



Roberta Caldin (a cura di)

Pedagogia speciale e didattica speciale / 1

Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri

Erickson

Il presente volume raccoglie i contributi di docenti universitari impegnati nell'ambito della Pedagogia Speciale e della disabilità, evidenziandone le origini, gli intrecci interdisciplinari, i percorsi euristici, gli approcci metodologici, gli scenari attuali e futuri, anche in dimensione internazionale. La Pedagogia Speciale è una scienza giovane — nel panorama nazionale delle «pedagogie» — che è cambiata moltissimo, e in poco tempo, rispetto al suo avvio iniziale; la sua ricchezza è cresciuta grazie alla generazione di Pedagogisti speciali impegnata nella pionieristica de-istituzionalizzazione e nell'integrazione sociale e scolastica delle persone con disabilità. Questa disciplina ha consentito uno «scatto in avanti» del nostro immaginario sui processi inclusivi, caratterizzandosi come «dinamica e evolutiva» e protendendosi fiduciosa verso sfide complesse (pluridisabilità e disabilità intellettiva), problematiche (disabilità/migrazione, inclusione lavorativa), incerte (situazioni traumatiche e belliche che generano disabilità): «cifre», queste, sempre rinnovate e attuali, nella *mission* della Pedagogia Speciale. Il quadro concettuale che viene delineato sollecita alcuni interrogativi sullo statuto della Pedagogia Speciale che riguardano i cambiamenti culturali, transitando dalla dimensione assistenzialistica a quella dell'autodeterminazione, potenziando le traiettorie epistemologica, interdisciplinare e internazionale. In questo volume si evidenziano le linee di formazione, di ricerca, di pratiche, di culture e di politiche che caratterizzano questa giovane disciplina, rendendone più chiara e intelligibile l'identità, a partire dal contesto italiano, ma snodandosi e intrecciandosi con quello internazionale, attraverso ricerche multiformi che suscitano confronti speculativi, progettuali e operativi su scenari eterogenei e critici, ma eticamente irrinunciabili.

ISBN 978-88-590-2492-7



€ 18,00

Indice

Capitolo primo

La memoria e l'innovazione. L'impegno della pedagogia speciale tra radici e prospettive educative (*Roberta Caldin*) 11

Capitolo secondo

La pedagogia speciale. Uno sguardo al passato e qualche ipotesi sul futuro (*Ferdinando Montuschi*) 33

Capitolo terzo

Pedagogia speciale come scienza nomade, perché evolutiva e per il dialogo (*Andrea Canevaro*) 43

Capitolo quarto

Pedagogia generale e pedagogia speciale: quale rapporto? (*Sergio Angori*) 69

Capitolo quinto

Pedagogia speciale e dimensione interdisciplinare (*Carlo Fratini*) 89

Capitolo sesto

La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale: quale metodologia? (*Lucio Cottini*) 99

Capitolo settimo

Ambienti di apprendimento per l'inclusione: strategie didattiche e processi regolativi nella visione dinamica e diacronica del «funzionamento umano» (*Lucia Chiappetta Cajola*) 111

Capitolo ottavo

Pedagogia speciale, didattica speciale e internazionalizzazione (*Lucia de Anna*) 135

Capitolo primo

La memoria e l'innovazione. L'impegno della pedagogia speciale tra radici e prospettive educative

Roberta Caldin

Pedagogia speciale e didattica speciale

Questo volume raccoglie i contributi di colleghe e colleghi della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)¹ impegnate/i, da molto tempo, nell'ambito della pedagogia speciale e della didattica speciale.

Alcuni di loro hanno visto nascere la disciplina accademica stessa della pedagogia speciale e hanno fattivamente contribuito al suo sviluppo e alla sua diffusione. In tal senso, questo lavoro riguarda soprattutto la questione delle origini della pedagogia speciale, della didattica speciale e dello stato dell'arte della disciplina, facendo brevi riferimenti anche alle prospettive emergenti, che saranno invece oggetto prioritario di indagine in un secondo volume.

Siamo infinitamente grati alle colleghe e ai colleghi che hanno voluto offrire il loro apporto a questo lavoro: studiosi e studiosi autorevoli e appassionati/i come Ferdinando Montuschi, Andrea Canevaro, Sergio Angori, Carlo Fratini, Lucio Cottini, Lucia Chiappetta Cajola e Lucia de Anna testimoniano l'impegno scientifico assunto da questa «giovane» disciplina accademica, rendono omaggio a coloro che ci hanno preceduto sui sentieri euristici dell'integrazione e dell'inclusione, e partecipano con

¹ Le notizie sulla Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) si trovano al link: <https://s-sipes.it/>.

autorevolezza al progredire dell'offerta di eccellenti traiettorie di lavoro epistemologico, interdisciplinare e sinergico con il territorio (nazionale e internazionale) nel quale i processi inclusivi si avviano. A tutte e a tutti loro va la nostra sincera riconoscenza.

Come abbiamo più volte ricordato nei nostri contributi (Caldin, 2019; 2020), la pedagogia speciale è una scienza giovane che è cambiata moltissimo — e in poco tempo — rispetto al suo avvio iniziale; la sua ricchezza è cresciuta grazie alla generazione di pedagogisti speciali che ci ha preceduto e che si è impegnata, con spirito pionieristico, soprattutto nella de-istituzionalizzazione e nell'integrazione scolastica, quest'ultima a partire dalla Legge 517/1977.

La pedagogia speciale ha intensamente promosso i — e partecipato ai — cambiamenti culturali che la comunità scientifica ha sollecitato, grazie a uno sguardo sempre attento alle ricerche sul campo, alle indicazioni della letteratura italiana e internazionale sull'inclusione e, a partire dal 2008, anche a quelle della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), sopra richiamata.

Nel percorso culturale svolto dalla pedagogia e dalla didattica speciale, il principio basilare rimane quello di intravedere, riconoscere e puntualizzare sempre e comunque — anche in situazioni estremamente complesse e problematiche — le possibilità dell'educabilità, attribuendo una sconfinata e intensa fiducia all'umanizzazione della persona, al di là delle condizioni reali che possono apparire scoraggianti, disperate o prive di qualunque progettualità.

Il quadro concettuale nel quale proviamo a orientarci nel presente lavoro sollecita alcune domande. Da dove viene la pedagogia speciale? E la didattica speciale? E dove vanno?

Interrogativi più che mai opportuni che costringono a guardare nello specchio dei cambiamenti culturali, che, a loro volta, esigono un passaggio — anche politico — dalla dimensione assistenzialistica a quella delle autonomie e dell'autodeterminazione, senza mai trascurare le dimensioni epistemologica, internazionale e interdisciplinare.

Una delle maggiori specificità della pedagogia speciale è la differenza tra «deficit» e «handicap» — intendendo per «deficit» un limite, per lo più permanente, nella struttura corporea, e per «handicap» l'incontro tra una persona che presenta un deficit e gli ostacoli del contesto sociale. Tale specificità non equivale alla separatezza dei luoghi che la pedagogia speciale

conosce o va a indagare, ma riguarda l'appartenenza in/di comunanze esistenziali e in/di territori di azione, sempre nella prospettiva dell'integrazione e dell'inclusione.

Anche la responsabilità della concettualizzazione e delle conseguenti azioni riguardo ai processi inclusivi sta nell'appartenenza: la percezione e la consapevolezza di far parte di una struttura più ampia, di un gruppo, di una comunità limitano i rischi di autoreferenzialità e chiedono una responsabilità differenziata e diffusa, che concorre alla riduzione degli handicap, facendo coevolvere l'aiuto, aprendo a una pluralità di riferimenti e di sostegni che possono (anche questi) coevolvere rispetto ai contesti, alle epoche e alle stagioni dell'esistenza.

I contenuti che vengono offerti in questo volume confluiscono in aree di ricerca e di analisi — affrontate con rigore e interesse euristici notevoli — che segnano la storia dell'esperienza italiana, unica e originale nel panorama mondiale e anche nelle «buone prassi» dell'*education for all*.

Affrontare il tema dell'inclusione presuppone, sempre, uno sguardo ampio, anche in virtù delle ricadute che un'azione rivolta al singolo ha o dovrebbe avere sulla collettività. Tale sguardo deve riprendere alcune questioni nodali che hanno caratterizzato storicamente il dibattito sull'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità: questioni che costituiscono un segnale del rinnovamento continuo cui è chiamata la società con tutte le sue risorse — educative, sociali ed economiche.

Ciò favorisce lo sviluppo e l'elaborazione di nuovi orientamenti, in grado di ripensare i «vecchi» metodi e di indirizzarli maggiormente verso il contesto sociale, con la conseguente esigenza di non rispondere più ai bisogni per categorie, bensì di praticare l'integrazione — prevalentemente centrata sull'impegno del singolo, in situazione di difficoltà — verso l'inclusione, che richiama alla corresponsabilità in tutti i «contesti» nei quali la persona con disabilità vive.

Tali orientamenti trovano riscontro anche nei principi di *progettualità* e di *possibilità*, intese come capacità dell'individuo e del gruppo di coevolvere nel tempo, anche quando ciò appare difficile e improbabile; un richiamo al diritto alla cittadinanza e alla possibilità, da parte di ciascuno, di continuare (o iniziare) a operare per la realizzazione del proprio progetto di vita.

Ciò implica una partecipazione estesa, aperta alla conoscenza e frutto anche delle occasioni di incontro e confronto con gli altri individui; una

partecipazione rappresentativa di una vita pienamente vissuta da un punto di vista sociale e culturale. In quest'ottica, l'educazione e l'istruzione diventano una chiave di accesso essenziale a una cittadinanza piena e attiva delle persone con disabilità.

In Italia, a scuola e nella società, 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 e educazione, che si rileva nella dimensione della *possibilità*. È pur vero che risulta difficile *investire* educativamente, quando la fattibilità dei progetti educativo-didattici appare molto sfocata, annerbiata, resa improbabile, ad esempio, da un deficit complesso o da una condizione di svantaggio; eppure proprio dalla non garanzia del progetto, da quel *rischio* pedagogico che sempre connota il disegno educativo, può tenacemente avviarsi la *sfida dell'educazione inclusiva*.

Uno degli assi portanti della didattica inclusiva è, ad esempio, il rapporto tra docente e discente e, in tal senso, possiamo dire che la *responsabilità del rapporto con l'altro* costituisce una dimensione irrinunciabile ai fini della riflessione che le studiose e gli studiosi presentano in questo volume.

I prerequisiti di una didattica inclusiva sono costituiti anche dall'*immaginario dell'insegnante* e dall'*impegno dell'allievo*, nel contesto nel quale si trovano. L'ampia conoscenza — ormai acquisita in oltre quarant'anni di integrazione e di inclusione scolastiche — rischia di non incidere sul potenziamento dei processi di insegnamento e di apprendimento se gli insegnanti per primi non *sognano* l'alunno, pensando di poter liberare le sue potenzialità nascoste attraverso un progetto educativo e didattico audace, emancipativo e condiviso *nel* e *con* il gruppo classe. Tale operazione (didattica) va inserita in un tempo futuro non presentistico, non emergenziale, ma lungimirante e aperto a infinite *possibilità* educative.

Gli insegnanti potrebbero richiedere molto di più — in termini didattici — agli studenti con disabilità: didatticamente parlando, la prospettiva inclusiva ci impone di non accontentarci mai e di avviare continui processi di cambiamento, in grado di trasformare i vincoli contestuali in potenziali risorse. Heinz von Foerster ricorda che nella responsabilità del rapporto con l'altro è necessario *credere per vedere*, e non viceversa (von Foerster, 1987).

Rientra quindi nelle capacità dell'insegnante immaginare, sognare, credere che un allievo con disabilità (o in situazione problematica) possa avere un'evoluzione positiva, anche in termini di apprendimento.

Questo in Italia si potrebbe indicare come un «aspetto debole» nella promozione dell'apprendimento e riguarda la *fatica di apprendere* che, a volte, gli insegnanti e i genitori cercano — in modo irrazionalmente ingiustificato — di filtrare e/o di eliminare per gli studenti con disabilità. Eppure, è proprio questo cammino ostico e impervio che può promuovere i processi di identità adulta e gli itinerari di autodeterminazione, eticamente caratterizzati.

L'esperienza italiana d'integrazione scolastica ha ampiamente promosso e sostenuto l'apprendimento di nozioni basiche per moltissimi studenti, anche per quelli maggiormente in difficoltà e/o con deficit, svolgendo una funzione complessiva di prevenzione primaria e di riduzione di situazioni problematiche.

Dell'immenso patrimonio che ci ha lasciato la Legge 517/1977 e delle innumerevoli indicazioni prospettiche che essa contiene, vogliamo qui ricordare almeno un elemento che riguarda la necessità della garanzia dell'apprendimento anche per gli alunni con «handicap», così come indicato, soprattutto, negli artt. 4 e 9; quest'ultimo, in particolare, chiama in causa anche il tema del «livello di maturazione globale» e delle «capacità» e delle «attitudini dimostrate», che, in questa sede, consideriamo opportunamente collegate al progetto di vita.

Mentre la dimensione della socializzazione di tutti gli studenti ha conosciuto sviluppi raffinati, con pratiche di accoglienza estremamente coinvolgenti e articolate, il piano della garanzia dell'apprendimento rischia di rimanere parziale per molteplici motivi; come abbiamo già detto, uno dei più importanti è legato all'insufficiente abitudine di immaginare, da parte degli adulti di riferimento, un futuro di adultità, anche lavorativo, per i minori con disabilità. Numerose ricerche (Ianes, 2020; Canevaro et al., 2011) mostrano la scarsa propensione a credere che i minori con deficit possano avere un ruolo sociale diverso da quello di «persona assistita». Si tratta di una sorta di incapacità di uscire da rappresentazioni sociali deviate che, nonostante siano trascorsi più di quarant'anni dalla Legge 517/1977, permangono e continuano ad attecchire sul terreno dei pregiudizi e delle false percezioni delle persone con disabilità.

Riteniamo fondamentale che un insegnante possa ideare e progettare un intreccio forte tra il progetto di vita scolastico e il progetto di vita sociale dell'alunno e dello studente. In tal senso, un aiuto potrebbe venire dalle realtà scolastiche nelle quali operano anche gli educatori, talvolta utilizzati per «sostituire» gli insegnanti di sostegno, anziché per costruire quelle autonomie di vita — anche minime — non sempre proponibili all'interno delle attività didattiche. Pur avendo una legislazione tra le più avanzate del mondo — che comprende, appunto, anche la Legge 517/1977 —, spesso non riusciamo a tradurre in operatività e in progettualità esistenziali i principi di riferimento della nostra Costituzione e del nostro ottimo patrimonio legislativo.

Troppo frequentemente un intero sistema di welfare propone una sorta di mantenimento dello *status quo*, una disponibilità *ad personam* di risorse economiche, un accoglimento di istanze finanziarie, anziché prospettare un investimento forte sui servizi per l'integrazione lavorativa e sulle indispensabili sperimentazioni per l'avvio al lavoro. Pochissimo è fruibile, in Italia, per quanto concerne la garanzia e il diritto a «imparare a lavorare», nonostante un'originalissima e fruttuosa pluriennale esperienza di inserimenti lavorativi per persone con disabilità.²

Le motivazioni alle scelte culturali e politiche italiane di *mainstreaming* riguardano fundamentalmente l'inclusione come valore e ricchezza per tutti e l'assunto basilare che la frequenza della scuola rappresenta di per sé un valore per la crescita del bambino.

L'integrazione scolastica in Italia, grazie alla Legge 517/1977, ha offerto un'ampia gamma di opportunità di innovazione e di miglioramento nella scuola e un ingente cambiamento sociale. Il fatto, poi, di avere una legislazione che permette l'accesso alle scuole regolari per tutti i minori (con e/o senza deficit) garantisce l'esigibilità del diritto allo studio e diviene elemento strutturale del contesto «competente», che «apprende» e «coevolve», insieme ai processi inclusivi stessi.

Tali elementi strutturali — insieme ad altri, naturalmente — permettono e promuovono l'evoluzione culturale dall'esperienza dell'integrazione — per lo più centrata sullo studente con deficit, che viene, appunto, «integrato» — a quella dell'inclusione vera e propria, che, pur essendo un

² Ricordiamo il grande, pionieristico impegno di Enrico Montobbio, citando uno dei suoi lavori più avveniristici per gli anni nei quali fu realizzato (Montobbio, 1982).

processo che non conosce mai una conclusione compiuta, palesa tutta la propria luce innovativa focalizzando e rimarcando la connotazione «facilitante» dell'inclusione, a opera del contesto stesso.

L'impegno generativo degli adulti

L'uomo adulto, secondo Erik Homburger Erikson, ha il compito di presentarsi alle generazioni successive come colui che sarà in grado di orientarle, curarle, guidarle e, perciò, di contribuire in qualche modo alla loro stessa vita. L'uomo adulto, infatti, ha bisogno che si abbia bisogno di lui per dare a se stesso e alla propria vita un significato ulteriore. La sua maturità, inoltre, necessita di stimolazioni e di incoraggiamenti da ciò che è stato prodotto e di cui bisogna prendersi cura. In questo senso, la generatività, quale caratteristica dell'età matura, si configura come la preoccupazione di curare e di orientare la generazione più giovane da parte di quella più anziana.

Questa prospettiva mette in luce l'enorme responsabilità che ogni generazione ha nei confronti di quella precedente e di quella successiva: ciascuna, infatti, deve disporre della saggezza delle epoche precedenti come di una propria personale saggezza, come interesse distaccato eppure attivo per la vita in se stessa di fronte alla morte, donandola, sapientemente, alla generazione che segue.

Tale approccio considera la vita dell'uomo come processo continuo e graduale, i cui momenti sono sempre valorizzati e resi tali perché costituiscono le caratteristiche di un'età rispetto a un'altra. L'educazione potrà rimandare a momenti successivi gli apprendimenti e l'uso di norme che richiedono tempi diversi e modalità conformi per ogni educando, ma, in nessun modo, può tralasciare di rafforzare il valore della persona dell'educando, le sue virtù vitali e la soddisfazione inerente le necessità del suo sviluppo. L'attenzione per tutto ciò che lo riguarda, da parte di coloro che fungono per lui da educatori e da adulti significativi, è la garanzia del passaggio dell'educando dallo stato di eteronomia a quello di autonomia; anzi, solo un tale modo di procedere tutela il suo diritto a diventare a propria volta, in età adulta, educatore. È per questo che la *generatività*, in età adulta, si configura come l'attitudine umana più vicina all'educazione (Erikson, 1968, pp. 82-83).

Il mondo dell'handicap e la vita condotta nelle situazioni di estremo disagio fisico e affettivo sono sempre risultati di grande utilità per comprendere il nucleo centrale dell'esistenza, il significato profondo della vita liberata dai suoi contorni più appariscenti e divenuti per ciò stesso *normali* (Montuschi, 1997, p. 191).

Con queste parole Montuschi introduce al tema delle sfide complesse che l'educazione deve sostenere, addentrandosi in situazioni estremamente gravose a cui far fronte. Secondo lo studioso, anche quando il futuro appare inesistente o vuoto (come, inizialmente, può apparire ai genitori che hanno figli con disabilità/pluridisabilità) è necessario individuare l'inizio di una *risposta*, anche se — anzi, forse proprio in forza di questo avvenimento — ciò avviene nell'esperienza del dolore, della privazione affettiva, della limitazione fisica.

Perciò risultano sempre più indispensabili i rapporti e i legami con le associazioni delle persone con disabilità che permettono il confronto su esperienze comuni e condivise tra coloro che si trovano in una situazione simile (genitori, figli, fratelli, parenti, amici, ecc.). Agevolano infatti l'instaurarsi di un clima di fiducia, percependo l'altro come coinvolto in questioni analoghe alle proprie, e accelerano l'identificazione e il modellamento con chi ha già affrontato un certo problema e, forse, l'ha già risolto.

Con i molti adulti impegnati nell'area della disabilità con cui abbiamo lavorato — genitori, insegnanti, educatori, ricercatori, ecc. — abbiamo a lungo riflettuto sull'integrazione/inclusione, indagandola in aspetti poco evidenti e intendendola anche in un'accezione estrema, che proviene da economisti come Sen e, in Italia, Biggeri e Bellanca. Ci siamo quindi chiesti come funzioni il processo che sostiene una persona con disabilità che — date le sue caratteristiche personali e date le relazioni con l'ambiente in cui vive — voglia provare a fare/essere ciò che vorrebbe fare/essere, e/o diventare ciò che vorrebbe diventare (Biggeri e Bellanca, 2010; Sen, 2004).

In questo complesso lavoro che abbiamo svolto, molti sono gli elementi che sono emersi e che ci hanno aiutato ad arricchire e ad ampliare il nostro sguardo sulla disabilità, oggi. Innanzitutto, la *memoria*.

Molti dei genitori e dei professionisti che abbiamo incontrato non hanno mai conosciuto la situazione di non integrazione — quella, per capirci, antecedente al 1977 —, e faticano a comprendere come fosse possibile «abitare» contesti «segreganti», così lontani da quelli inclusivi di oggi, pur

con le molteplici imperfezioni che li connotano. Talvolta, il fatto di non conoscere l'entusiasmo pionieristico degli inizi dell'integrazione rischia di produrre un eccesso di lamentele gratuite, dimentiche del punto di partenza da cui ci siamo avviati.

L'integrazione è anche *memoria*, radice che mostra la fatica dell'inizio, la garanzia dei diritti, il rischio — quotidiano e subdolo — di perderli: essa mostra la necessità di continuare a *vigilare*. Questa è anche la convenienza della memoria dell'integrazione: quella di non abbassare, mai, la guardia.

Ma l'integrazione è anche qualcosa che si alimenta di *micro-integrazioni*, come quella che avviene, ad esempio, nella famiglia, a ciascun membro della quale andrebbe garantita una sufficiente attenzione e cura (ad esempio, ai figli senza disabilità).

I microprocessi intrafamiliari di integrazione richiedono agli adulti di svolgere sufficientemente bene due compiti fondamentali, così indicati da Meltzer e Harris: contenere e distribuire la sofferenza (psichica) e infondere la speranza (Meltzer e Harris, 1986, pp. 53-59), che è sempre legata a un «futuro». Quest'ultimo è un tema educativo fondamentale, come indicava anche don Milani quando scriveva che «l'educatore sta seduto tra passato e futuro, ma guai se egli non indica il futuro» (Balducci, 1995, p. 94).³ Su questo tema potremmo svolgere numerose riflessioni legate all'attuale incapacità/impossibilità degli adulti di garantire un «futuro» ai giovani, fatto che svislaccia l'autorevolezza degli adulti, come ben ricorda anche Umberto Galimberti (Galimberti, 2008, p. 28).

Dal nostro punto di vista, dunque, i processi di integrazione/inclusione si alimentano anche di micro-integrazioni: quelle interne alla famiglia, quelle del vicinato, quelle della parrocchia, quelle tra gli adulti di una scuola, ecc., così come ha indicato Bronfenbrenner nella sua teoria ecologica dei sistemi (Bronfenbrenner, 2002). Riteniamo che un'analisi e una riflessione sulle microintegrazioni siano irrinunciabili per i processi generali d'integrazione/inclusione e che questi possano esserne, da quelle, potenziati.

Noi vediamo una «convenienza» relazionale e cognitiva dell'integrazione e dell'inclusione anche rispetto al limite che esse pongono all'auto-assorbimento narcisistico, male fra i più orrendi della nostra epoca. Don

³ Il riferimento è a una risposta data da don Lorenzo Milani, durante una requisitoria, ai giudici del Tribunale di Roma.

Rigoldi, in una bella intervista rilasciata alla televisione nell'aprile 2012 dentro all'Istituto Penale dei Minori Cesare Beccaria, circondato da giovani detenuti e commentando un passo del Vangelo, diceva, offrendoci una bella lezione di vita, che il narcisismo è un male molto più orrendo di tanti altri delitti.

Una convenienza relazionale che, costringendo ad «abitare» i contesti di tutti (scuola, piscina, teatro, cinema, ecc.), aiuta a distanziarsi dal desiderio di autorinchiudersi (frequentissimo, quando si vivono situazioni di difficoltà) riduce l'eccessiva concentrazione su di sé e sulla propria preoccupazione, e permette una — anche minima — distanza dalla situazione complessa che tanto spazio occupa nella nostra mente. Stimola, cioè, ad ampliare le nostre relazioni aiutandoci nell'esercizio cognitivo della complessità (la scuola, dove ci sono bambini/giovani con disabilità e non, la comunità di appartenenza, e così via), impegnandoci, cioè, a svolgere continui esercizi cognitivi di superamento del problema posto.

Leggiamo una convenienza relazionale e cognitiva nel fatto che l'integrazione/inclusione ci conduce a fare i conti con i «confini» che i figli stabiliscono, soprattutto quando crescono. Ciò permette ai figli di ampliare le relazioni e di trarre da questo un enorme beneficio, se è vero che la buona relazione educativa è quella che apre ad altre, che non chiude; che ci aiuta, quindi, a farci da parte, a lasciare che i figli, finalmente, si possano rispecchiare nei compagni, avviando processi identitari di coevoluzione e di adultità.

Molti degli studiosi impegnati nella promozione dei processi inclusivi auspicano un'integrazione che solleciti, avvii e potenzi modalit  emancipative, volte alla crescita e all'autonomia dei genitori e dei figli. Si tratta di un processo di integrazione che diviene sempre pi  *inclusione* — dato che coinvolge i contesti e non solo i singoli —, necessariamente costretta a fare i conti con gratificazioni e frustrazioni e che indica quella sfaccettatura dell'educazione di comeniana memoria come un luogo, un *topos*, una dimensione topologica che noi percorriamo per tutta la vita, spostandoci ogni giorno oltre noi stessi, aiutando i nostri figli a fare altrettanto.

E se è vero che molto dipende dalla *risposta* che i genitori offrono alla situazione da affrontare, altrettanto vero è che tale risposta va aiutata a emergere, a *far-si* e a *dir-si*; ed è anche per questo che il lavoro educativo, in situazioni particolarmente problematiche, viene percepito dall'educatore come complesso e delicato.

Eppure, proprio grazie a questo, il genitore può avviare dei percorsi di separazione dalla propria disperazione e cominciare a dare una risposta, prendendo la *decisione di esistere* e la conseguente *decisione di agire*: «Fare ed essere rimangono comunque strettamente correlati e sono presenti attivamente nella decisione esistenziale, nella risposta di vita a una situazione di morte» (Montuschi, 1997, p. 195).

Le origini della pedagogia speciale

La pedagogia speciale ha una storia che inizia con un'anomalia: il suo fondatore, infatti, è Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), un medico (otorino) che si occupava dell'educazione di persone sorde (Itard, 1984, pp. XI-XIII; d'Alonzo, 2003; Pavone, 2010; Bocci, 2011). Il ritrovamento del *sauvage* dell'Aveyron rappresenta l'inizio di un'avventura pedagogico-educativa originalissima, che trova nell'*educabilità*, intesa come *possibilità*, la sua coordinata essenziale e che segna un vero e proprio spartiacque e una rottura epistemologica nella pedagogia e nella storia delle persone con disabilità (Canevaro, 1999).

All'interno della prospettiva aperta da Itard troviamo autorevoli studiosi come Edouard Séguin, Maria Montessori, Valentin Haüy, Giuseppe Ferruccio Montesano, Sante De Sanctis (Caldin, 2014). Richiamiamo brevemente coloro che, in Italia, hanno avviato e sostenuto la pedagogia speciale, individuando e costruendo gli apporti che hanno reso tale disciplina legittima e fertile; di alcuni di essi siamo onorati di presentare i contributi in questo volume.

Fra gli studiosi della generazione che ci ha appena preceduto, ricordiamo Roberto Zavalloni (1920-2008), titolare della prima cattedra di pedagogia speciale, istituita nel 1975, sulla base di un insegnamento di pedagogia speciale svolto fin dal 1964 presso l'Università di Roma. Roberto Zavalloni porta con sé l'eredità del grande Agostino Gemelli, che aveva conosciuto e frequentato a Milano tra il 1954 e il 1958. È uno studioso appassionato e originale; vogliamo qui ricordare, all'interno della sua immensa produzione, un piccolo straordinario lavoro come *La metodologia dei fumetti applicata ai subnormali* del 1973, che costituisce, per i tempi nei quali venne con-

cepito e realizzato, un riferimento innovativo e pionieristico (Zavalloni e Bertolini, 1974).

Nelle sue opere è evidente — e particolarmente apprezzabile — il tentativo di andare oltre l'ottica compensatoria e normalizzante dell'ortopedagogia e della pedagogia emendativa. Il suo pensiero rimane così attuale che negli approfondimenti delle sue opere svolti da molti studiosi — tra i quali Genovesi, Montuschi, Favorini e Bocci (Montuschi et al., 2005) — viene sottolineato come il lavoro di Zavalloni apra, in realtà, all'attuale prospettiva dell'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2002), rimarcando la dimensione promozionale e progettuale della pedagogia speciale — e non solo quella correttiva e preventiva — collocandovi all'interno anche il tema della formazione degli insegnanti (Zavalloni, 1969).

Zavalloni segna, con la sua opera, un altro grande della pedagogia speciale: Ferdinando Montuschi, studioso appassionato e raffinato che spinge la pedagogia speciale alla lettura analitica delle situazioni complesse, liberandola dall'angoscia delle soluzioni immediate, facendo della *capacità di cogliere i problemi* una sua competenza specifica. In tal senso, nei suoi lavori (Montuschi, 1993; 1997) si trovano gli elementi per un nuovo approccio alle situazioni problematiche.

Uno dei grandi meriti di Montuschi è quello di aver smitizzato il tema dell'accettazione, di aver collocato la questione della disabilità in una prospettiva realistica, progettuale, di superamento e di sfida, senza demagogie e populismi, nell'intento di rendere chiare le variabili che intervengono in una situazione complessa e rispetto alle quali l'intervento educativo può essere dirimente. Il numero monografico sulla pedagogia speciale — all'interno della rivista «*Studium Educationis*» del 2004 —, curato insieme alla scrivente, indica anche la strada per riscrivere la storia della pedagogia speciale stessa, dei processi di integrazione/inclusione e del deficit, garantendo «la voce», lo sguardo, le riflessioni delle stesse persone con disabilità e dei loro familiari (Montuschi e Caldin, 2004). Il lavoro indica un rinnovato impegno educativo, che necessita di un decentramento del sapere che ritorna arricchito e rielaborato, condiviso con chi è testimone/interprete di una situazione problematica. Il volume dedica vari contributi alla pedagogia speciale, in linea con gli ambiti d'indagine consueti e al contempo forieri di nuove direzioni di ricerca, legate anche all'attualità della migrazione, dell'occupabilità delle

persone con disabilità, dei sistemi detentivi. In particolar modo, per quanto riguarda quest'ultimo tema — sempre più attuale nel panorama nazionale e internazionale —, emerge la necessità di analizzarlo ulteriormente, dato che coniuga perfettamente questioni innovative sulla disabilità e questioni socialmente complesse come quelle detentive.

Montuschi parla di «presa d'atto» di un evento imprevisto e scrive che *accettazione* non è dunque né l'esito di un giudizio, né l'esito di un sentimento: è fondamentalmente una decisione (Montuschi, 2006). La presa d'atto che Montuschi auspica per i genitori che hanno un figlio con disabilità non è l'accettazione passiva dell'evento, ma un'operazione di *riconoscimento della realtà*, un gesto di adesione alla constatazione dei fatti che spinge a prendere una posizione, a rispondere, a mettere in campo un'azione per il cambiamento che volge al superamento, alla sfida, all'andare oltre ciò che appare, offrendoci un collegamento straordinario con la posizione di Itard.

Nel pensiero di Montuschi, infatti, il *cambiamento* ha come condizione la decisione di *accettare*, nel senso di *riconoscere*, la realtà e la situazione di partenza nelle quali ci troviamo, rispetto alle quali ciascuno può farsi una domanda semplice e determinante per far sì che la progettualità possa avviarsi: «In questa situazione quale decisione posso prendere che abbia una qualche utilità, valore e significato?» (Montuschi e Caldin, 2004).

Da qui, il cammino porta dritto a pensare alla pedagogia speciale come alla scienza della domanda (più che della risposta dogmatica): dimensione particolarmente cara a Leonardo Trisciuzzi, che proprio di *domande* cruciali investe la disciplina. Trisciuzzi effettua un'interpretazione della pedagogia speciale esplorando zone disciplinari «di confine» estremamente attraenti: psicologia, psicoanalisi e medicina rappresentano terre di confronto e di intrecci. Sia nel *Manuale di Pedagogia speciale* sia nel raffinatissimo *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, il respiro della pedagogia speciale diventa ampio e pervade i sentieri della ricerca accademica e dell'educazione quotidiana (Trisciuzzi, Fratini e Galanti, 1996; 1999; Trisciuzzi e Galanti, 2001).

Trisciuzzi ci accompagna nelle pieghe dell'educazione rimarcando la necessità di conciliare, nell'intervento educativo, modalità emancipative e protettive, elementi appaganti con altri più limitanti e normativi. La sua focalizzazione sulla figura del padre e sull'imprescindibilità del suo ruolo — anche e soprattutto nelle situazioni di disabilità — costituisce

un riferimento irrinunciabile; la necessità che gli adulti escano dalla logica consumistico-narcisistica di risposta ai bisogni dei figli — dove il dominio dell'*esperienza enfaticizzata* oscura quello della *coscienza* — induce a riflettere sulla formazione degli adulti come educatori. La sua sapiente vicinanza ad autori come Erik Homburger Erikson, Donald Winnicott e Margaret Mahler fa di lui il pioniere degli intrecci con l'area psicoanalitica, intrapresi senza tuttavia mai confondere l'identità della pedagogia speciale, la quale, grazie a questa prossimità, riceve e offre puntualizzazioni rilevanti, come quelle legate al clima emotivo e alla qualità della relazione educativa.

Dell'impegno di Andrea Canevaro sui processi d'integrazione scolastica in Italia molto è stato scritto, soprattutto riguardo ad alcuni concetti che l'hanno determinata; fra tutti, è utile richiamare quello di *co-evoluzione* (l'imparare e il crescere insieme, rendendo tangibile la reciprocità dell'avanzamento educativo e degli apprendimenti, in contesti ordinari e accessibili a tutti), il quale non solo ha aperto all'integrazione scolastica nel 1977, ma ha ridisegnato l'inclusione sociale delle persone con disabilità e gli approcci all'inserimento lavorativo. Scrive Canevaro che lo statuto scientifico della pedagogia speciale non è sempre compreso: a molti essa può apparire come una disciplina che aveva la sua ragione di essere quando esistevano le istituzioni chiuse, le realtà segreganti; ridimensionate o scomparse queste, si potrebbe credere che la sua ragione di essere venga meno. Non è così. E ciò va specificato proprio in rapporto ai deficit, ossia a quelle mancanze permanenti che possono creare svantaggi: uno dei motivi di maggior necessità della specificità dell'area disciplinare è proprio quella della riduzione degli handicap (Canevaro, 1999).

Tale impegno — quello per la riduzione degli handicap — esige delle competenze specifiche, anche costruite sul campo e non rigidamente definite, che si devono rapportare a persone che abitano in contesti di vita ordinari e che non siano rinchiusi in realtà segreganti. Nelle strutture chiuse è più semplice considerare l'individuo come appartenente a una categoria speciale: infatti in questa situazione si tende a definire i bisogni di un individuo in base al deficit che lo caratterizza e alla struttura nella quale si colloca (insufficienti mentali *in* struttura per insufficienti mentali, ad esempio). Ma gli handicap non sono provocati da una sola causa, bensì da più cause, e quindi esigono più risposte; la multi-causalità si collega con la multimodalità, intesa come l'insieme dei diversi modi di risponde-

re alle esigenze di un individuo. La pedagogia speciale, nella prospettiva dell'integrazione, ha sempre sottolineato la multicausalità di una situazione di handicap, così come Trisciuzzi e Canevaro hanno più volte chiarito (Trisciuzzi, 2018; Canevaro, 2006). Quindi, il compito della pedagogia speciale è quello di rendere, in termini pedagogici e in proposte educative, i risultati delle ricerche che collegano multicausalità (multi-fattorialità) e multimodalità.

La pedagogia speciale non può fermarsi al solo deficit riconosciuto e certificato: il suo compito è più esteso e delicato e consiste nell'individuare aree e questioni problematiche che richiedono un'interpretazione e una decisione per mettere in atto un intervento speciale, cioè un intervento non comune in attesa di diventare *comune, ricorrente, condiviso*.

Il compito della pedagogia speciale, scrive anche Montuschi, è dunque quello di rendere sempre più speciale ogni forma di intervento educativo, facendo diventare patrimonio comune la capacità di cogliere i problemi, la competenza nell'affrontarli, la padronanza nell'ipotizzare opzioni nelle risposte educative (Montuschi, 1993). La peculiarità della pedagogia speciale odierna è, quindi, quella di affrontare problemi non comuni, desiderando far scomparire la specialità e, nello stesso tempo, paradossalmente, voler mantenere la propria specificità.

A molti questa può sembrare una stramberia, un'originalità, una specialità appunto di poco conto: è quello che Canevaro chiama 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).

Tra radici e prospettive educative

Alcune inquietudini che la pedagogia speciale conserva riguardano la necessità di distaccarsi dai compiti più immediati, più attuali, di superare l'empiria per costruire quadri concettuali più generalizzati, con un'opportuna dimensione storica. Nel fare ricerca, cioè, abbiamo bisogno di capire come e perché collocare un intervento all'interno di dimensioni etiche che riguardano gli attori coinvolti e il contesto di riferimento. La ricerca scientifica

ci chiede l'intreccio di elementi che emergono dal contesto vivo, attuale, immediato e che possono essere riportati in un contesto altrettanto vivo e simbolico com'è quello della dimensione scientifica, ma senza creare nuove separatezze; proprio perciò tali elementi devono poi essere ricondotti nel contesto delle situazioni, diminuendo la lontananza dall'ambito scientifico. Nello stesso tempo, la pedagogia speciale, proprio per la sua *missione* — che è quella di corrispondere alle necessità delle persone con disabilità — può enfatizzare gli elementi di implicazione nell'accompagnamento, fino a non essere più capace di prendere le distanze.

L'accompagnamento, infatti, è un punto di forza: aver cura di qualcuno o di qualcosa e, nel contempo, organizzare tutto in una prospettiva scientifica significa essere capaci allo stesso tempo di distacco e di coinvolgimento. È indubbio che la possibilità di rendere meno difficile la vita di qualcuno possa tradursi in un senso di quasi onnipotenza; così, la pedagogia speciale può sollecitare il narcisismo che insorge in chi si preoccupa di migliorare la situazione di persone in condizioni problematiche e può far sentire la propria attività e la propria ricerca come particolarmente indispensabili. È un rischio che porta a utilizzare elementi di dominanza in una relazione di aiuto, che sempre possono esserci, ma che sempre devono essere transitori. Su questo tema, ossia quello di un'equilibrata distanza/vicinanza dalle situazioni di cui ci occupiamo, si inserisce il tema del riconoscimento dell'identità dell'altro (tema carissimo agli autori di cui abbiamo detto sopra), che può essere affermata, misconosciuta o deviata a seconda del nostro sguardo competente; uno sguardo affinato dall'impegno a ricercare, a familiarizzare, a conoscere sempre di più ciò di cui ci occupiamo.

Coltiviamo un'idea di *identità* (nostra e dell'altro) non solo come *riconoscimento*, ma anche come *essere riconosciuti* dagli altri e, quindi, come *senso di appartenenza* a dimensioni gruppali e comunitarie (come ci hanno insegnato Canevaro, Montuschi e Trisciuzzi). Diversamente, vi è il pericolo che la persona con disabilità si identifichi o sia identificata totalmente con il suo deficit, rischiando che l'identità originale divenga un'identità di categoria, mentre dovrebbe essere inequivocabile che, se le manifestazioni che caratterizzano una certa condizione di salute appartengono effettivamente a una data categoria, la persona non va però di conseguenza qualificata o etichettata.

La pedagogia speciale è passata da un'iniziale, confusa identità — in bilico tra etica, antropologia filosofica, esclusiva attenzione alle dimensioni

medico-sanitarie-riabilitative — alla configurazione di una pedagogia che risponde a chi ha «bisogni specifici»; ma per fare questo essa deve sempre più coniugare riflessione teorica e dimensione operativa. In tale ottica, è necessario continuare a sostenere il comportamento pratico degli educatori/operatori, anche attraverso la riflessione, lo studio, la ricerca teorica, l'aumento della consapevolezza degli atteggiamenti, l'incremento della responsabilità delle scelte e delle decisioni, il potenziamento dell'osservazione e dell'analisi delle azioni e delle reazioni.

La pedagogia speciale tiene conto di tutte queste coordinate e le promuove dentro a una dimensione di valorizzazione delle esperienze e di ricomposizione dei molteplici saperi. In questo lavoro, la pedagogia speciale prosegue il suo cammino utilizzando un *presente intensivo* di vichiana memoria (Orlando, 1990): tenendo presente non solo cosa fa, ma anche di cosa si sta occupando in quel momento, collocandosi continuamente tra memoria/storia e innovazione, continuando a percorrere i sentieri già conosciuti, approfondendoli e, dall'altra parte, esplorando nuovi itinerari di ricerca quali il progetto di vita, l'ampliamento del rapporto con i diritti umani, la formazione universitaria dei docenti — iniziale e in servizio — per l'inclusione.

La pedagogia speciale ha fatto dei processi d'integrazione e di inclusione dei fattori di innovazione, di cambiamento sociale e di prevenzione, valorizzando il ruolo dei coetanei nei processi di apprendimento, rilevando l'importanza dell'apprendimento dentro a una comunità — dove vi è una pluralità di minori e di adulti —, consolidando la vita sociale, attraverso il progetto di vita e l'acquisizione delle competenze quotidiane legate all'autonomia. I contenuti da lei offerti hanno contribuito a chiarire che la via per l'inclusione è l'educazione e non la medicalizzazione, che le conoscenze della pedagogia speciale devono essere più diffuse (ad esempio, nella formazione comune di tutti gli insegnanti e non solo di quelli di sostegno). La pedagogia speciale deve molto al rapporto con le altre discipline, considerandosi sempre in ricerca, soprattutto in alcune aree particolarmente complesse, nelle quali il lavoro da fare è ancora enorme (pluridisabilità, migrazione, traumi, occupabilità, ecc.).

Va ricordato, infatti, che in alcune aree il nostro sguardo è diventato più competente e che in altre, invece, deve raffinarsi, continuando l'investigazione. Per fare tutto ciò abbiamo bisogno di contesti competenti, che offrano

una competenza sollecitante, in grado di superare sia l'assistenzialismo sia il vittimismo, fenomeni ben presenti nel nostro Paese, nell'area della disabilità.

Sono passati quarantatré anni dall'avvio dell'integrazione scolastica in Italia: l'evoluzione di tale pratica ha portato a conquiste, certezze, inquietudini, nuovi orizzonti e anche a un'esperienza unica nel mondo e a una prospettiva originale sui temi della disabilità. In questo momento, i pedagogisti speciali e coloro che si occupano di didattica speciale presidiano quanto conquistato e, nel contempo, volgono lo sguardo verso scenari internazionali della ricerca, con il patrimonio che viene da una pluriennale esperienza di integrazione, con l'acquisizione di competenze approfondite e articolate, e con il desiderio di confrontarsi con nuovi percorsi di ricerca.

La pedagogia speciale, in Italia, ha tracciato nuove traiettorie di formazione, di ricerca, di pratiche, 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 — rapportandosi alle produzioni scientifiche e internazionali, alle quali noi possiamo accedere, senza rinnegare la peculiarità della nostra storia inclusiva.

Per fare tutto ciò, abbiamo bisogno di tempo e abbiamo bisogno di aggiungere *qualità* alle *necessità* delle persone di cui ci occupiamo: la qualità può essere ricercata proprio attraverso collegamenti tra più aree disciplinari, ricerca e contesti di vita.

Siamo grati a chi ci ha preceduto per questa impagabile eredità che ci aiuta a costruire un'epistemologia che non sia presa a prestito dalla filosofia o dall'antropologia o dalla psicologia della diversità, che abbia un riferimento costante alla realtà — fatta di esperienze e di elementi istituzionali e legislativi nella loro articolazione — in relazione all'orizzonte internazionale, e che chiarisca che le nostre certezze sono anche legate alla consapevolezza che la disabilità rappresenta una condizione esistenziale universale che, in determinate situazioni di vita, tutti potrebbero sperimentare.

La disabilità, infatti, può connotarsi come *teoria dell'uguaglianza*, «fenomeno sociale multidimensionale», intendendola come parte integrante dell'essere umano, al di là del tempo, dello spazio e delle differenze culturali e geografiche (Caldin, 2007; Leonardi, 1998).

La ricerca, dunque, ci conduce in territori inesplorati e fra persone sconosciute; abbiamo nella testa e nel cuore i nostri maestri, le nostre cer-

tezze, le mille inquietudini. E non desistiamo. Perché non è nella certezza del risultato che confidiamo, ma nell'irrinunciabilità dell'impegno educativo che ogni giorno rinnoviamo. L'inclusione richiede un'azione di sistema, una *buona prassi* intesa come *azione politica*, e non solo come esperienza positiva, che possa cambiare l'organizzazione del contesto: ad esempio, avere degli insegnanti di sostegno per dettato legislativo significa garantire, in via ordinaria e non emergenziale, l'accesso all'istruzione per tutti. In tal senso, le politiche sociali che ne derivano devono situarsi *oltre* la compensazione degli svantaggi effettuata attraverso l'offerta di beni e servizi, ampliando e garantendo le capacità/facoltà di scelta individuali e collettive (*capabilities*) che non concernono solamente i bisogni primari come alimentarsi, curarsi, istruirsi, ma anche le libertà, i diritti fondamentali correlati a tutte le dimensioni della vita umana, in una prospettiva in cui *diritti e giustizia* costituiscono un impegno inalienabile.

Nel perseguire la prospettiva inclusiva, la pedagogia speciale continua a considerare suo compito fondamentale fare in modo che le conquiste operate per un una persona in situazione problematica divengano qualità per tutti. In tal modo, svela la scelta di un modello antropologico che tutela uomini e donne, bambini e bambine, che riguarda tutti gli alunni/studenti *indistintamente*, perché l'istruzione e l'educazione sono un diritto di tutti e, nel contempo, li considera *differentemente*, perché ciascuno lavora e ha diritto di lavorare rimanendo sostenuto nello sviluppo delle sue potenzialità (Santi, 2004).

Siamo grati alla pedagogia speciale per questo «scatto in avanti» a cui costringe il nostro immaginario. Senza le gabbie della contingenza, l'immaginario — anche collettivo — può protendersi fiducioso verso le sfide della complessità, della problematicità, dell'incertezza: «cifre», queste, sempre attuali, nel divenire progettuale della pedagogia speciale.

Bibliografia

- Balducci E. (1995), *Coscienza morale e verità cristiana in Don Lorenzo Milani*. In M. Gennari (a cura di), *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Roma-Bari, Laterza.
- Biggeri M. e Bellanca N. (a cura di) (2010), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori.

- Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere.
- Bronfenbrenner U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Caldin R. (2007), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Caldin R. (2014), *La pedagogia speciale, la sua situazione paradossale e il debito (impagabile) alla generazione che ci ha preceduto*. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, PensaMultimedia, pp. 149-163.
- Caldin R. (2019), *Perché la Pedagogia Speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari*. In S. Besio e R. Caldin, *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Milano, Guerini, pp. 55-68.
- Caldin R. (a cura di) (2020), *Le Società scientifiche e la Società. Brevi riflessioni e questioni emergenti nella SIPeS*. In R. Caldin (a cura di), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione*, Lecce, PensaMultimedia, pp. 9-18.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Un pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2007) (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- d'Alonzo L. (2003), *Pedagogia Speciale*, Brescia, La Scuola.
- Erikson E.H. (1968), *Youth and crisis*, New York, W.W. Norton & Co. Trad. it., *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 2000.
- von Foerster H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio.
- Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- Ianes D. (2020) (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, Milano, FrancoAngeli.
- Itard J-M.G. (1894), *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron. L'idiot et la surdi-mutité. Avec une Appréciation de ces rapports par Delasiauve. Préface par Bourneville. Éloge historique de M. Itard par Bousquet*, Paris, Félix Alcan.
- Itard J-M.G. (2007), *Il fanciullo selvaggio*, Roma, Armando.
- Leonardi M. (1998), *Filosofia e sviluppo della riabilitazione*. In AA.VV., *Riabilitazione 2000. Atti del I Convegno delle strutture e dei servizi di riabilitazione*, OFFSET, Padova.
- Meltzer D. e Harris M. (1986), *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico di apprendimento*, Torino, Centro Scientifico Torinese.

- Montobbio E. (1982), *Handicap e lavoro. La formazione professionale e l'inserimento lavorativo degli handicappati*, Pisa, Del Cerro.
- Montuschi F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Assisi, Cittadella.
- Montuschi F. (2006), *Costruire la famiglia*, Assisi, Cittadella.
- Montuschi F. e Caldin R. (2004), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 1-241.
- Montuschi F., Bocci F., Favorini A.M. e Olmetti Peja D. (2005), *Progetto per la realizzazione di un Nido in una azienda statale*. In A.M. Favorini (a cura di), *Un'idea di Nido. Un modello educativo-didattico integrato e inclusivo*, Franco-Angeli, Milano, pp. 230-238.
- Orlando D. (1990), *Introduzione a una epistemologia dell'educazione*, Padova, Cleup.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Santi M. (2004), *Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati*. In F. Montuschi e R. Caldin, *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 687-697.
- Sen A. (2004), *Inequality reexamined*, Harvard, Harvard University Press.
- Trisciuzzi L. (2018), *Manuale di didattica per l'handicap*, Roma-Bari, Laterza.
- Trisciuzzi L. e Galanti M.A. (2001), *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Pisa, ETS.
- Trisciuzzi L., Fratini C. e Galanti M.A. (1996), *Manuale di Pedagogia speciale*, Roma-Bari, Laterza.
- Trisciuzzi L., Fratini C. e Galanti M.A. (1999), *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, Scandicci, FI, La Nuova Italia.
- World Health Organization (2002), *ICF: International Classification of functioning, disability and health*. Trad. it., *ICF: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson, 2002.
- Zavalloni R. (1969), *La pedagogia speciale e i suoi metodi*, Brescia, La Scuola.
- Zavalloni R. e Bertolini M.L. (1974), *La metodologia dei fumetti applicata ai sub-normali*, Brescia, La Scuola.

Sitografia

<https://s-sipes.it/> (consultato il 9 settembre 2020).