. 2004/2005 al 3,1% dell'a. S. 2018/2019 nella scuola primaria, dall'1,6% al 5,9% nella scuola secondaria di I grado e dallo 0,6% al 5,3% nella scuola secondaria di II grado (Miur, 2020). Seppure con grandi differenze regionali, al punto che si oscilla da percentuali pari al 7,3% per gli alunni delle regioni del Nord Ovest al 2,4% le regioni del Mezzogiorno (cit.), la diffusività del fenomeno orienta sempre più verso scelte metodologiche e didattiche di sistema, anche in considerazione del fatto che l'apprendimento della lettura rappresenta la competenza basilare per qualunque alunno anche con difficoltà non determinate dal disturbo specifico.

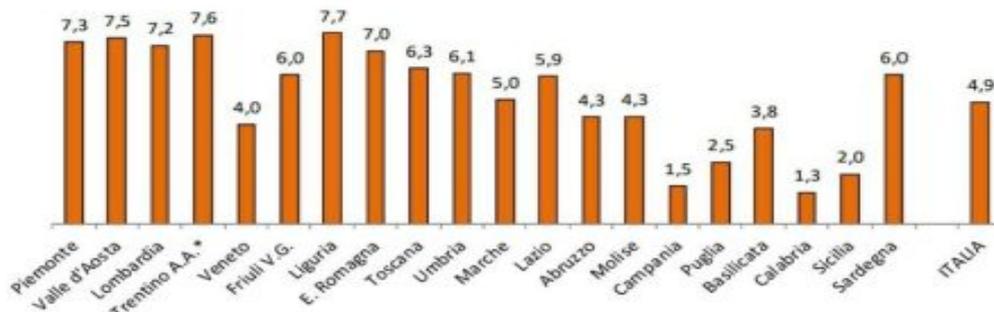


Grafico 1: alunni con DSA per Regione. Fonte Miur a.s 2018/2019

Il compito di lettura è un compito che al di là della presenza di un disturbo, riguarda tutti in ogni momento della vita. Definire azioni propedeutiche a facilitare questo compito è evidentemente una chiara azione inclusiva. La difficoltà nell'imparare a leggere è un'entità eterogenea "che comprende da un lato situazioni di deprivazione socio-culturale, difficoltà emotive, disturbi dell'udito, un uso esteso del dialetto in famiglia...il bilinguismo...in tipo di lingua che si legge" (Zappella, 2021, p. 20). Influiscono inoltre una pluralità di altri fattori, la presenza di altri disturbi diversi dalla dislessia, per esempio disturbi del linguaggio, deficit di attenzione, carenze nella memoria a breve termine, problematiche visive e non ultimo il perdurare di metodi di insegnamento della lettura di tipo globale che non consentono, come accade invece con il metodo fonosillabico, l'apprendimento esplicito delle regole di conversione grafema-fonema e la consapevolezza fonologica, prerequisito centrale nell'apprendimento della lettura.

Leggere è un'attività fondamentale, che per un lettore esperto appare immediata, semplice, lineare; in realtà si tratta di una competenza complessa, che prevede l'interazione di diverse aree del cervello e la sequenzialità di molteplici azioni. La lettura non si esaurisce con la sua funzione strumentale, con il processo di decodifica, ma essa si

1 Per rapidità si intende il numero di sillabe lette al secondo o quanti secondi il soggetto impiega a leggere una sillaba, mentre per correttezza o accuratezza si intende la tipologia e la frequenza con cui il soggetto commette degli errori.



articola in una serie di operazioni complesse, che trasformano simboli di per sé privi di significato in pensiero: attraverso la lettura si estraggono informazioni da un testo, si organizzano, si mettono in connessione e relazione tra loro e con altre già possedute. Le Indicazioni Nazionali inseriscono la competenza in lettura fra le competenze linguistiche, il cui sviluppo è definito “indispensabile per la crescita della persona e l’esercizio pieno della cittadinanza” (Miur, 2012, p. 36). Quando si parla di competenza in lettura, infatti, si fa riferimento principalmente all’ambito della comprensione del testo scritto, la quale non può avvenire correttamente senza un’appropriata acquisizione della lettura strumentale, propedeutica per l’alfabetizzazione funzionale.

Dal punto di vista strumentale, la competenza in lettura implica il possesso di una serie di abilità che comprendono la “consapevolezza esplicita degli elementi strutturali del linguaggio, ovvero i fonemi (consapevolezza fonologica)”, l’apprendimento del “loro legame con una serie di simboli visivi definiti in modo arbitrario, ovvero i grafemi (conversione fonema-grafema)”; vengono inoltre richieste al lettore la “capacità di discriminazione visiva e uditiva, un fine controllo oculo-motorio e una rapida velocità di elaborazione” (Cornoldi, 2019, p. 84).

Il processo di decodifica parte sempre dall’analisi visiva del segno scritto, per poi proseguire secondo il modello elaborato da Coltheart, a due vie, fonologica e lessicale. Durante il processo di lettura è necessario il continuo orientamento del fuoco attentivo, disancorandolo e spostandolo da una posizione spaziale all’altra. Tale meccanismo è alla base delle saccadi, “piccoli movimenti oculari, che permettono il passaggio all’interno del fuoco attentivo (visione centrale) di una nuova parte di testo” (Vicari, Menchini, 2018, p. 67), i movimenti saccadici sono intervallati da pause di fissazione, durante le quali viene effettuata l’analisi visiva e le lettere osservate possono essere elaborate. La lettura è quindi caratterizzata da movimenti progressivi, da sinistra verso destra e movimenti regressivi, nella direzione opposta.

Per sostenere il processo di decodifica sono stati messi a punto numerose soluzioni tipografiche che vengono definite di Alta Leggibilità. L’alta leggibilità del testo non riguarda esclusivamente l’aspetto tipografico, ossia il font e le caratteristiche dei grafemi, ma riguarda anche il livello della comprensibilità del testo, ossia la lunghezza dei periodi, l’organizzazione delle preposizioni, la frequenza delle parole e la loro lunghezza.

Sono stati sviluppati diversi font disegnati per rendere il testo più facile da leggere, cercando di prevenire: l’effetto *crowding* (Perea, Panadero, Moret-Tatay, Gómez, 2012) ossia la confusione nella percezione del testo; il *reversal error* ossia lo scambio percettivo (Rusiak, Lachmann, Jaskowski & Van Leeuwen, 2007); l’inversione di posizione di una lettera all’interno della parola o la confusione tra lettere simili e il disorientamento percettivo e sono stati condotti diversi studi volti a valutare l’efficacia dei font standard e font specifici nella qualità della lettura delle persone dislessiche.

Si tratta di studi comparativi che mettono in confronto i caratteri normalmente presenti nell’editor dei testi come ad esempio Arial, Verdana, Trebuchet e i font ‘speciali’ per i soggetti con dislessia, tra cui OpenDyslexic, Easyreading, Sylexiad e ReadRegular.

Sintetizzando quanto la letteratura ci presenta (Bachmann, 2013; Rello & Baeza-Yates nel 2013; Di Tore & Sibilio, 2015; Maurinus, 2016; Kuster, 2017; Wery & Diliberto, 2017; Bachmann & Mengheri, 2018; Duranovic, Senka, & Babic-Gavric, 2018), non emerge una preferenza marcata per i font creati appositamente per i lettori dislessici allo scopo di agevolare significativamente la lettura, rispetto ai font standard. I risultati fanno pensare ad una preferenza essenzialmente soggettiva. La differenza è stata notata negli studi di Bachmann e colleghi, solo rispetto al font Easyreading, che appare superiore al solo font confrontato, il Times New Roman, rispetto a correttezza e velocità di lettura da parte dei bambini dislessici. Nulla si sa sulla superiorità di Easyreading rispetto agli altri font tradizionali o con popolazioni di normolettori. Così come la ricerca di Damiano, Gena e Venturini (2019), rispetto alla percezione della punteggiatura di EasyReading nella lettura a video.

In generale le differenze sembrano dettate soprattutto dalla spaziatura tra i caratteri e dall’aumento della dimensione del carattere anche in comparazione tra font specifici e standard. Le ricerche rispetto alla lettura distanziata da parte dei bambini dislessici, attestano che la variabile font è ininfluente rispetto al fatto di aumentare l’interspazio tra i caratteri. L’aumento dello spazio riduce la difficoltà perché permette alle *grazie* degli specifici font di non interferire nella lettura (Duranovic, Senka, & Babic-Gavric, 2018). Nelle sperimentazioni in lingua italiana sembra che le prestazioni dei bambini con dislessia e normolettori in termini di velocità di lettura, migliori in relazione alla forma delle lettere (font con l’accentuazione delle ascendenti e delle discendenti nei caratteri). La presenza di ascendenti e discendenti produce un effetto visivo di maggiore spazio tra le parole (Galliusi, Perondi, Chia, *et al.* 2020), In realtà anche l’elemento “spaziatura” è fortemente condizionato dal fatto di essere un lettore alle prime armi – per il quale essa sembra costituire un supporto alla lettura- o un lettore con una buona esperienza, per il quale la spaziatura è ininfluente o costituisce una difficoltà. Per converso le ricerche attestano un vantaggio dei font ad alta spaziatura interlettera con la popolazione anziana, per i quali, al contrario del lettore esperto giovane, la riduzione degli spazi costituisce un ostacolo (Li, et alii 2019).



### 3. Alta Leggibilità e font a confronto. L'impianto della ricerca

In questo contributo si presentano l'approccio metodologico e i dati preliminari di uno studio volto a definire la scelta di un font tipografico più funzionale rispetto al compito di lettura. Lo sguardo che ha guidato la ricerca non è stato quello di individuare la soluzione ottimale per il lettore dislessico in età scolare, né del lettore con difficoltà di lettura in senso generale ma, in una prospettiva di Universal Design e pertanto di inclusione sostanziale, individuare una scelta metodologica che abbracci un'utenza il più ampia possibile, eterogenea per età, titolo di studio, presenza di difficoltà, expertise di lettura. Per bambini frequentati la scuola primaria si richiedeva che fossero almeno nel II quadrimestre della seconda primaria. L'obiettivo è stato pertanto quello di comparare, attraverso una procedura rigorosa e comune, la qualità della lettura di lettori eterogenei per individuare delle indicazioni operative che concretizzino il "fare inclusione".

L'indagine ha preso in esame 4 font tipografici, Arial, EasyReading, Open Dislexic e Biancoenero, rispetto a tre variabili oggettive: velocità di lettura (sillabe al secondo), correttezza (numero di errori), stanchezza. (percezione d'affaticamento su una scala da 1 a 10).

Coerentemente con la scelta inclusiva, non sono stati creati specifici cluster di lettori ma, per converso, si è cercato di aver un pubblico assolutamente vario per età, expertise di lettura, titolo di studio funzionamento come illustrato in tabella 1.

N.	Età	Livello scolastico	Lettores con profilo specifico
1	13	sec. Di I g	ADHD
2	25	sec. di II g	
3	12	Sec. di I g	DSA
4	52	Sec. di II g	
5	15	Sec. di II g	
6	13	Sec. di I g	
7	12	Sec. di I g	dislessia
8	42	Sec. di II g	
9	19	Sec. di II g	
10	11	Sec. I g	
11	11	Sec. I g	straniero
12	10	Sec. I g	ipoacusia
13	17	sec. di II g	
14	10	sec. di I g	straniero
15	9	primaria	
16	47	Sec. di II g	
17	57	Scuola sec. di I g.	
18	12	Scuola sec. di I g.	
19	23	sec. di II g	
20	19	sec. di II g	
21	12	sec. di I g	
22	12	sec. di I g	dislessia
23	18	sec. II g	
24	8	primaria	sordo impiantato
25	13	sec. di I g	
26	13	sec. di I g	
27	16	sec. di II g	sindrome rara con disabilità Intellettiva
28	12	sec. di I g	
29	8	primaria	
30	17	sec. di II g	
31	8	primaria	deficit lettura fonologica
32	52	sec. di II g	
33	17	sec. di II g	
34	14	Sec. di I g	dislessia
35	22	sec. di II g	
36	7	primaria	
37	13	sec. di I g	



38	20	sec. di II g	
39	42	laurea	
40	12	sec. di I g	
41	13	Sec. di I g	
42	15	sec. di II g	dislessia
43	13	sec. di I g	
44	13	sec. di I g	
45	13	Sec. di I g	
46	49	sec. di II g	
47	27	laurea	
48	17	sec. di II g	
49	26	sec. di II g	
50	47	sec. di II g	
51	40	sec. di II g	
52	13	Sec. di I g	plurilingue
53	66	Sec. di I g	
54	12	Sec. di I g	
55	52	sec. di II g	
56	43		straniero
57	19	sec. di II g	straniero
58	12	Sec. di I g	
59	13	sec. di II g	
60	36	sec. di II g	
61	15	sec. di II g	
62	13	Sec. di I g	
63	11	Sec. di I g	
64	16	sec. di II g	
65	15	sec. di II g	
66	10	primaria	
67	7	primaria	
68	30	sec. di II g	
69	12	Sec. di I g	
70	13	Sec. di I g	
71	13	Sec. di I g	dislessia
72	13	Sec. di I g	dislessia
73	13	Sec. di I g	dislessia
74	13	Sec. di I g	
75	13	Sec. di I g	
76	13	Sec. di I g	

Tab. 1 Lettori osservati

Il protocollo di rilevazione è stato strutturato con vincoli rigorosi che hanno consentito in breve tempo di operare con una pluralità di rilevatori<sup>2</sup>. Esso prevedeva:

- la selezione di 4 brani di un medesimo testo narrativo non conosciuto dal lettore;
- lunghezza uniforme dei 4 brani che dovevano attestarsi tra le 250 e le 300 sillabe ciascuno;
- complessità equivalente secondo di ciascun brano per indice Gulpease di leggibilità (i brani si collocano nella fascia alta di difficoltà rispetto al titolo di studio del lettore);
- ciascun brano doveva essere in font di 14 punti, sbandierato a sinistra;

2 La ricerca è stata condotta all'interno del percorso di formazione dell'Insegnamento di Tecnologie per l'Integrazione del Corso di LM in Scienze Pedagogiche dell'Università del Salento e dell'insegnamento in Metodologie per l'integrazione. Gli studenti sono stati adeguatamente formati e responsabilizzati e forniti di un protocollo comune di lavoro. Ciascuno studente ha valutato un solo utente con cui vi era un rapporto diretto e personale al fine di abbattere l'influenza dell'ansia da prestazione e le variabili emotive di performances.



- ciascun brano doveva essere stampato e letto su carta ad alta voce e non a video;
- per ciascun brano è stata formulata una domanda di verifica di tipo inferenziale. I risultati di questo dato, tuttavia, non sono oggetto di presentazione in questo contributo

Le tre variabili misurate sono state misurate:

1. la *velocità*, usando i cronometri dei cellulari i singoli rilevatori hanno misurato i secondi impiegati per la lettera di ciascun brano e calcolato il rapporto sillabe/secondi; successivamente nella tabulazione dei dati le 4 velocità rilevate nella lettura dei brani nei 4 font – molto eterogenee tra di loro avendo lettori che ricadono nell'intervallo dalla scuola primaria ai laureati- sono state normalizzate mettendole in graduatoria da 1 a 4, in cui l'1 corrisponde alla minore velocità e quindi maggiore fluency di lettura e 4 alla lettura che ha richiesto più tempo.
2. la *correttezza*, contando il numero di errori compiuti, senza considerare esitazioni o rapide autocorrezioni; successivamente nella tabulazione dei dati il numero di errori registrato è stato codificato in una tabella a doppia entrata.
3. la *stanchezza*, al lettore è stato chiesto di auto valutare la propria stanchezza a valle di ogni lettura attraverso un righello calibrato da 1 a 10 con cui poter pesare la percezione di affaticamento nella lettura.

## 4. Caratteristiche dei Font utilizzati nella ricerca

### Arial

Tra i font di utilizzo comune, raccomandati per soggetti dislessici, emerge una preferenza per i caratteri senza grazie rispetto ai caratteri con grazie. La British Dyslexia Association (2012), tra i font raccomanda l'utilizzo di Arial o Comic Sans. Inoltre, anche i risultati ottenuti dallo studio di Rello e Baeza-Yates (cit.), sono conformi con le raccomandazioni italiane relative all'utilizzo di font senza grazie, quale per esempio Arial (MIUR, 2011). Arial è un font meno criptico rispetto agli altri, ma non è un font ad alta leggibilità. Esso è quello a cui l'occhio è più abituato considerato che è stato scelto da Microsoft nel 1992, per renderlo parte di una suite di font di sistema per il sistema operativo Windows 3.1. Da quel momento, Arial è stato utilizzato su quasi tutti i computer e in ogni applicazione testuale immaginabile. Si trova, inoltre, sui sistemi operativi Apple, Mac OS X ed è incorporato praticamente in tutte le stampanti laser basate su PostScript. Oggi Arial è uno dei design più utilizzati negli ultimi 30 anni.

### EasyReading

EasyReading è un carattere ad alta leggibilità, supporta tutte le lingue che usano gli alfabeti: latino, cirillico, greco e copto antico e moderno. EasyReading è un carattere ibrido, cioè composto da lettere con grazie e senza grazie. Le grazie sono dedicate a specifiche lettere simili e le ascendenti e le discendenti sono più lunghe di circa il 70% della media dei font, tutto ciò al fine di prevenire lo scambio percettivo. La licenza d'uso ai privati è gratuita, purché i fini siano esclusivamente personali e non commerciali. Dal 2021 EasyReading è disponibile anche con licenze commerciali dedicate alle Università per renderlo usabile su strumenti informatici all'interno degli Atenei, come font di lavoro a disposizione di personale docente, non docente e studenti, anche su computer personali, per le piattaforme e-Learning, siti e portali istituzionali.

### OpenDyslexic

OpenDyslexic è un font open source creato da Abbie Gonzalez, per aumentare la leggibilità per i lettori con dislessia. Il carattere tipografico include stili regolari, grassetto, corsivo e grassetto corsivo e due caratteri tipografici: OpenDyslexic e OpenDyslexic-Alta. Anche questo font cerca di ridurre il fenomeno dello scambio percettivo, utilizza forme di lettere uniche, per aiutare a prevenire la confusione e a differenziare le lettere. I grafemi, infatti, hanno fondi pesanti per indicarne la direzione e per aiutare a rafforzare la riga di testo. OpenDyslexic ha anche altre caratteristiche, come la spaziatura delle lettere più ampia e uno stile corsivo unico.

### Biancoenero Regular

Biancoenero è un font italiano ad alta leggibilità, disegnato dal graphic designer Umberto Mischi, con la consulenza di Alessandra Finzi, Daniele Zanoni e Luciano Perondi. Questo font si concentra sulle distinzioni a livello di singole lettere – soprattutto delle maiuscole – per evitare le confusioni, ha inoltre una maggiore larghezza media dei singoli grafemi rispetto ai comuni font, così come lo spazio tra parola e parola. Per una maggiore chiarezza anche in corpi piccoli (sotto gli 8 pt), l'altezza delle maiuscole è pari all'altezza delle ascendenti. Inoltre, la differenza tra ascendenti e discendenti è enfatizzata rispetto al corpo medio del carattere.



## 5. Risultati

L'analisi dei dati che di seguito si riporta è ancora preliminare e di primissimo livello. I punteggi medi riportati e le deviazioni standard premettano di operare alcune considerazioni non solo circa la preferenza verso uno o più font, ma soprattutto circa l'opportunità di scegliere un font per gli alunni dislessici rispetto a quello per lettori tipici. Ad incipit di questo contributo è l'idea che per costruire processi inclusivi occorre operare attraverso azioni inclusive che siano rispondenti a bisogni di personalizzazione e diventino pratiche consolidate e stabilizzate. Così, per esempio la scelta, di trasformare un compito, una verifica o le pagine del manuale di studio con un font adatto all'alunno dislessico, può in realtà lasciare posto all'adozione di quel font per tutti anche rinunciando a qualche punto percentuale di efficacia a vantaggio, però, della trasparenza e condivisione nel gruppo classe. Allo stesso modo, aver "appreso" che il font tipografico non è influente rispetto allo sforzo e al carico cognitivo richiesto dal processo di lettura, costituisce un dato per migliorare la normalità dei materiali di studio, a vantaggio dei processi più complessi implicati nella comprensione del testo.

I risultati, elaborati utilizzando il software MS Excel e considerati per il campione totale dei lettori osservati, attestano che il font EasyReading ha avuto un migliore impatto sulla fluidità/velocità di lettura e per la percezione di stanchezza. Il font Biancoenero sembra invece il più funzionale in termini di correttezza. L'omogeneità dell'impostazione delle rilevazioni, della grandezza del font, delle modalità di somministrazione, confortano questo dato.

	VELOCITÀ			
	ARIAL	Easy R.	Open D.	Biancoenero
media	2,51	2,13	2,77	2,44
dv. st.	1,22	1,07	1,09	1,10

	ERRORI			
	ARIAL	Easy R.	Open D.	Biancoenero
media	2,83	2,22	2,34	2,05
dv.st.	1,90	1,78	1,71	1,64

	STANCHEZZA			
	ARIAL	Easy R.	Open D.	Biancoenero
media	2,88	2,7	3,37	2,95
dv.st.	1,58	1,79	1,75	1,66

Tab. 2 Risultati per le tre variabili confederate per la totalità del campione

Escludendo dal campione di 76 lettori i 9 lettori dislessici, i risultati si confermano nella medesima distribuzione dimostrano un vantaggio ancora maggiore per il font Biancoenero rispetto al n. di errori (media 1,86).

Escludendo dal campione i 18 lettori con situazioni profilo specifico, i dati vengono riconfermati con l'unica differenza che solo in termini di stanchezza il font Arial risalta favorito, probabilmente per effetto dell'abitudine e della familiarità a tale stile (media 2.45).

Analizzando solo i dati dei 9 lettori dislessici EasyReading ha i valori più bassi, pertanto più funzionali, su tutte le variabili considerate.

	VELOCITÀ			
	ARIAL	Easy R.	Open D.	Biancoenero
media	2,66	1,66	3,22	2,22



		ERRORI		
	ARIAL	Easy R.	Open D.	Biancoenero
media	5,25	4	4,12	4,25

		STANCHEZZA		
	ARIAL	Easy R.	Open D.	Biancoenero
media	4,62	3,37	5	5,37

Tab. 2 Risultati per le tre variabili confederate per la totalità del campione

In tutte le valutazioni resta costante la forte difficoltà registrata per il font Open Dislexic, per tutte le variabili e particolarmente per la “stanchezza”, elemento testimoniato anche da commenti qualitativi. Questo dato merita successivi approfondimenti per comprendere quale parte del campione sia stato più penalizzato da questo font. Plausibilmente il forte distanziamento tra i suoi caratteri ha reso lenta e faticosa l’azione di ricostruzione visiva delle parole e di scorrevolezza fonologica delle e stesse, aspetto, questo, che però potrebbe portare ad utili considerazioni rispetto a percorsi di potenziamenti differenziati in caso di situazioni di dislessia fonologica o lessicale.

## 6. Discussione

I dati illustrati saranno oggetto di ulteriori e più approfondite analisi, inoltre il campione è in corso di ampliamento e si condurrà anche una valutazione dei commenti qualitativi espressi dai lettori. Ulteriori analisi prevedono la valutazione delle risposte alle domande sui brani che sono state poste a fine di ogni lettura, allo scopo di approfondire il processo di comprensione in modo indipendente rispetto alle variabili qui illustrate.

Quanto innanzi esposto e seppur riferito a dati grezzi, consente ancora una vota di confermare la scelta verso pratiche inclusive il più possibili comuni e condivise e che, – almeno per il campione considerato – l’inserimento o l’esclusione dei lettori con profili più complessi, riporta a situazioni di performances simili e sovrapponibili.

I processi inclusivi che ogni contesto culturale si dovrebbe mettere in atto devono fare anche i conti con l’ottimizzazione delle risorse disponibili ai fini della sostenibilità dello stesso e con l’azione sui fattori contestuali che determinano pesantemente il funzionamento individuale, con o senza presenza di deficit.

Un ulteriore elemento di riflessione che i dati sollecitano, riguarda la variabile fluenza/velocità della lettura e la soluzione tipografica che può meglio supportare tale aspetto. La velocità di lettura, o per converso i deficit di lettura, non sono direttamente correlati con le capacità di compressione del testo. Tali difficoltà sono in genere il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che appare inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un’adeguata istruzione scolastica. Tuttavia conseguenze secondarie possono includere problemi di comprensione del testo scritto e una ridotta pratica nella lettura che può impedire una crescita del lessico e della conoscenza generale. Non si tratta di un deficit di comprensione, ma di una compromissione della lettura strumentale, da cui possono derivare secondariamente difficoltà a livello di “comprensione profonda” (Dalouisio, 2009, p. 29) e di elaborazione delle informazioni.

Leggere è molto più che decodificare il testo, la velocità di esecuzione del compito, tuttavia, incide in modo inaspettabilmente e sproporzionatamente pesante sui banchi di scuola, ancora molto ancorata a dimensioni di performances secondo cui la competenza emerge in tempi standard. Pur non condividendo tale logica (Pinnelli, De Nunzio, 2019), fornire soluzioni ottimali per tutti per supportare tale aspetto è, pertanto, un’utile considerazione.

Il modello della speciale normalità (Ianes, 2005), prevede un arricchimento dei contesti tipici con strumenti, opportunità e soluzioni speciali al fine di valorizzare e migliorare i funzionamenti e il benessere di tutti. Affinché tale canone si concretizzi e non cada nella ideologia e affinché si definiscano risposte alla complessità dei contesti di vita, appare essenziale la definizione di piani di lavoro e di proposte basate sulla contaminazione continua tra la ricerca in ambito di pedagogia speciale e qualità della formazione: è necessario, cioè, “uscire dalla genericità ed entrare nella specialità” (Dovigo, 2007, p. 58), per elaborare risposte competenti, specifiche, integrative delle esigenze di differenziazione e universalità in una dialettica continua.



## Riferimenti bibliografici

- Bachmann, C. (2013). Può un font essere uno strumento compensativo per i lettori con dislessia? Gradimento e prestazione nella lettura in times new roman e in easyreading di alunni dislessici e normolettori della classe quarta primaria. *Dislessia*, 10, 2 Maggio, 243-262.
- Bachmann, C. & Mengheri, L. (2018). Dyslexia and fonts: is a specific font useful? *Brain Sci*, 8, 89; Doi: 10.3390/Brainsci8050089
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzare o individualizzare?* Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- British Dyslexia Association (2018). *Dyslexia Style Guide*.
- Damiano, R., Gena, C. & Venturini, G. (2019). Testing web-based solutions for improving reading tasks in dyslexic and neuro-typical users. *Multimed Tools Appl*, 78, 13489–13515. <https://doi.org/10.1007/S11042-019-7273-5>
- Caldin, R. (2019). Lemmi, inclusione e integrazione. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Cornoldi, C. (ed.) (2019). *I Disturbi Dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Daloisio, M. (2009). La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico. *Studi di Glottodidattica*, 3.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'alonzo L., & Caldin R. (eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Dovigo F. (2007). *Fare Differenze*. Trento: Erickson.
- Di Tore S., & Sibilio M. (2015). The invisible technology of the world: design and development of a dyslexic-oriented font. *Td64-Invisible Technology*, 23, 1, Jul 9, 33-41.
- Duranovic, M., Senka, S., & Babic-Gavric, B. (2018). Influence of increased letter spacing and font type on the reading ability of dyslexic children. *Ann Dyslexia*, 68(3), 218-228.
- Gaspari, P., & Sandri, P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ginnerup, S. (2009). *Achieving full participation through universal design*. Strasbourg: Council of Europa publishing.
- Galliussi, J., Perondi, L., & Chia, G. et alii. (2020). Inter-letter spacing, inter-word spacing, and font with dyslexia-friendly features: testing text readability in people with and without dyslexia. *Ann. Of Dyslexia* 70, 141–152, <https://doi.org/10.1007/S11881-020-00194-X>
- Kuster Sm, Van Weerdenburg M, Gompel M. (2017). Bosman Amt. Duxlexie Font Does Not Benefit Reading In Children With Or Without Dyslexia. *Ann. Of Dyslexia*. <https://doi.org/10.1007/S11881-017-0154-6>
- lanes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e Inclusione*. Trento: Erickson.
- Li S., Oliver-Mighten L., Li L., White S.j., Paterson, K.b., Wang, J., Warrington, K.l., & Mcgowan, Va. (2019). Adult Age Differences In Effects Of Text Spacing On Eye Movements During Reading. *Front Psychol*, Jan 8, 9:2700. Doi: 10.3389/Fpsyg.2018.02700. Pmid: 30671009; Pmcid: Pmc6331398.
- Mace R., Hardie G., & Place J. (1991). *Accessible Environments: Toward Universal Design*, trad. it, Center for Universal Design, North Carolina State University, 4.
- Maisel, J., & Steinfeld, E. (2012). *Universal Design. Designing inclusive environments*. Hoboken: Wiley, [www.designforalleurope.org](http://www.designforalleurope.org)
- Maurinus E., Mostard M., Segers E., Schubert Tm., Madelaine A., & Wheldall K. ?. (2016). A Special Font For People With Dyslexia Does It Work And If So Why. *Dyslexia* 22, 233-244 Doi:10.1002/Dys.1527
- Morin, E., & Pasqualini, C. (2005). Ri-Scopriresi Identità Complesse. *Studi Di Sociologia*, 43(4), 411-419. Retrieved June 8, 2021, From <http://www.jstor.org/stable/23005146>
- Miur (2011), *Raccomandazioni Cliniche Sui Dsa*, [http://Hubmiur.Pubblica.Istruzione.It/Alfres\\_Co/D/D/Workspace/Spacesstore/0473a5e0-C37c-44d0-95f4-38ec2400c2cf/Raccomandazionidsa\\_Revis2011.Pdf](http://Hubmiur.Pubblica.Istruzione.It/Alfres_Co/D/D/Workspace/Spacesstore/0473a5e0-C37c-44d0-95f4-38ec2400c2cf/Raccomandazionidsa_Revis2011.Pdf)
- Miur (2012). *Indicazioni Nazionali Per Il Curricolo Della Scuola Dell'infanzia E Del Primo Ciclo Di Istruzione*, 2012
- Miur (2020). *I Principali Dati Relativi Agli Alunni Con Dsa*, Anno Scolastico 2018/2019. Gestione Patrimonio Informativo E Statistica
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori, Milano
- Perea M., Panadero V., Moret-Tatay C., Gómez P. (2012). *The Effects Of Interletter Spacing In Visual-Word Recognition: Evidence With Young Normal Readers And Developmental Dyslexics*, *Learning And Instruction*, 22(6), Pp. 420-430
- Pinnelli, S., & De Nunzio, M. (2018). *The influence of the time variable on Invalsi Tests of math.*, in *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 18(2), 76-88. doi:10.13128/formare-23126 , ISSN 18257321
- Tomassucci, L. F. (1997). *Far Lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rello L., & Baeza-Yates R. (2013). *Good Fonts For Dyslexia*. Proceedings Of The 15th International Acm Sigaccess Conference On Computers And Accessibility, Bellevue, Washington, October 21-23, 2013, [http://Dyslexiahelp.Umich.Edu/Sites/Default/Files/Good\\_Fonts\\_For\\_Dyslexia\\_Study.Pdf](http://Dyslexiahelp.Umich.Edu/Sites/Default/Files/Good_Fonts_For_Dyslexia_Study.Pdf)
- Rusiak P., Lachmann T., Jaskowski P., & Van Leeuwen C. (2007). Mental rotation of letters and shapes in developmental dyslexia. *Perception*, 36(4), 617-631
- Wery Jj, & Diliberto Ja. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, opendyslexic, on reading rate and accuracy. *Ann Of Dyslexia*, 67: 114-127. Doi 10.1007/S11881-016-0127-1
- Vicari S., & Menghini D. (2018). *La dislessia. Come riconoscerla e trattarla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zappella, M. (2021). *Bambini Con L'etichetta*. Milano: Feltrinelli.



**Lucio Cottini**

Department of Humanities – University of Urbino “Carlo Bo” – lucio.cottini@uniurb.it

## Services for social inclusion and housing: can they be inclusive even if they are aimed only at people with disabilities? The interested gaze of special education

## Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale

Numero Monografico

### ABSTRACT

In a recent work, I took under consideration the figure of the professional Socio-Pedagogical Educator (Cottini, 2021). With the point of view of special teaching, I tried to define the profile, the general and specific skills and the system of values that a Socio-Pedagogical Educator must set as foundation of his/her profession, in regard to respect for people, their self-determination, their right to participate as citizens in the everyone's environment. The Law n. 205 of 27 December 2017 identifies several areas in which this profession can express itself: in the case of support for people with disabilities, from the nest to the school, from the working environment to leisure spaces, from the world of services to the support to advanced age. In this work I deal with a context that for sure represents one that involves most educators (services for people with disabilities in adulthood). In the title, I placed a very challenging question which necessitates a pragmatic answer and a solid anchor to the inclusion and quality of life perspectives.

**Keywords:** Special Education, intellectual disability, autism spectrum disorders, quality of life, social inclusion.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cottini, L. (2021). Services for social inclusion and housing: can they be inclusive even if they are aimed only at people with disabilities?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 74-79 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-10>

**Corresponding Author:** Lucio Cottini | lucio.cottini@uniurb.it

**Received:** 28.05.2021 | **Accepted:** 08.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
**ISSN 2282-6041 (on line)** | **DOI: 10.7346/sipes-01-2021-10**



## 1, Di quali servizi stiamo parlando?

La Norma 11010 approvata nel 2016 da parte dell'Ente Italiano di Normazione (UNI), denominata appunto “*Servizi per l’abitare e l’inclusione sociale delle persone con disabilità*”<sup>1</sup> rivede radicalmente la precedente del 2012 che portava il titolo “*Servizi residenziali e diurni per le persone con disabilità*”, introducendo di fatto un cambio di paradigma che porta la persona con disabilità a uscire dal ruolo passivo di utente, di individuo che, insieme alla sua famiglia, chiede un servizio, il quale in molte situazioni viene a configurarsi come un contesto, un contenitore dove convivono persone con varie disabilità insieme ad operatori che decidono dell’organizzazione delle attività e dello svolgersi delle giornate.

La differenziazione, nella norma del 2012, era nella tipologia del servizio, nel suo essere diurno o residenziale, mentre la finalità era inquadrata soprattutto nel rispondere a una richiesta, formulata magari quando non vi erano più le possibilità di fare da soli, come nel caso del “*dopo di noi*”. Al contrario, la nuova visione alla quale si ispira la Norma UNI 11010:2016, sulla scorta dei principi sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, è quella inclusiva, orientata al destinatario del servizio, alle sue attese, alle sue aspettative, al suo giudizio e criterio di soddisfazione (Francescutti, 2016). La soddisfazione, appunto, e non solo il funzionamento della persona deve diventare oggetto di attenzione e vero e proprio parametro con cui valutare la qualità del servizio.

Non si tratta di cambiare la modalità della presa in carico o del prendersi cura, ma, in modo più radicale, deve modificarsi il modo di intendere le persone con disabilità, le quali è necessario che passino, nel nuovo orientamento, da soggetti che bisogna assistere a cittadini.

In questa prospettiva, come vedremo meglio in seguito, i servizi per l’inclusione sociale e per l’abitare possono rappresentare un’opportunità importante per le persone con disabilità che avanzano con gli anni, dall’età giovanile a quella adulta e anziana, nel momento in cui diventano luoghi di vita aperti al contesto — nel senso che la realtà ordinaria entra all’interno dei servizi e i servizi si collocano dentro la realtà — a cominciare da chi li abita e li frequenta, che non possono essere solo le persone con disabilità e gli operatori e dalle regole e disposizioni che sovrintendono all’organizzazione, le quali non è giustificato vengano decise esclusivamente da chi ha il ruolo per farlo.

Vediamo qualche elemento qualitativo a questo proposito.

## 2. Uno sguardo ai servizi nella prospettiva inclusiva

La logica posta a fondamento dei servizi previsti per le persone con disabilità ha assunto varie connotazioni nel tempo ponendo l’individuo, solo per riferirsi agli orientamenti più recenti, nella condizione di assistito, di paziente, di utente. Le prime due visioni enfatizzano una prospettiva medicalizzante, di persona necessitante di cure e di assistenza continua, che porta l’individuo a diventare sostanzialmente la sua diagnosi, secondo un modello individuale delle differenze.

La conquista della condizione di utente, di fatto, enfatizza il passaggio dall’essere un semplice fruitore, quasi obbligato, di un servizio costruito come continuazione logica (almeno ritenuta tale da chi lo ha pensato) del percorso di vita in assenza delle capacità sufficienti per abitare i contesti di tutti, al diventare individuo che usufruisce di un servizio offerto da enti pubblici o privati, che può differire in confronto ad altri, ma che, una volta scelto, non si è nella possibilità di modificare dall’interno. La debolezza risiede, quindi, nella sostanziale rigidità e dissimmetria fra portatori di bisogni e portatori di risposte: le persone con disabilità e le loro famiglie chiedono, i servizi rispondono. Questa relazione può funzionare quando il bisogno è temporaneo e la messa a disposizione della risposta riesce, in un tempo più o meno lungo, a soddisfarlo e a preparare l’individuo per affrontare nuove sfide caratterizzate da bisogni differenti. È la logica della scuola o del servizio sanitario, ma non può essere quella della disabilità, perché questa è una condizione stabile, che dura per tutta la vita. Il rischio è quello di uno schiacciamento della persona con disabilità in una posizione ricettiva, dipendente, che inibisce la progettualità individuale e non costituisce quel reale accompagnamento all’adulthood, all’autonomia, all’affermazione identitaria ed esistenziale che caratterizzano l’essere cittadino.

Ogni servizio, pertanto, è chiamato ad elaborare e far propria la nuova visione della persona con disabilità quale cittadino, con pari dignità rispetto agli altri cittadini e trovare modi, attivare risorse e competenze che sostanzino

1 <http://store.uni.com/catalogo/norme/root-categorie-tc/uni/uni-ct-040/uni-ct-040-gl-17/uni-11010-2016> (verificato il 22 giugno 2021).



queste prospettive in opportunità reali, tipiche del vivere quotidiano e dell'esistenza umana (Faini et al., 2016). Alcuni principi mi sembrano riferimenti essenziali per tradurre in azioni concrete questo orientamento (Cottini, 2021):

- l'*autodeterminazione* come condizione che apre alla possibilità di incidere sullo svolgersi della propria vita e, come tale, non si esaurisce nella individuazione delle preferenze, ma deve entrare come procedura permanente nella progettazione educativa del servizio, che diventa co-progettazione (Goussot, 2009), in modo da creare le condizioni per un orientamento consapevole e una collocazione dentro la realtà;
- l'*autorappresentanza* che comporta la possibilità offerta alle persone con disabilità di capire il senso delle attività che si svolgono nei servizi e di esprimere il proprio parere con i mezzi a disposizione;
- la *dimensione adulta* e i conseguenti *ruoli sociali* da ricoprire per promuovere alti livelli di qualità della vita;
- le *relazioni sociali* che non possono ridursi a quelle che spesso si sperimentano all'interno della sola diade utente-educatore. I servizi, diurni o residenziali che siano, devono essere abitati e vissuti da un'umanità più ampia, diventare luoghi di vita che si aprono all'interazione reale, ai legami diversificati che modificano e consentono di evolvere a tutti gli attori della relazione. Allo stesso modo, la vita del servizio si deve sviluppare nel contesto reale e portare, anche in questo ambito, a relazioni che travalichino quelle istituzionali legate all'essere educatore o utente. Non ci sono, a mio avviso, controindicazioni al fatto che all'interno dei servizi vengano previste anche attività laboratoriali, ma queste devono avere una proiezione nella realtà, una finalità orientativa o ricreativa che sia, se si vuole evitare che i servizi vengano ad assumere i connotati della scuola perenne, con le persone con disabilità sempre alle prese con capacità da potenziare, in particolare di carattere cognitivo e comportamentale.

Sempre in questa dimensione che enfatizza l'importanza di relazioni sociali ampie e diversificate vanno segnalati alcuni esperimenti recenti di grande significato, nati attorno all'esigenza di nuova domiciliarità per persone con disabilità adulte, che hanno portato a forme di residenzialità integrate, nelle quali convivono persone con condizioni diverse e non solo operatori e utenti (Canevaro, 2015).

### 3. La progettazione in primo piano

Gli elementi qualitativi che abbiamo posto a fondamento di una nuova visione dei servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare devono chiaramente informare tutti i processi che li caratterizzano, ad iniziare dalla progettazione delle attività. La norma Uni 11010:2016 richiede, a questo proposito, che il programma personalizzato sia coerente con il progetto di vita e che sia data evidenza delle azioni intraprese a favore dell'individuo nelle fasi classiche di ammissione, redazione del piano personalizzato, monitoraggio ed eventuale revisione del programma personalizzato.

Primo aspetto da considerare, quindi, è l'allineamento fra il progetto di vita e il programma personalizzato del servizio.

Dal punto di vista normativo, il progetto di vita, denominato *progetto individuale* nella L. 328/2000 che lo prescrive, è un documento programmatico a medio-lungo termine che mira a "realizzare la piena integrazione delle persone con disabilità nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro" (art. 14). Il coordinamento nell'elaborazione e progressivo aggiornamento del progetto individuale viene svolto dal Comune di residenza della persona con disabilità, il quale è tenuto, d'intesa con l'Azienda Sanitaria, a delineare un progetto nel quale siano definite tutte le prestazioni, i servizi e le misure necessarie all'individuo e alla sua famiglia, in un'ottica trasversale, che include cioè tutte le organizzazioni (famiglia, scuola, enti locali, servizi sociali, sanitari, educativi, ricreativi) e longitudinale, nel senso che accompagna la persona per l'intero corso della vita. Occorre pensare al progetto individuale non solo come documento che descrive quello che è possibile fare nel presente, ma come un atto di pianificazione che si articola nel tempo e sulla cui base la persona, la famiglia, le istituzioni e la stessa comunità territoriale devono operare con la finalità di creare le condizioni affinché quegli interventi, quei servizi e quelle azioni positive si possano effettivamente compiere.

La struttura del progetto individuale di vita va costruita intorno a delle mete che facciano esplicito riferimento ai domini e alle dimensioni dei modelli della qualità della vita.

Senza entrare nello specifico del progetto di vita, al quale sono stati dedicati in letteratura vari contributi significativi (Cavagnola, 2000; Goussot, 2009; Ianes & Cramerotti, 2009; AIRIM, 2010; Franchini, 2011; Giaconi, 2015), vediamo invece come la progettazione da sviluppare all'interno dei servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare — il *programma personalizzato* — possa contribuire al raggiungimento delle mete previste in relazione allo specifico periodo della vita e al contesto di riferimento. Come già sottolineato, infatti, il progetto individuale deve rappre-



sentare la concretizzazione del progetto di vita, indirizzandosi a obiettivi di reale significato per la persona perseguibili in un arco temporale rappresentato, di norma, da una annualità. I servizi hanno il compito di elaborarlo al fine di delineare:

- gli *obiettivi* che si intendono promuovere a favore della persona con disabilità, con riferimento ai domini della qualità della vita;
- le *azioni* da implementare per perseguire gli obiettivi, intesi non soltanto come interventi rivolti verso la persona con disabilità (tutela della salute, autonomie, apprendimenti), ma anche al contesto, al fine di rimuovere le barriere che impediscono o riducono la partecipazione alle opportunità di vita e incrementare invece i facilitatori;
- le modalità di *controllo degli esiti* che, in linea con il costrutto di Qualità della vita, devono fondarsi sulla valutazione degli indicatori oggettivi insieme ad altri di natura soggettiva, legati alla soddisfazione personale.

Nel testo più volte citato (Cottini, 2021) questi elementi sono stati sviluppate in specifiche esemplificazione di progettazione didattica.

#### 4. L'intervento educativo: sguardi rivolti alla persona e al contesto

La logica dell'inclusione enfatizza una visione dell'intervento educativo indirizzato sia ai bisogni della persona, che all'adattamento del contesto in riferimento a tali esigenze. In questa prospettiva non è più solo l'individuo a doversi adeguare a quanto richiesto dall'ambiente, ma si lavora affinché ciascun contesto che fa parte della sua vita sviluppi modalità, atteggiamenti, pensieri, linguaggi e tutto quanto necessario perché egli possa fruirne autenticamente e pienamente da cittadino, indipendentemente dalle sue caratteristiche, com'è suo diritto (Marchisio, 2019).

Riferendoci ai servizi per l'inclusione e per l'abitare, quindi, questo approccio centrato sulla persona li impegna ad orientare gli interventi ai bisogni e alle preferenze del singolo individuo. Un paradigma interessante per andare in questa direzione è quello dei sostegni (Schalock et al., 2010), che vengono interpretati come le risorse e le strategie che mirano a promuovere lo sviluppo, il benessere personale e la qualità della vita di una persona e che crescono il funzionamento umano nella sua complessa interazione con i diversi ambienti di vita.

Anche a livello di intervento educativo il riferimento ai sostegni può essere molto utile in quanto gli stessi vengono a costituire il ponte fra lo stato attuale di funzionamento di un individuo e quello potenzialmente raggiungibile e desiderato; per dirla con una terminologia riferita all'ICF, le risorse e le strategie da mettere in campo per eliminare o almeno ridurre le barriere e incrementare i facilitatori in funzione della partecipazione sociale.

Sottolineo anche a questo livello l'importanza di un coinvolgimento della persona in situazione di disabilità con una funzione di attore e non di semplice ricevente passivo delle azioni messe in campo a suo favore. Il feedback che può fornire, a seguito di un automonitoraggio più o meno ampio e dettagliato, è importante soprattutto per monitorare i livelli di soddisfazione legati allo sviluppo della prassi educativa.

#### 5. Il controllo degli esiti: non solo progressi funzionali, ma anche soddisfazione personale

Valutare gli esiti delle azioni educative significa da un lato verificare il raggiungimento degli obiettivi fissati e, dall'altro, appurare l'impatto del progetto messo in campo in termini di soddisfazione personale dell'individuo con disabilità. Come già sottolineato, fin dalla pianificazione degli obiettivi del progetto personalizzato si deve pensare a come gli stessi dovranno essere monitorati e in quali tempi. In concreto, penso che debba essere previsto un percorso articolato su procedure che si collocano a tre livelli (Castoldi, 2009; Cottini & De Caris, 2020): *oggettivo, intersoggettivo, soggettivo*.

Il *livello oggettivo* riguarda l'analisi delle performance, riferite all'attività e alla partecipazione dell'individuo, che può essere effettuata dagli educatori con l'utilizzo di prove strutturate, check list, protocolli osservativi, compiti autentici e documentazioni dei processi. Si tratta di verificare se le attività programmate nel progetto personalizzato hanno determinato quell'incremento di abilità (oppure quel decremento di condotte problematiche) che si era previsto. Nello specifico, la valutazione dovrebbe riguardare tre aspetti (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016):

- il *raggiungimento dell'obiettivo* rispetto a una soglia di padronanza ritenuta accettabile per il livello di partenza dell'individuo e per le richieste ambientali;
- il *mantenimento dei progressi* a medio e lungo termine a seguito della sospensione dell'intervento educativo;



- la *generalizzazione degli obiettivi*, ossia la capacità della persona di manifestare le abilità acquisite anche in contesti fisici e relazionali diversi da quelli in cui è avvenuto l'apprendimento.

In considerazione del fatto che gli obiettivi del progetto personalizzato sono allineati con i domini della qualità della vita, questi devono diventare i principali indicatori di esito: il miglioramento della qualità della vita è da considerare come la misura fondamentale dell'efficacia dei programmi promossi dai servizi. Per condurre l'osservazione a questo livello è sicuramente utile il ricorso a strumenti specifici, come possono essere la *Personal Outcome Scale* (POS, Van Loon et al., 2009) e la *Scala San Martin* (Verdugo Alonso et al., 2014).

Il livello *intersoggettivo* nella valutazione degli esiti richiama il sistema di attese che il contesto sociale esprime e che può essere approfondita, oltre che dagli educatori, dai familiari, dai compagni che frequentano il servizio, dai vicini, ecc. In concreto, si tratta di appurare il livello di apprezzamento della persona espresso da coloro che abitano i suoi stessi contesti di vita: dal servizio, alla famiglia, all'ambito professionale, ricreativo, comunitario. Chiedere a coloro che risiedono nei pressi del luogo dove è ubicato il servizio cosa pensano dei loro vicini, oppure al barista, al negoziante, al collega di lavoro, al cuoco o al cliente della mensa può fornire informazioni significative che chi è impegnato e coinvolto quotidianamente nell'attività educativa non sempre è in grado di cogliere in maniera nitida. Anche in questo caso lo strumento può essere quello dell'intervista semi strutturata condotta da persone non direttamente operanti nei servizi e nell'attività educativa.

Per ultimo, il livello *soggettivo* che investe, a mio avviso, due aspetti: il contributo autovalutativo dell'individuo e l'analisi del grado di soddisfazione personale che consegue alle azioni messe in campo con il progetto personalizzato.

La scelta di ritenere raggiunti degli obiettivi o di apportare eventuali modifiche al piano educativo non può prescindere da una considerazione del punto di vista della persona. La strategia dell'automonitoraggio prevede che l'individuo con disabilità controlli le proprie performance annotando i riscontri delle prestazioni personali e la rispondenza di esse al piano d'azione stabilito. Questa procedura, abbastanza semplice nelle modalità di applicazione, riveste grande importanza per facilitare un controllo delle proprie azioni da parte di individui con disabilità, in quanto gli stessi non sempre sono consapevoli del loro comportamento, sia esso positivo o negativo. Le modalità di registrazione delle autovalutazioni possono essere molto varie; infatti si va dalla semplice esposizione verbale delle impressioni, alla loro annotazione su apposite schede, all'utilizzo di vere e proprie *check list* di automonitoraggio, diari di bordo e autobiografie centrate su supporti visivi per facilitare la compilazione e la comprensione (Cottini, 2016).

Una ulteriore modalità è rappresentata dalla visione di filmati che ripropongono l'attività messa in atto da parte di persone con disabilità, le quali possono essere aiutate a comprendere e valutare la sequenza delle azioni e, quando i video si differenziano per le modalità comportamentali adottate in varie situazioni, anche a consolidare le tipologie di interazione più adeguate.

Queste forme di autocontrollo non possono limitarsi alla sola analisi delle prestazioni individuali, ma è necessario che contribuiscano ad indagare anche il grado di soddisfazione personale. Il quesito da porre, con le forme comunicative più adeguate all'individuo (verbali, con supporti visivi o altre forme di Comunicazione Aumentativa e Alternativa), non deve essere solo: "Come ti sembra di aver svolto questo compito?", ma anche "Ti è piaciuto fare questa attività?", "Come ti sei sentito?", "Vorresti continuare?".

## Conclusione

Il sistema attuale dei servizi per le persone con disabilità adulte è frutto di scelte che nascono e si sviluppano all'interno di un contesto differente da quello odierno, nel quale la persona con disabilità era sostanzialmente interprete del ruolo passivo di utente, di individuo che, insieme alla sua famiglia, si trovava a chiedere un servizio. Sulla scorta di questa condizione, i servizi si sono venuti a configurare, in molte situazioni, come contenitori un po' indistinti, nei quali convivono persone con varie disabilità insieme ad operatori che decidono dell'organizzazione delle attività e dello svolgersi delle giornate. Per contro, tali servizi possono rappresentare un'opportunità importante per l'inclusione sociale e la qualità della vita delle persone con disabilità che avanzano con gli anni, dall'età giovanile a quella adulta e anziana, nel momento in cui:

- diventano *luoghi di vita aperti al contesto*, a cominciare da chi li abita e li frequenta;
- enfatizzano la *dimensione dell'autodeterminazione e dell'auto-rappresentanza*;
- curano la *conquista e l'affermazione di un'adulità compiuta*;



- sono fondati su precise e dettagliate forme di *progettazione personalizzata* per ogni individuo, che si sviluppino in coerenza con le finalità del progetto di vita;
- mettono in campo *strategie di intervento educativo validate dalla ricerca scientifica*;
- controllano gli esiti delle azioni educative per quanto concerne sia il raggiungimento degli obiettivi fissati, che il livello di soddisfazione personale dell'individuo con disabilità.

A queste caratteristiche penso sia necessario aggiungere un monitoraggio continuo della qualità delle risposte attraverso le opinioni e i resoconti espressi dalle persone inserite, dai loro familiari e da chi interagisce in forme diverse con i servizi. Inoltre, è fondamentale unire un'attività di autoriflessione sviluppata da tutte le figure che operano all'interno, con l'obiettivo di individuare i punti di forza da potenziare e le criticità e barriere da rimuovere o perlomeno da attenuare.

In tali condizioni anche luoghi apparentemente di separazione possono diventare contesti che aprono alla dimensione inclusiva e promuovono la qualità di vita. Alla pedagogia e alla didattica speciale spetta sicuramente il compito di orientare le azioni in questa irrinunciabile direzione.

## Riferimenti bibliografici

- AIRIM (2010). *Linee Guida per la definizione degli Standard di Qualità nella costruzione del Progetto di vita per le persone con disabilità intellettiva*. [https://sidin.info/new/03%20lenne%20guida%20AIRIM/AIRIM\\_LineeGuida.pdf](https://sidin.info/new/03%20lenne%20guida%20AIRIM/AIRIM_LineeGuida.pdf) (verificato il 17 marzo 2021).
- Canevaro, A. (2015). La prossimità, il Welfare, la partecipazione alla società. In F. Messia e C. Venturelli, *Il welfare di prossimità* (pp. 13-32). Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cavagnola, R. (2000). *Il piano educativo riabilitativo per l'handicap*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. & De Caris M. (2020). *Il progetto individuale. Dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*. Firenze: Giunti EDU.
- Cottini L., Fedeli D. & Zorzi S. (2016). *Qualità della vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Faini, M., Francescutti, C., Leoni, M., Speziale, R. & Zorzi S. (2016). Ripensare i servizi per le persone con disabilità e definire nuovi criteri di qualità: una chiave di lettura della norma UNI 11010:2016. In C. Francescutti, M. Faini, S. Corti, M. Leoni (eds.), *Disabilità: servizi per l'abitare e sostegni per l'inclusione* (pp. 31-40). Rimini: Maggioli.
- Francescutti, C. (2016). Presentazione. In C. Francescutti, M. Faini, S. Corti, M. Leoni (eds.), *Disabilità: servizi per l'abitare e sostegni per l'inclusione* (pp. 19-21). Rimini: Maggioli.
- Franchini, R. (2011). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita: tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto: anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato - Progetto di vita*. Vol. 1, Trento: Erickson.
- Marchisio, M.C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci.
- Schalock, R. (2010). The measurement of quality of life-related personal outcomes. In R. Kober (ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities*. Springer.
- van Loon, J., Van Hove, G., Schalock, R., & Claes, C. (2009). *Personal outcomes scale administration and standardization manual*. Stichting Arduin, Gent (Tr. It. POS-Personal Outcomes Scale, Vannini Brescia, 2017).
- Verdugo-Alonso, M. L., Gomez, L. E., Arias, B., Santamaria, M., Navallas, E., Fernandez, S., & Hierro I. (2014). *Scala San Martin*. Fundación Obra San Martín / Valdenoja, Santander. [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26729/escalasanmartin\\_italiano.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26729/escalasanmartin_italiano.pdf) (verificato il 31 marzo 2021).



## IL NUOVO MODELLO NAZIONALE DI PEI

Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 666.*

### Fondamenti teorici, rilievi strutturali e proposte di ricerca a cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)

La SIPeS esprime un giudizio sostanzialmente positivo sulla validità di uno strumento che finalmente, dopo quasi 50 anni di esperienze inclusive nella scuola italiana, è unitario in tutta Italia. Uno strumento che cerca di condurre e sollecitare la scuola a seguire una linea culturale chiaramente innovativa e positiva come quella dell'ICF.

La SIPeS auspica che tale strumento possa essere fonte anche di opportune revisioni per offrire alla scuola un PEI sempre più in linea con le esigenze delle allieve e degli allievi con disabilità in un contesto educativo-didattico ricco di relazioni significative ed in grado di promuovere cultura, competenze e cittadinanza attiva.

Il seguente documento si propone di richiamare i fondamenti teorici che maggiormente riguardano le finalità del Progetto Educativo Individualizzato (PEI), la sua strutturazione e, naturalmente, la concreta realizzazione delle azioni pedagogico-didattiche che in esso vengono, di norma, contenute.

Successivamente, nella seconda parte, si indicano alcuni rilievi strutturali desunti dal modello nazionale di PEI e dalle correlate *Linee guida* emanate con il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020.

Nella terza ed ultima parte, anche con riferimento a plurime esperienze di indagine maturate in questo campo da diversi gruppi di ricerca nazionali e internazionali, si delineano elementi di riflessione utili per la fase di studio, valutazione e implementazione sull'utilizzo del modello di PEI proposto.

## 1. Fondamenti teorici

Il PEI è lo strumento progettuale di fondamentale importanza per la declinazione delle scelte pedagogiche e didattiche rivolte a sostenere il processo di apprendimento, in prospettiva inclusiva, degli alunni e delle alunne con disabilità nelle classi di ogni ordine e grado.

Tale strumento si inserisce nella totalità della vita della comunità scolastica, sollecitando un processo estremamente complesso che travalica l'azione didattica, perché in grado di sollecitare sul piano culturale, sociale, etico ed educativo, significative riflessioni e la promozione di principi e valori rivolti a meglio definire l'identità inclusiva dell'istituzione scolastica e ad espandersi oltre la scuola stessa.

Il PEI è frutto di un'intesa tra più visioni e prospettive – quella di insegnanti, esperti, famiglie – che devono necessariamente riformularsi, in modo organico, in un'unica direzione condivisa. Per questo deve poter favorire la costruzione di un contratto formativo e un patto educativo a più ampio spettro che richieda la co-partecipazione e la corresponsabilità educativa di scuola, famiglia, alunni ed alunne, servizi e territorio.

Questo documento si struttura, quindi, su uno sfondo partecipativo allargato che, in relazione al contesto scolastico, richiede una consapevole corresponsabilità nell'ambito del team dei docenti, finalizzata a contrastare la minaccia della delega al solo insegnante specializzato per il sostegno dell'azione d'insegnamento destinata all'alunno/a con disabilità e a promuovere un'interazione proficua tra i differenti professionisti coinvolti. Il PEI, infatti, dovrebbe configurarsi anche come strumento atto a rilevare buone pratiche, abbattendo modalità educative esclusive ed escludenti, che prospettino un eccessivo ricorso a percorsi differenziati in contesti separati.

Le relazioni con i compagni e le compagne sono, infatti, il tramite attraverso il quale è possibile promuovere per l'alunno/a con disabilità processi in grado di favorire una sempre maggiore consapevolezza di sé e la conquista di una personale autodeterminazione, dimensioni fondamentali di un percorso orientato allo sviluppo degli apprendimenti ed alla realizzazione di un autentico Progetto di Vita.



Questa visione pedagogica, prospettica e progettuale si combina con la visione teorica dell'ICF, la quale:

1. sostiene la valorizzazione dei *contesti* quale elemento per la descrizione e la comprensione del funzionamento umano;
2. sintonizza l'osservazione del contesto con quella dell'alunno, concependo la disabilità in relazione agli ambienti di apprendimento e fornendo modalità di analisi e descrizione dell'impatto dei fattori ambientali scolastici, in termini di facilitatori o di barriere;
3. favorisce una configurazione del PEI come strumento capace di promuovere una progettazione didattica ad ampio respiro, attenta a tutte le risorse presenti nel contesto classe e maggiormente rispondente alle varie espressioni di bisogno e di diversità;
4. esalta le dimensioni *dell'attività e della partecipazione*, quali elementi che impattano significativamente nel contesto scolastico.

## 2. Rilievi strutturali e proposte di implementazione

In questa seconda parte si enunciano alcuni rilievi al modello nazionale di PEI e alle correlate *Linee guida*

1. Le indicazioni culturali e scientifiche richiamate sopra dovrebbero maggiormente contaminare il PEI; ad esempio, la dimensione *Attività e Partecipazione*, che è indubbiamente quella maggiormente correlata al contesto scolastico e che viene sollecitata e distribuita all'interno del documento ministeriale nelle 4 dimensioni, dovrebbe essere esplicitata con maggior evidenza. In particolare, la categoria di *Apprendimento e applicazione delle conoscenze* dovrebbe emergere con maggior evidenza e avere una centralità sia in termini descrittivi sia in termini progettuali. Anche la dimensione dei Fattori contestuali, sia ambientali sia personali, dovrebbe emergere in modo esplicito in tutte le parti del documento. Andrebbe, inoltre, tenuto in considerazione che la qualificazione di "barriera" non può essere letta solo in termini di limitazione (ad esempio, qualcosa o qualcuno che impedisce o limita un'attività), ma anche in termini di un uso eccessivo delle facilitazioni e di ipercompensazioni, allo stesso tempo causa e frutto di improduttive stigmatizzazioni.
2. Al fine di riuscire a creare un reale collegamento con il Profilo di Funzionamento (PF) e a renderlo strumento effettivamente funzionale, è necessario che esso risulti maggiormente aderente al concetto di *funzionamento* proposto dall'ICF ed alla visione antropologica alla quale indirizza. In particolare, fin dalle tappe iniziali dell'elaborazione del Profilo di Funzionamento vanno delineati gli elementi contestuali, sia in termini di barriere che di facilitatori.
3. L'attuale mancanza di specifiche linee guida per la redazione del Profilo di Funzionamento rappresenta un elemento di criticità, che ostacola una corretta connessione con il PEI e che potrebbe condurre a differenti modalità di lettura e descrizione del funzionamento della persona, con ricadute rilevanti anche sulla dimensione progettuale.
4. La sezione dedicata al raccordo con il Progetto Individuale (PI), presente nel modello ministeriale proposto, risulta di primaria importanza, in quanto permette di cogliere la prospettiva longitudinale propria del Progetto di Vita. La relazione tra i documenti dovrebbe, però, essere concepita in maniera maggiormente multidirezionale creando relazioni significative tra i documenti.
5. Il modello proposto, per riflettere con maggior aderenza la prospettiva bio-psico-sociale, dovrebbe assumere un'ottica reticolare, al fine di superare la logica lineare e sequenziale che, invece, lo caratterizza. Anche l'organizzazione e l'utilizzo degli strumenti osservativi e progettuali dovrebbero favorire reciproche interconnessioni, per tutelare la l'evoluzione dei dati e delle informazioni in essi inserite.
6. I termini con i quali si definisce il "*sostegno educativo e didattico*" (All.ti C e C1) risultano particolarmente inadeguati. In particolare, l'espressione "*debito di funzionamento sulle capacità*", correlata alla "*entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività*", risulta confusiva e critica, poiché focalizzata, in modo ambiguo, sulle difficoltà dell'alunno piuttosto che sulle risorse personali a disposizione e su una coerente valutazione dei contesti e dei facilitatori e/o barriere. Inoltre, sarebbe auspicabile evitare l'uso di un lessico privativo e assistenzialistico, come nel caso delle locuzioni "privi di vista/udito" presenti nella sezione "*Interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza*" del Modello PEI proposto. La stringente correlazione tra i livelli di difficoltà dell'alunno/a desunti dal Profilo di Funzionamento e i "range orari" per l'attribuzione delle risorse di sostegno non può essere assunta in maniera categorica e andrebbe, piuttosto, integrata anche con una più flessibile valutazione delle specificità dei contesti. Il rischio è quello di ridurre la definizione delle risorse per il



sostegno educativo e didattico ad un mero computo di carattere finanziario che svilisce la cultura e la qualità del processo di inclusione (*Linee guida - Modalità per formulare la proposta di assegnazione delle risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza*).

7. Il termine "individualizzazione" si sovrappone a quello di "personalizzazione", finendo per essere, poi, del tutto soppiantato nelle *Linee guida* e nei relativi allegati dal termine "personalizzazione". I due termini fanno riferimento, invece, a due accezioni semantiche specifiche e caratterizzanti, alle quali la letteratura scientifica pedagogica ha destinato particolare attenzione.
8. Nel modello andrebbero inseriti elementi in grado di creare opportuni collegamenti con le altre progettualità d'Istituto (Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano Annuale per Inclusione): valorizzazione delle risorse strumentali interne e utilizzo delle figure professionali specialistiche.
9. Oltre ai principi della Progettazione Universale, opportunamente richiamate dalle *Linee guida*, è importante che l'elaborazione del PEI possa orientarsi a specifiche scelte operative, per sviluppare l'implementazione degli ambienti di apprendimento in modo coerente con specifiche caratteristiche di funzionamento. Si dovrebbero, cioè, garantire necessarie e specifiche risposte a bisogni individuali, evitando di trascurarli a vantaggio esclusivo dell'universalità dell'azione progettuale. A tal proposito si ritiene opportuno sottolineare, ancora una volta, come ogni proposta didattica ed educativa debba configurarsi nel contesto classe, prevedendo pertanto la costante presenza dei compagni e come le attività di natura individuale debbano essere strutturate in relazione ad un'attenta analisi del Profilo di Funzionamento, del contesto e della proposta educativo-didattica.
10. Sarebbe auspicabile richiamare in modo esplicito all'interno del documento anche le *soft skills* e le *green skills* che rappresentano anch'esse degli elementi progettuali imprescindibili nella dimensione educativa e didattica che caratterizza il contesto scolastico odierno.
11. Risulta necessario che l'elaborazione del PEI sia supportata da strumenti osservativi condivisi finalizzati ad esaminare ciclicamente il contesto di vita e di apprendimento dell'alunno, per orientare l'azione degli insegnanti.

### 3. Proposte di ricerca e di monitoraggio

Lo sviluppo di percorsi di ricerca strutturati si configura come un efficace mezzo per supportare l'implementazione del modello PEI proposto.

È auspicabile sviluppare una funzionale rete di esperienze e sperimentazioni sul territorio nazionale, capace di incentivare il raccordo tra Scuola e Università e generare e proporre analisi e riflessioni al fine di sostenere il processo di valutazione e revisione del modello prospettato.

Allo stesso tempo, tali percorsi di ricerca sul nuovo modello PEI possono condurre alla maturazione di una prospettiva pedagogica orientata ad una ristrutturazione globale dei contesti e ad una progettazione di classe inclusiva, tenendo coerentemente in considerazione le esigenze connesse ai bisogni speciali.

Si evidenzia, inoltre, che l'azione culturale e formativa promossa tradizionalmente dalla SIPeS, sia nei percorsi di formazione iniziale sia in servizio dei docenti, consentirebbe di orientare l'utilizzo del modello PEI verso prassi educativo-didattiche sempre più inclusive.

Alla luce di quanto evidenziato, alcune proposte sembrano assumere un ruolo centrale nell'orientamento della ricerca; in particolare risultano prioritari i seguenti ambiti:

- la connessione tra il PEI e il Profilo di Funzionamento e la relazione tra il PEI ed il PI;
- il ruolo dell'azione di valutazione, in riferimento anche ai processi di autovalutazione degli alunni e delle alunne e ai meccanismi di autovalutazione interni all'istituzione scolastica;
- il raccordo tra la progettazione riferita ai processi collegati all'inclusione e la progettazione disciplinare legata ai saperi;
- la ridefinizione delle dimensioni per la redazione del PEI sulla base di indicatori più aderenti alla prospettiva ICF;
- l'integrazione fra le differenti dimensioni, valorizzando il senso ed il significato dei costrutti ICF di barriera/facilitatore e di capacità/performance.

La comunità scientifica ha il compito di accompagnare la scuola e gli insegnanti verso percorsi di ricerca condivisi, attraverso i quali ideare e strutturare quegli strumenti di osservazione e progettazione di cui necessitano, perché il PEI assuma, da una parte, il ruolo di autentico dispositivo pedagogico di crescita ed emancipazione per ogni alunno con disabilità, e dall'altra, lo statuto di strumento atto a promuovere uno sviluppo culturale e sociale dell'istituzione scolastica.



## Documento della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale) n. 3

**Considerazioni sul documento della Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita ai sensi dell'articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: "Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".**

La Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita ai sensi dell'articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ha approvato il testo, attualmente in forma di bozza, relativo alla definizione di Linee pedagogiche per il sistema integrato cosiddetto "zerosei". Si tratta di un documento corposo ed articolato: esso affronta molti nodi tematici cruciali nell'ambito dell'educazione del minore in età prescolare e scolare, definendo la cornice culturale del sistema 06, con lo scopo di garantire una unitarietà di intenti e di prospettiva a due segmenti (lo 0-3 e il 3-6) che hanno alle spalle esperienze e storie differenti, pur avendo percorso sentieri paralleli.

Nei 6 capitoli attorno ai quali il documento si struttura sono presi in esame l'evoluzione storica dei servizi dedicati alla cura e all'educazione dei bambini e delle bambine, nonché gli impegni istituzionali ad essi dedicati, evidenziando come il superamento dell'impronta assistenzialistica, che ha dominato per lungo tempo la storia di tali istituzioni connotandone finalità e scenari organizzativi, abbia ormai da tempo lasciato spazio a più ampi e rilevanti ordini di considerazioni, inerenti aspetti di natura pedagogico-progettuale, logistica-gestionale, procedurale e valutativa.

I temi analizzati in ciascun capitolo (1. I diritti dell'infanzia; 2. Un ecosistema formativo; 3. La centralità dei bambini; 4. Curricolo e progettualità; 5. La dimensione della professionalità; 6. Le garanzie della *governance*) ricalcano gli assi portanti di un cambiamento strutturale che ha assunto forme e consentito il raggiungimento di livelli e standard qualitativi estremamente eterogenei, non solo nel contesto europeo ma anche all'interno dei vari territori del nostro Paese, con l'obiettivo inderogabile di offrire risposte adeguate a quella che è, a ragione, ritenuta una priorità politica e sociale: l'erogazione di servizi educativi di elevato spessore, in grado di garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine uguali condizioni di partenza, riducendo forme di svantaggio e disuguaglianza sociale.

In linea, dunque, con gli scenari propri delle politiche e degli interventi che hanno guidato le azioni internazionali nell'ambito dell'ECEC (Educazione e cura nella prima infanzia) e con quanto promosso e reso noto dai gruppi di lavoro e dalle Commissioni europee appositamente costituite (ECEC Thematic Working Group: vd. European Commission, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*), il documento si propone di definire in modo chiaro, unitario ed operativo un quadro pedagogico ed organizzativo di respiro nazionale nel quale siano messi a sistema, con un'ottica condivisa e partecipata, alcuni principi chiave nella costruzione della rete educativa. Quali principi chiave?

**Curricolo e progettualità, scelte organizzative, monitoraggio e valutazione, governance, accessibilità**, il tutto con uno sguardo necessariamente rivolto ad un futuro più sostenibile, come ritroviamo scritto nel documento stesso "anche perché a misura di bambino".

Chiaramente, come ha ben ricordato un grande esperto che da poco ci ha lasciati, il Dirigente tecnico USR Emilia Romagna, Giancarlo Cerini, si tratta di un quadro complesso, come del resto è complesso il nuovo sistema, che vede la coesistenza di diversi attori: Stato, Regioni, Enti locali, soggetti gestori pubblici e privati e che richiede di essere accompagnato con gradualità verso un "sentire" ed un "operare" comuni.

### La riflessione sulla dimensione inclusiva nel documento LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO "ZEROSEI"

All'interno di questo lavoro, meritano un'attenzione peculiare le riflessioni dedicate al tema dell'accessibilità e dell'inclusione, centrali in ogni analisi che abbia come oggetto ruolo, funzioni e finalità di sistemi educativi e formativi



in grado certamente di accogliere (nel significato pedagogico sotteso a tale azione), ma anche di offrire risposte di qualità ai bisogni, complessi, diversi e specifici, delle persone a cui si rivolge, e quindi, alla fine, della società stessa.

A questo aspetto nodale del pensiero e della cultura pedagogica italiana ed internazionale, trasversale ad ogni pensiero che chiami in causa la costruzione di processi di partecipazione alla vita collettiva e comunitaria, tra i quali quello educativo acquisisce una posizione di rilievo, il documento dedica un breve, distinto, paragrafo a *“La scelta dell’inclusione”* di circa 20 righe, all’interno del III<sup>a</sup> capitolo *“La centralità dei bambini”*.

Il documento, pur affrontando aspetti centrali nel dibattito scientifico e culturale in tema di politiche, scenari e interventi inclusivi, presenta criticità sostanzialmente riconducibili a quattro livelli di riflessione:

1. **La decisione di affrontare la dimensione inclusiva al di fuori di una visione globale, di insieme, sistemica e, come tale, trasversale ad ogni intento e ad ogni azione programmatica;** scelta che rende difficile la costruzione di un quadro complessivo, in grado di orientare, in tal senso, tutti gli aspetti propri della macro e micro-progettazione. I principi dell’inclusione e della progettazione universale dovrebbero informare il documento della Commissione nazionale fin dalle premesse e in tutte le articolazioni, in adesione sia alle indicazioni della più recente ricerca pedagogico-didattica, sia per ragioni culturali (la Convenzione ONU è legge dello Stato italiano dal 2009).
2. **L’identificazione, con conseguente restrizione, della logica inclusiva ad una serie di interventi destinati a ben precise categorie di bambini** con bisogni educativi peculiari, “speciali” appunto, o certificati come tali: un pensiero questo non solo decisamente riduttivo, ma anche fuorviante rispetto all’idea attuale di inclusione, così come in relazione agli orientamenti e alle pratiche che ad essa sono sottesi.
3. **L’assenza del richiamo all’importanza dell’intervento educativo precoce.** Le esperienze e gli studi scientifici di questi anni affermano, in modo inequivocabile, come sia decisivo per il bambino con disabilità agire il più precocemente possibile. Più il bambino è giovane più ha a disposizione potenzialità tali per supplire ad eventuali carenze. Ciò non significa entrare in una logica medico-riabilitativa, ma sottolineare il grande valore pedagogico ed il ruolo decisivo dell’educatore e dell’insegnante nel comprendere e rilevare immediatamente difficoltà e problemi. Tutta la letteratura psico-pedagogica – almeno dal secolo scorso – valorizza le potenzialità dell’intervento precoce, fondamentale per tutti i bambini e particolarmente per quelli con bisogni educativi speciali.
4. La mancanza di aspetti ritenuti fondamentali per la costruzione di un sistema inclusivo di qualità, in grado di promuovere percorsi di cura e di educazione per tutti i bambini e le bambine, in relazione alle loro esigenze, peculiarità e differenze interindividuali. Tra questi aspetti emergono in modo evidente:
  - **la necessità di un’adeguata formazione di educatori e di insegnanti, iniziale ed in itinere, nell’ambito delle questioni inclusive e speciali;**
  - **l’importanza correlata di promuovere, sostenere, incrementare un bagaglio di competenze professionali sul quale far leva, per consentire di cogliere eventuali segnali di difficoltà, disagio o problematicità del bambino in modo tempestivo, creando così le condizioni strutturali per un intervento efficace;**
  - **la definizione di modalità operative volte alla costruzione di una rete di servizi per la presa in carico del bambino in condizioni di fragilità e della sua famiglia.** Occorre affermare in modo chiaro la funzione essenziale della rete “famiglia-ambiente educativo-servizi sociosanitari”: un ecosistema formativo propedeutico e accompagnatorio rispetto al PEI. Il piano educativo individualizzato potrebbe e dovrebbe essere elaborato già a partire dal nido.

Rientra nel primo punto un’idea ampiamente superata dei processi e delle azioni alla base di un contesto inclusivo e, come tale, poco aderente a quelle caratteristiche di complessità, pluralità, ricchezza e diversità, che connotano ogni sistema educativo, sin dai suoi primi stadi. Non è pertanto sostenibile promuovere considerazioni di ordine qualitativo, gestionale e progettuale che pongano la dimensione inclusiva come elemento addizionale, cioè come una questione aggiuntiva, e quindi a latere rispetto ad altri assi portanti. Se, come appare oggi sempre più evidente, la riduzione dei divari e delle disuguaglianze sociali, nelle sue multiformi declinazioni, non può che essere affrontata garantendo a tutti i bambini e a tutte le bambine medesime condizioni di partenza, in termini di eque opportunità di accesso (ma anche di successo) a servizi educativi prescolari, diviene impossibile prescindere da considerazioni che pongano l’orizzonte inclusivo alle radici stesse del pensiero, della postura e dello sguardo con cui porsi nei confronti di un servizio di elevata qualità.

Un ulteriore ambito di riflessioni conduce a scardinare un modello anacronistico di inclusione e, più in generale, di educazione, secondo il quale l’attivazione di approcci e di attività nel contesto scolastico debbano necessariamente connotarsi in termini di proposte uguali per tutti, perseguendo in tal modo il principio, indiscutibile ed essenziale, dell’eguaglianza, attraverso strumenti e percorsi improntati ad una forzata equità.

Si legge nel documento: *“L’inclusione dei bambini con disabilità o bisogni educativi speciali nella scuola di tutti*



*richiede una particolare attenzione. Occorre innanzitutto riconoscere l'impegno richiesto a questi bambini nel confrontarsi con il nuovo contesto e sostenerli nell'affrontarlo, ma deve essere anche valorizzata l'importante funzione abilitativa e riabilitativa dell'esperienza di apprendimento e socialità realizzata all'interno del gruppo di coetanei e in un ambiente sicuro, accogliente e stimolante" (p.18). Se tutto ciò pare evidente ed indubbio, diviene invece quanto meno doveroso precisare le modalità mediante le quali questi obiettivi possano essere conseguiti, mantenuti ed implementati (dalla strutturazione di tempi e spazi, alla gestione delle risorse, dalla definizione di approcci e metodi, all'individuazione di buone prassi o protocolli per la presa in carico di sistema - ossia: famiglia, servizi educativi e socio-sanitari).*

Non da ultimo, si nota nel documento una rilevante carenza inerente al ruolo cruciale assunto dal personale educativo, e non solo, in servizio: educatori/educatrici e insegnanti di Servizi educativi per la prima Infanzia (nido e scuola dell'infanzia), educatori scolastici, assistenti, addetti ed operatori che prestano la loro opera all'interno delle strutture 0-6 anni. In modo opportuno si sottolinea nel testo che: *"bisogni specifici e disabilità si manifestano in molti casi durante le prime esperienze nei servizi educativi e nelle Scuole dell'infanzia. Il loro riconoscimento è spesso difficile per i genitori, che vanno accompagnati con delicatezza nell'accertare e nell'accettare la difficoltà" (p.19).* Dopo aver richiamato dunque il compito fondamentale che tali servizi rivestono e la rilevante responsabilità di quanti in essi operino, non può venire meno l'articolazione di un quadro teorico, concettuale e pratico che definisca chiaramente come tutto ciò possa essere attuato: competenze, procedure, strumenti, azioni necessari ad una corretta impostazione del lavoro di osservazione del bambino e di rilevazione tempestiva di bisogni e di eventuali difficoltà, alle quali garantire concrete risposte educative.

Si può certamente ritenere in tal senso come, nel corso degli ultimi anni, si sia assistito ad una notevole diffusione di interventi specificatamente dedicati alla tematica dell'osservazione nel contesto dei servizi per bambini in età prescolare. Tutto ciò, se da un lato ha contribuito a promuovere un innalzamento degli standard qualitativi alla base della progettazione del servizio, dall'altro, però, non sempre questo si è tradotto nello sviluppo di competenze stabili e spendibili in modo sistematico. La rilevazione corretta e tempestiva di condizioni di fragilità non può essere in alcun modo affidata alla convinzione secondo la quale siano sufficienti anni di esperienza e capacità intuitive per poter conoscere i bambini e relazionarsi con loro, ma richiede solide competenze scientifiche e pratiche pedagogiche.

Pertanto, un testo che voglia assumersi il compito e la responsabilità di definire linee guida che fungano da *"cornice di riferimento pedagogico e quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni, per favorirne lo sviluppo e il consolidamento"*, considerando anche le condizioni verificatesi in epoca pandemica ed i bisogni emersi di bambini e famiglie, è chiamato non solo ad interrogarsi in merito a tutti gli aspetti sopra evidenziati, ma anche a garantirne una strutturazione corretta ed esaustiva, in linea con gli attuali scenari e le evidenze offerte dal mondo scientifico.