

Lucia de Anna, Charles Gardou e Alessio Covelli
(a cura di)

INCLUSIONE, CULTURE E DISABILITÀ

LA RICERCA DELLA PEDAGOGIA SPECIALE TRA
INTERNAZIONALIZZAZIONE E INTERDISCIPLINARITÀ:
UNO SGUARDO AI CINQUE CONTINENTI



La Pedagogia Speciale si intreccia con diversi saperi per cogliere il significato e il valore dei processi di integrazione e di inclusione per tutti, creando contesti in cui la partecipazione e l'accessibilità possano essere garantite senza trascurare la *singularité* e la specificità della persona. Il libro ha lo scopo di evidenziare l'importanza della ricerca attraverso uno sguardo multiplo, mettendo a disposizione le esperienze di vari esperti e giovani ricercatori e contribuendo così a formare una comunità scientifica realmente internazionale. I temi dell'inclusione trattati nelle ricerche documentate nel volume cercano di cogliere i diversi problemi che incontrano le persone con disabilità, con fragilità e vulnerabilità, attraverso una nuova dimensione educativa e formativa. La collaborazione e l'intesa tra tutti gli attori che intervengono in tali processi, mettendo a disposizione ciascuno le proprie competenze ed esperienze, diventano i punti cardine dello scambio tra i saperi assunti e tracciati durante il Dottorato internazionale di ricerca «Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione».



Lucia de Anna

Professore Ordinario Senior di Pedagogia Speciale presso l'Università di Roma «Foro Italico», è autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali sui processi di integrazione e inclusione.



Charles Gardou

Antropologo e Professore presso l'Università Lumière Lyon 2, ha dedicato i suoi lavori di ricerca di antropologia culturale, diffusi in tutto il mondo, alle situazioni di disabilità, alla diversità umana e alla vulnerabilità nelle loro molteplici espressioni.



Alessio Covelli

È Assegnista di ricerca in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa presso il Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute dell'Università degli Studi di Roma «Foro Italico».



Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana

www.universityresearch.ericsson.it

€ 24,00

ISBN 978-88-590-1719-6



9 788859 101719 6

www.ericsson.it

INDICE

Introduzione (*Lucia de Anna e Charles Gardou*) 11

PARTE PRIMA

L'INCLUSIONE E LO SGUARDO MULTIPLO ATTRAVERSO LA PEDAGOGIA SPECIALE: TEORIE, RICERCHE E PRASSI

Capitolo 1 23

Pensare diversamente alla disabilità donandole la sua dignità
di pensiero (*Charles Gardou*)

Capitolo 2 33

Il bastone e il serpente (*Andrea Canevaro*)

Capitolo 3 44

Internazionalizzazione tra teorie, ricerche e prassi:
gli esperti dei vari Paesi coinvolti nel Dottorato (*Lucia de Anna*)

Capitolo 4 81

Trois «petites» évidences initiales pour la recherche inclusive
(*Issiaka Prosper Laleye*)

Capitolo 5 85

Quelques considérations sur l'internationalisation
de la recherche dans la perspective des docteurs de recherche
sénégalais (*Cheikh Tidiane Tine e Khadidiatou Diallo*)

Capitolo 6 89

En Polynésie française: la réponse sociale à l'égard
du handicap vue par le juriste (*Pascal Gourdon*)

Capitolo 7 102

La diversità sociale e culturale in Brasile e le sfide
per l'inclusione scolastica (*Maria Alice Rosmaninho Perez*)

Capitolo 8	111
Lo sguardo della società brasiliana sui giovani abitanti delle periferie (<i>Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza e Paula Nascimento da Silva</i>)	
Capitolo 9	120
Alcuni modelli per inquadrare le rappresentazioni della disabilità (<i>Charles Gardou</i>)	
Capitolo 10	130
Transition juvénile, accessibilité et citoyenneté (<i>Serge Ebersold</i>)	
Capitolo 11	150
L'epistemologia della ricerca pedagogica nell'ambito dei processi di inclusione: l'esperienza del Dottorato internazionale (<i>Antonello Mura</i>)	
Capitolo 12	156
La ricerca sull'inclusione tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: questioni epistemologiche e metodologiche (<i>Alessio Covelli</i>)	
Capitolo 13	170
La didattica dell'inclusione tra formazione e ricerca: il ruolo delle Scuole di Dottorato (<i>Pasquale Moliterni</i>)	

PARTE SECONDA

LE RICERCHE DEL DOTTORATO INTERNAZIONALE «CULTURE, DISABILITÀ, INCLUSIONE: EDUCAZIONE E FORMAZIONE»

ITINERARIO I

Cultura inclusiva e rappresentazione: riconoscimento delle differenze e sviluppo identitario

Capitolo 14	187
Le rappresentazioni sociali sull'inclusione scolastica dei bambini e degli adolescenti in situazione di disabilità e le pratiche degli insegnanti in Italia (<i>Cheikh Tidiane Tine</i>)	

Capitolo 15	191
Ricostruzione delle identità e inclusione sociale delle persone in situazione di disabilità (<i>Khadidiatou Diallo</i>)	
Capitolo 16	195
Mass media e rappresentazione della disabilità: per una cultura diffusa dell'inclusione (<i>Alessio Covelli</i>)	
Capitolo 17	199
La dimensione identitaria nella persona disabile: il focus di un dialogo tra Pedagogia Speciale e Medicina (<i>Antioco Luigi Zurru</i>)	
Capitolo 18	203
Donne e disabilità: identità, opportunità e realizzazione di sé (<i>Ilaria Tatulli</i>)	
 ITINERARIO 2	
Progettazione pedagogica e didattica inclusiva tra scuola e università	
Capitolo 19	209
La didattica come pratica inclusiva: studio di contesti tra culture e politiche inclusive (<i>Roberto Dainese</i>)	
Capitolo 20	213
La scuola inclusiva come fattore di promozione del comportamento prosociale: uno sguardo trasversale tra il viaggio e la ricerca (<i>Grazia Lombardi</i>)	
Capitolo 21	217
Quando l'Occidente incontra l'Oriente: culture, educazione inclusiva e processi di integrazione scolastica a Taiwan (<i>Gaetanina Villanella</i>)	
Capitolo 22	221
Mediare tra le diversità: i processi inclusivi del bambino immigrato con disabilità nella scuola primaria (<i>Anderson Spavier Alves</i>)	

Capitolo 23	225
Il docente specializzato per le attività di sostegno: un caleidoscopio tra sfide, formazione e azioni in Italia e in Brasile (<i>Tarciana Angelica Lopes Damato</i>)	
Capitolo 24	229
Accessibilità pedagogica e inclusione: significati, norme e formazione con particolare riferimento alla Spagna (<i>Marta Sanchez Utgé</i>)	
Capitolo 25	233
Il movimento e il gioco nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere in contesti educativi inclusivi (<i>Barbara Racz</i>)	
Capitolo 26	237
Buone prassi per l'inclusione in educazione fisica: un'analisi tra Italia e Spagna (<i>Carmelo Munafò</i>)	
Capitolo 27	241
Inclusione e formazione nelle scienze dell'attività fisica e dello sport (<i>Pau Espinosa Trull</i>)	
Capitolo 28	245
Ambienti di apprendimento online inclusivi: riflessioni pedagogiche e possibili modelli applicativi (<i>Valentina Della Volpe</i>)	
Capitolo 29	249
ICT, inclusione e formazione degli insegnanti (<i>Silvio Pagliara</i>)	

ITINERARIO 3

Inclusione, lavoro e sociale

Capitolo 30	255
Gli studenti con disabilità nelle università europee e nel mondo lavorativo: prospettive internazionali (<i>Leonardo Santos Amancio Cabral</i>)	
Capitolo 31	259
Può un volontario diventare professionista nell'integrazione? Ricerca e riflessioni (<i>Luigi Salvio</i>)	

Capitolo 32	263
Inclusione: fattore di innovazione nella progettazione, organizzazione e gestione delle strutture polifunzionali (<i>Gianni Caione</i>)	
Capitolo 33	267
I processi di inclusione nelle esperienze di Special Olympics (<i>Paolo Lucattini</i>)	
Capitolo 34	271
Turismo accessibile e inclusione sociale (<i>Polina Egorova</i>)	
Conclusioni (<i>Lucia de Anna e Alessio Covelli</i>)	275
Allegato	283
Dati per la relazione annuale del Nucleo di valutazione sui Dottorati di ricerca – 2013	
Bibliografia e sitografia	295

INTRODUZIONE

Lucia de Anna e Charles Gardou

Il libro è frutto di un'ipotesi e di un lavoro congiunto, svolto da Lucia de Anna e Charles Gardou per oltre dieci anni, sulla internazionalizzazione e sulla ricerca a livello universitario in merito ai significati e alle questioni sociali, educative, della formazione professionale e culturale sul tema dell'inclusione, per conoscere «una molteplicità di interpretazioni» sulle quali riflettere. È il «depaysement» che l'antropologia concepisce come un piano inclinato facilitante l'accesso alla conoscenza dell'umano, «la sola avventura totale dell'umanità» secondo la bella espressione di Claude Lévi-Strauss (Gardou, 2017, p. 10).

Lo scopo è stato principalmente quello di mettere i giovani nelle condizioni di motivarsi nella ricerca e nella formazione di fronte all'incontro con la diversità. Una diversità che appartiene a ciascuno di noi, ma che spesso è attribuita più a quelle persone che sono considerate vulnerabili o che non rientrano nei confini delle norme culturali dei loro contesti di appartenenza e sulle quali la società punta l'attenzione in relazione alle loro mancanze e non alle loro potenzialità, senza cogliere pienamente il vissuto personale e il diritto di vivere in una società inclusiva.

Queste preliminari e sintetiche considerazioni hanno animato la costruzione del Dottorato internazionale «Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione» presso l'Università degli Studi di Roma «Foro Italico». Le finalità del Consorzio interuniversitario internazionale, creato con i vari Paesi, sono strettamente legate alla necessità di sviluppare ulteriori e inedite visioni della disabilità e dell'inclusione sia attraverso lo sguardo di contesti culturali differenti, sia nell'intento di restituire la ricchezza e la pluralità delle molteplici situazioni di vita. Le piste di ricerca sviluppate dai dottorandi dei vari cicli hanno pertanto seguito le direzioni tracciate dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della

Sanità (OMS) (WHO, 2001) con l'introduzione del modello bio-psico-sociale, così come quelle del paradigma dei diritti umani proprio della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* redatta dalle Nazioni Unite (UN, 2006).

Seguire tali traiettorie ha significato costruire ricerche che consentissero di comprendere e interpretare la disabilità come «fait social total» (Mauss, 1994), ovvero a livelli di analisi e in contesti differenti. Questo passaggio è fondamentale per comprendere l'apporto innovativo del Dottorato nella ricerca sulla disabilità e i processi di inclusione al fine di considerare la persona con disabilità come cittadino nella sua interezza. In altre parole, la forza del Dottorato è stata proprio quella di coniugare singolarità e universalità attraverso lo sguardo sui contesti.

Coniugare singolarità e universalità potrebbe apparire come un ossimoro; in realtà non è una contraddizione, ma parte di una rivoluzione culturale che implica l'ambizione di disegnare la matrice di un universo sociale somigliante, riconoscendo la fragilità umana come condizione comune alla quale lasciare spazio nelle sue diverse espressioni come ai diritti che ne derivano. Come spiega Gardou nel capitolo 1, questa rivoluzione è dunque una rivoluzione dei diritti di coloro che la disabilità può rendere fragili. Ci si domanda: «quali vie possono loro pretendere di seguire?». Kierkegaard fu il primo a rispondere a questa questione etica fondamentale, nell'affrontare un concetto post-metafisico, quello di «poter essere se stessi» (si veda il capitolo 1).

Andrea Canevaro, nella presentazione del libro di Gardou *Diversità, vulnerabilità e handicap* (2006), traduzione italiana del volume *Fragments sur l'handicap et la vulnérabilité* (2005), sottolinea l'importanza e il significato che dobbiamo attribuire al pensiero di Gardou per comprendere la prospettiva inclusiva, «per aprire strade e non disegnare percorsi già conosciuti. L'apprendimento come stile di vita deve andare oltre per far scaturire valori non effimeri né consumistici. Charles Gardou introduce elementi che permettono di creare non la filosofia della Pedagogia Speciale, ma la proposta culturale che può sostenere anche la Pedagogia Speciale» (Canevaro, 2006b, p. 15).

Quanti danni hanno provocato le nozioni di norma e categoria, tanto presenti oggi in forma inconscia, ossessiva, e nevrotica! Chi non vede gli inconvenienti che sia l'una o l'altra comportano? Entrambe oppongono, emarginano e rinchiudono. Sommate all'univocità, alla misura e alla sistematicità, diventano prigione dell'identità, dominazione e pretesa di universalità, rappresentando nel contempo una fuga dall'intrico della complessità umana e dalle sue stranezze, discontinuità, oscurità e disperazioni. Per questo ci impediscono di entrare in contatto con coloro che non sono «come gli altri» e di costruire insieme, partendo dal luogo che è loro. Talvolta, senza rendercene conto, ne soffochiamo

l'identità in nome della norma. E mentre loro sperano in una società senza prigionieri, né cancelli e si attendono di camminare su strade serpeggianti e ricche di curve, noi offriamo uno spazio sociale chiuso, rettilineo e prefissato. [...] Di fatto per loro è possibile tracciare nuovi orizzonti, cambiare il corso del proprio destino e tentare la fortuna. Utopia? Noi crediamo di no, ma a tre condizioni, «coscientizzare» il loro vissuto,¹ imparare a contestare il potere delle norme e, al di là del pietismo o dell'eroismo, esercitare una volontà profondamente riformatrice (Gardou, 2006, pp. 21-22).

La proposta culturale della Pedagogia Speciale coincide con lo sviluppo di una cultura dell'inclusione la quale non può prescindere dal diritto di poter essere prima di tutto se stessi e di essere riconosciuti come tali, con le proprie potenzialità, fragilità e vulnerabilità, in un'interazione continua con l'altro. Questo è stato uno degli elementi fondanti dell'impegno assunto nel Dottorato. Per questo motivo non si poteva pensare a un Dottorato solo con studenti italiani, con sporadici incontri con altri studenti stranieri e/o con professori stranieri, ma era imperativo vivere insieme questa esperienza in una reciproca conoscenza, prima di tutto con riferimento al confronto culturale dei Paesi coinvolti, alla conoscenza delle rispettive lingue per comprenderne le diverse terminologie, i vissuti e le realtà. Gli stessi docenti dovevano confrontarsi con le loro idee, i loro sistemi educativi e sociali, le loro credenze, i loro problemi, creando così una comunità scientifica in evoluzione e contaminata dai diversi saperi, pedagogici, antropologici, psicologici, giuridici e sociali che attraversano i processi formativi, creando la cultura di ciascun Paese.

L'ipotesi mirava all'intervento di esperti nei vari filoni di ricerca rivolti ai temi dell'inclusione che si incontrassero tra di loro, per poter discutere e interagire, confrontarsi, trovare dei punti di riferimento in uno scambio e in una dimensione di reciprocità e, nello stesso tempo, accogliere in questo dibattito la partecipazione di studenti del Dottorato provenienti da vari Paesi. Il fine era quello di profilare piste di ricerca non solo nei Paesi di provenienza, ma di allargare l'orizzonte confrontandosi con possibili realtà e culture differenti, creando così a cascata un ampliamento delle conoscenze e delle esperienze sempre più esteso, per tornare poi a diffondere le conseguenti riflessioni una volta ritornati nei propri Paesi, mantenendo comunque il contatto con la rete venutasi a costituire.

¹ È essenzialmente Paulo Freire, il filosofo e pedagogo brasiliano, che ricorre alla parola «coscientizzare». La sua notorietà internazionale è una testimonianza universale dell'emancipazione culturale e politica tramite l'educazione (si veda Freire, 2002).

Il Dottorato non è dunque nato all'improvviso, ma è stato frutto di un cammino e di una maturazione condivisa, passata dalla conoscenza all'intesa su un'idea comune relativa ai processi di inclusione e di internazionalizzazione. Dai primi incontri tra de Anna e Gardou a Bologna, presentati da Andrea Canevaro che già lavorava in attività di ricerca e formazione da diversi anni con l'Università di Lyon 2, dove insegnava Gardou, alle successive conferenze e ai seminari svolti insieme in Italia, Francia e Brasile. L'occasione propizia nacque proprio in Brasile, dopo aver discusso insieme nell'ambito di una commissione per la valutazione di una tesi di Dottorato di una studentessa brasiliana, Suely Moreira Marques, seguita da Gardou presso l'Università di S. Paulo (USP) sui temi dell'inclusione dal titolo *Penser et agir l'inclusion scolaire des enfants en situation d'handicap à partir des référents freiriens. Ruptures et mutations culturelles à l'école brésilienne*. Si iniziò a progettare di realizzare questa idea per sviluppare insieme un Dottorato internazionale di ricerca che non si limitasse a coltivare dei ricercatori per le rispettive Università o soltanto per i rispettivi Paesi, ma che fosse finalizzato a costruire una comunità di ricerca attraverso scambi non solo europei, ma anche intercontinentali in vari Paesi del mondo, coinvolgendo i principali interpreti di questa dimensione culturale dei cinque continenti. Tra questi citiamo Pascal Gourdon della Polinesia francese (si veda il capitolo 6), Lin Kuei Mei di Taiwan, Rossana Sousa de Silva di Uberlandia (Brasile), Issiaka Prosper Lalèyè del Senegal (si veda il capitolo 4) e l'Europa con i Paesi dei coordinatori e degli esperti di altre Università europee di cui parleremo a lungo nel capitolo 3.

Il primo nucleo, fondato congiuntamente da de Anna dell'Università di Roma «Foro Italico» e da Gardou dell'Università di Lyon 2, si è quindi subito esteso al Brasile, in un primo momento all'Università Federale di Uberlandia, ma presto allargato con la USP di S. Paulo, la S. Carlos e l'Università di Rio de Janeiro (UNIRIO), le Università di Bahia e di Porto Alegre, la Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) e la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Come accennato, alla nascita di questo Dottorato internazionale hanno inoltre partecipato l'Università «Gaston Berger» di St. Louis del Senegal, l'Université della Polynésie Française (i cui rappresentanti erano presenti nella seduta inaugurale) e l'Università di Taipei a Taiwan. Con tutte queste adesioni l'Università capofila (Università di Roma «Foro Italico») ha stipulato accordi istituzionali e prodotto protocolli di intesa tra le parti inviati già nella proposta al MIUR.²

² La documentazione e il video di inaugurazione del Dottorato internazionale, insieme alle diverse iniziative tra cui seminari, conferenze, gruppi di lavoro e discussioni finali dei diversi cicli, sono conservati nel Laboratorio di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università «Foro

In Italia, le Università che hanno subito aderito, affiancando quella di Roma, sono state *in primis* quella di Bologna, con la partecipazione di Andrea Canevaro che ha accolto e seguito diversi studenti, e quella di Cagliari, attraverso accordi interateneo, con una presenza costante di Antonello Mura, il quale ha alimentato il nucleo fondante con la promozione di dottorandi provenienti dalla Sardegna e organizzando stage presso l'Università e le scuole di Cagliari e provincia per gli studenti stranieri, interagendo insieme con le diverse Università in Brasile, in Russia, in Francia e con altre Università straniere.

In Europa hanno aderito le Università di Malta, di Murcia in Spagna, di Novosibirsk e Krasnoyarsk in Russia, di Northampton in Inghilterra, l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) di Suresnes (Parigi), la Sorbonne di Paris V «René Descartes» e altre ancora, nelle quali di volta in volta si svolgevano gli stage dei dottorandi e le interazioni tra gli esperti. Tali rapporti, per la maggior parte dei casi, esistevano già da tempo con de Anna e Gardou come promotori e coordinatori di questa iniziativa. I rapporti tra le diverse istituzioni non si limitavano, quindi, solo a adesioni formali ed estemporanee, come spesso accade, imposte da semplici firme di protocolli di intesa, ma costituivano scambi di idee e condivisione di sguardi multipli centrati sui contenuti del Dottorato e soprattutto sulla questione della non esclusione, su cui tutti erano già impegnati nei propri Paesi, preoccupandosi di diffondere queste posizioni a livello internazionale (si veda il capitolo 3).

L'interesse, sollecitato da una trasversalità di intenti educativi e formativi, si è focalizzato prima di tutto sull'esame e il confronto con le diverse culture che affrontano le problematiche dell'inclusione, per coglierne gli aspetti significativi al fine di creare una società in cui tutti siano messi nelle condizioni di partecipare senza bisogno di chiedere il permesso di accedervi. In questa rete di ricerca, quasi utopica, ognuno aveva la possibilità di esprimere idee, proposte, organizzando viaggi di ricerca in un universo sempre più esteso. Il permesso di accedere e di esprimersi veniva accordato a tutti, a tutti quelli che avessero l'intenzione di imparare e ricercare sull'inclusione, non come un ambiente di élite, a cui bisognava sottostare, bensì come un ambiente di crescita e di maturazione per comprendere, esplorare e realizzare una nuova dimensione di società inclusiva (de Anna, 2014a).

Una società veramente inclusiva deve utilizzare un approccio attento alle diverse capacità di ognuno, senza tuttavia trascurare i desideri e le aspettative.

Italice» di Roma e presso l'Ufficio Audiovisivi e Multimedialità dell'Ateneo. I relativi interventi costituiscono ancora oggi un oggetto di studio e di riflessione per la formazione degli insegnanti che si specializzano sull'inclusione.

Deve saper coniugare capacità e opportunità «per consentire a ciascuno, secondo le proprie possibilità e aspirazioni, di esprimere il proprio impegno personale per il miglioramento del mondo. Serve, dunque, una cultura che valorizzi le possibilità di ciascuno e concorra al miglioramento delle condizioni di vita e di salute (fisica, psichica, sociale, etica ed estetica, prendendosi cura della persona (caring) e non solo curandola (curing)» (Moliterni, 2016, p. 278).

L'educazione e la formazione hanno un ruolo preponderante per trasmettere i vari concetti appena affermati e riflettere su di essi, dal discorso sulla vulnerabilità umana, al concetto di cura, soprattutto educativa, alla responsabilità umana del vivere sociale, alla relazione tra persone, alla condivisione delle idee nella ricerca come patrimonio comune. È evidente come tra gli obiettivi principali ci fosse quello di far avanzare la ricerca scientifica finalizzata al superamento degli ostacoli per sviluppare e diffondere una dimensione culturale e sociale dell'inclusione tra Paesi diversi e per individuare le modalità e gli strumenti più idonei per la crescita individuale e di tutti. Proprio in relazione a queste diverse considerazioni è stato coniato il titolo del Dottorato internazionale: «Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione».

I quattro dottorandi del primo ciclo, tutti italiani (Roberto Dainese, Grazia Lombardi, Luigi Salvio e Gaetanina Villanella), hanno compreso l'ipotesi di lavoro del Dottorato e si sono dedicati e impegnati subito in una grande opera di sensibilizzazione, soprattutto durante la fase di stage all'estero in Taiwan, in Senegal e in Brasile, diffondendo questa *mission*. Infatti, fin dal secondo ciclo, si sono presentati al concorso diversi studenti stranieri e questo interesse così diffuso anche nei corsi degli anni successivi ha permesso di avere complessivamente studenti provenienti dal Brasile e dal Senegal, dalla Russia, dall'Ungheria, dalla Spagna, dalla Francia, oltre a quelli italiani. In realtà il Dottorato destava curiosità anche da parte di dottorandi appartenenti ad altri Dottorati e molti di loro sono venuti dal Brasile, dalla Francia, dalla Cina e dall'Iran, per incontrarsi con i nostri dottorandi e professori, per avere così l'opportunità di discutere i loro temi di ricerca e trovare punti di contatto e approfondimenti utili alle loro ricerche.

Sono state promosse tesi di Dottorato in co-tutela e titoli di Doctor Europaeus; tutto ciò ha richiesto un impegno di lavoro considerevole, ma ha anche rinforzato il processo di internazionalizzazione del Dottorato stesso, quasi unico a livello nazionale ma anche internazionale «per aver riunito ricercatori di cinque continenti, confrontando la diversità dei loro punti di vista» (Gardou, 2016, p. 4).

Nel tracciare l'avvio del viaggio di questo percorso iniziato molto tempo prima, ma formalmente inaugurato il 2 febbraio 2008, il volume si apre con un confronto internazionale: le *Trois «petites» evidences, pour commencer*

introdotte da Issiaka Prosper Lalèyê, professore di Epistemologia e Antropologia dell'Université «Gaston Berger» di Saint-Louis (Senegal), cercano di dimostrare il valore del confronto culturale esteso ad altri continenti, oltre che il suo impegno personale e della sua Università, anche da parte del Rettore, il prof. Mary Teuw Niane, che ha ringraziato l'Università di Roma «Foro Italico» per aver promosso l'organizzazione di un Dottorato internazionale così innovativo e per aver avuto la sensibilità di contribuire ad accogliere un continente come l'Africa. Indubbiamente l'Africa presenta molte difficoltà nel rispondere ai bisogni educativi speciali della sua popolazione e a sviluppare processi di inclusione. La sua presenza costituisce già un indicatore importante per iniziare un lavoro comune sui temi dell'inclusione e per portare un approfondimento importante su un fenomeno che interessa tutti e che nonostante i problemi non può escludere lo sguardo verso i Paesi africani.

Le motivazioni che il prof. Issiaka Prosper Lalèyê ha espresso si sono dimostrate, negli anni in cui i cicli di Dottorato si sono succeduti, molto importanti sia per i contatti e gli stage svolti da studenti italiani del Dottorato in Senegal, sia per la presenza di studenti senegalesi che hanno saputo costruire relazioni durature con tutto il gruppo dei ricercatori e con le stesse Università coinvolte in Italia e in altri Paesi. La rete di interazione e sostegno alla ricerca e alla formazione dopo quasi dieci anni di lavoro è cresciuta e produce scambi, ricerche e pubblicazioni condivise, diffondendo ovunque la cultura dell'inclusione e il riconoscimento non solo dei diritti, ma anche del rispetto dell'altro e del valore della diversità.

Il progresso dei diritti dell'uomo è in continua attenzione ed evoluzione, «affermare che i diritti dell'uomo progrediscono è riconoscere che c'è un aumento quantitativo di un numero delle persone che li conoscono, vuol dire che la comprensione di questi diritti si approfondisce e che gli sforzi per farli conoscere, comprendere e applicare sono divenuti sempre più sinceri, sempre più metodici ed efficaci» (si veda il capitolo 4).

Lalèyê, infine, si sofferma su altre barriere che si frappongono tra i popoli e che non permettono di costruire una dimensione di fratellanza, di riconoscere dentro le differenze la dignità umana, l'essere e il divenire, sostenendo che una Scuola dottorale sulle problematiche della disabilità e dell'inclusione debba occuparsi anche di questi aspetti e ampliare le ricerche in questa dimensione, di creare un confronto tra persone che vogliono intraprendere queste inchieste, di formare al senso giuridico del fenomeno della disabilità e dell'esclusione in modo che l'uomo, apprendendo nella propria scuola, divenga ogni giorno un po' più uomo.

Di seguito elenchiamo alcuni tra i temi principali di formazione e di ricerca che hanno costituito la dimensione fondativa su cui riflettere per l'in-

dividuaione degli obiettivi delle singole ricerche, oggetto di approfondimento nei capitoli successivi.

- a) *Antropologia e Sociologia dell'educazione e della comunicazione.* Gestione della differenza nei diversi livelli della vita sociale e nelle diverse modalità della vita umana. La dimensione culturale della persona, stigmatizzazione e pregiudizi. I diritti umani imprescrittibili: lettura antropologica e sociale. I temi dell'inclusione e dell'integrazione nelle definizioni terminologiche dei diversi Paesi. Riflessioni sull'identità. Lettura sociologica delle analisi statistiche. La costruzione degli indicatori di qualità.
- b) *Pedagogia Speciale.* Genesi e trasformazioni storiche della Pedagogia Speciale. La Pedagogia dell'integrazione e dell'inclusione. Lo sfondo integratore e i processi di integrazione. Confronto e analisi comparativa pedagogica dei sistemi educativi nei confronti dei bisogni educativi speciali (*Special Education Needs – SEN*). Rapporti con la famiglia. Le collaborazioni interistituzionali. La formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno. La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti curricolari sui processi di integrazione. Interazione delle competenze. I dirigenti scolastici: ruolo e responsabilità. I centri di documentazione, dai CTS, ai Poli per l'inclusione, ecc. Scolarizzazione, integrazione e inclusione. Il significato del progetto di vita per l'inclusione nella scuola, nella formazione professionale e nell'inserimento lavorativo. Studi di caso: criticità e «buone prassi».
- c) *Didattica Speciale e Tecnologie educative.* La didattica e la didattica speciale. Strategie didattiche integrate (apprendimento cooperativo, insegnamento individualizzato e personalizzato, metacognizione) e piani educativi individualizzati. L'alternanza scuola-lavoro nella programmazione didattica. Progettazione e programmazione scolastica: i mediatori dell'integrazione. Dalla didattica disciplinare alla didattica inclusiva. Applicazione didattica dei diversi metodi alle diverse discipline, tra le quali le scienze motorie. Accessibilità in web, ausili e interventi. L'uso educativo e didattico della multimedialità.
- d) *Legislazione,* con riferimento all'educazione, alla formazione e all'inserimento professionale e lavorativo (dalla scuola all'università): una lettura insieme pedagogica e giuridica. L'evoluzione storica in Italia e nel Mondo (con particolare riferimento ai Paesi coinvolti nel Dottorato).
- e) *Norme sull'organizzazione* dei diversi sistemi educativi (autonomia e decentramento sui temi scolastici, lavorativi e sociali). Evoluzione storica della legislazione nei Paesi coinvolti nel Dottorato: influenze pedagogiche e sociali. Statistiche nella evoluzione delle iscrizioni scolastiche e universitarie dei SEN. Organizzazione universitaria nei processi di integrazione e inclusione: norme, attività, qualificazioni.

f) *Dichiarazioni e convenzioni internazionali. Le politiche Comunitarie (regolamenti, raccomandazioni, pareri, ecc.); i progetti dell'OECD, dell'UNESCO e delle Nazioni Unite. Dal Rapporto Jorgensen (1978) alla Carta di Lussemburgo (1996) attraverso i Progetti Helios I e II. La Conferenza di Salamanca del 1994. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità 2006. La Conferenza UNESCO del 2013 sulla formazione degli insegnanti. Le ricerche dell'OECD sulla vita attiva e sull'integrazione nella scuola e nell'università.*

Gli stage all'estero hanno previsto non solo viaggi nei diversi Paesi coinvolti nel Dottorato, dall'Europa (Francia, Spagna, Inghilterra, Malta, Danimarca, Irlanda e Ungheria) ad altri continenti (Brasile, Taiwan, Senegal), ma si sono estesi in questo sguardo multiplo ad altri Paesi, come ad esempio in Canada nell'incontro-intervista di Alessio Covelli a Patrick Fougeyrollas sul confronto tra l'ICF e il modello del «Processus de Production du Handicap» (PPH) e la relativa concezione di inclusione; negli Stati Uniti durante gli scambi e le interviste di Paolo Lucattini nei giochi mondiali di Special Olympics a Los Angeles. In alcuni casi i Paesi del mondo sono venuti da noi (Polinesia, Russia, Brasile, Senegal, Stati Uniti, Cina, Iran) per raccontarci la loro storia verso l'inclusione. Gli stage in Italia hanno coinvolto diverse sedi universitarie, scuole, centri specializzati e centri di ricerca (ad esempio, Padova, Bologna, Rimini, Cagliari, Trento e Roma).

In questo libro è raccolta solo una parte iniziale dei vari interventi che si sono poi succeduti nell'arco dei vari anni del Dottorato dalla sua inaugurazione nel 2008 fino alla sua conclusione nel 2016-2017.³ Nel capitolo 10, Serge Ebersold ha voluto attualizzare il suo intervento iniziale soffermandosi sui temi della transizione all'età adulta, la partecipazione e l'emancipazione sociale con uno sguardo rivolto all'accessibilità dei contesti di vita. Si è inoltre puntata l'attenzione sull'epistemologia della ricerca e i metodi di ricerca utilizzati nel Dottorato (si vedano i capitoli 11 e 12) e su una didattica, soprattutto universitaria, che deve cambiare proprio in funzione di una dimensione internazionale che richiama innovazione e inclusività (capitolo 13). Nel capitolo 3 è narrato il percorso attraverso la presenza e la compartecipazione dei vari esperti-attori del Dottorato in una continua relazione con i dottorandi, mettendo in evidenza i vari contesti internazionali in cui si è cercato di interagire. Nella seconda parte si è data voce ai dottorandi esponendo il loro lavoro di ricerca (i cui testi

³ I diversi eventi e iniziative citati nel volume sono stati documentati e filmati grazie anche alla collaborazione dell'Ufficio Audiovisivi e Multimediali dell'Ateneo «Foro Italico» di cui è responsabile Fabrizio Aversa. I materiali sono reperibili presso l'archivio dell'Ufficio.

sono raccolti nel Laboratorio di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università «Foro Italico» e nella Biblioteca Nazionale di Roma e in alcuni casi oggetto di pubblicazioni richiamate in Bibliografia). Nelle *Conclusioni* del libro si sono voluti riprendere i primi concetti di internazionalizzazione a confronto con le interpretazioni attuali e le problematiche relative alle trasformazioni legislative avvenute in Italia negli ultimi anni sui Dottorati di ricerca, purtroppo molto restrittive e centralistiche, come espresso dalla stessa CUN e da alcuni professori italiani, per far crescere realmente questo respiro internazionale, a cui non vengono dati sostegni e valorizzazioni.

In conclusione, è possibile affermare tranquillamente che questa ipotesi di partenza così ambiziosa e all'apparenza utopica è stata pienamente realizzata sia per lo sviluppo delle ricerche svolte di cui alla parte seconda di questo libro, sia per le varie pubblicazioni individuali e collegiali, ma anche per le continue interazioni, progettualità internazionali condivise e per gli alti profili professionali che molti dei dottorandi hanno raggiunto, diventando professori e ricercatori, in Italia e soprattutto nel mondo, in una continua maturazione e crescita, in una dimensione di *lifelong learning* e di *Global Education*. Lo sguardo ai diversi continenti, pur non avendo la pretesa di svolgere analisi di ricerca di tipo esclusivamente comparativo, focalizzandosi invece su temi specifici relativi agli aspetti processuali, ha fatto nascere il desiderio di acquisire nuove conoscenze, per comprendere il significato pieno dell'inclusione di fronte alle molteplici esclusioni presenti nel mondo. Il percorso di crescita e maturazione è continuato anche dopo il Dottorato, coinvolgendo tutti quelli che a questa dimensione planetaria si sono avvicinati per svolgere il loro lavoro con più competenza ma anche con consapevole umiltà di fronte alle ineguaglianze dell'universo.

CAPITOLO I

Pensare diversamente alla disabilità donandole la sua dignità di pensiero¹

Charles Gardou

Lo spirito umano è ancora confinato

La riflessione qui proposta si riferisce allo spirito dell'Illuminismo, alle sue idee fondamentali e al loro significato attuale. I miei lavori di antropologia culturale sulle situazioni di disabilità si nutrono del pensiero dei rappresentanti di questo movimento filosofico che attraversava l'Europa nel XVIII secolo: in particolare, Montesquieu, uno dei fondatori della sociologia, e le sue *Lettere persiane* (1721); Voltaire, «l'uomo universale» e il suo *Saggio sui costumi e lo spirito delle nazioni* (1753); Diderot e la sua *Lettera sui ciechi ad uso di coloro che vedono* (1749); Rousseau con il suo *Discorso sull'origine e i fondamenti della diseguaglianza tra gli uomini* (1755) e l'*Emilio* (1762). E, naturalmente, Kant con la sua *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo?* (1784), il fondamento della metafisica della morale e del suo imperativo categorico: «opera in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona che nella persona di ogni altro, sempre nello stesso tempo come un fine e mai unicamente come mezzo».

Nel campo che ci riguarda, l'Illuminismo ci invita a concepire la disabilità come qualcosa che merita di essere diversamente pensato per ricevere così la sua dignità di pensiero. Tuttavia, di fronte a questa espressione della diversità e della fragilità umana, in quale misura siamo ancora uomini e donne dei Lumi, nel «fallimento», nella «riflessione ritardata», lontana da un pensiero che

¹ Il capitolo rappresenta una rielaborazione dell'articolo di Charles Gardou (2011), *Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap*, pubblicato sulla rivista «VST – Vie Sociale et Traitements», n. 3/2011, pp. 18-25. Traduzione dal testo originale francese a cura di Alessio Covelli.

consideriamo illuminato? In che modo possiamo liberarci dai persistenti oscurantismi: ignoranza, superstizioni, false credenze, stereotipi, rappresentazioni collettive statiche e altre abitudini dell'eteronomia, che Kant denuncia nella sua *Critica del giudizio* (1790)? Se le mie osservazioni sono inevitabilmente contrassegnate dal marchio della realtà culturale francese, il lettore saprà, in questa singolarità, trovare l'universale.

Tutto ciò ancora accade come se rimanessimo nella prigione delle categorizzazioni, delle convenzioni, dei pregiudizi comuni, privati della capacità di sentire diversamente, di reinterrogarsi e di accettare la vita multiforme che ci circonda. In realtà, la nostra società è animata da due movimenti divergenti: da una parte, una febbre di modernità e di avvenire, come nel settore delle scienze, delle tecnologie e della comunicazione; dall'altro, una resistenza o perfino un'immobilità negli arcaismi, per quanto riguarda lo sguardo verso i nostri pari che si trovano in una situazione di disabilità. In questo dominio, lo spirito umano rimane confinato, poiché non siamo mai andati così lontano e così spesso al limite dell'inventività. Diamo importanza alle crepe nelle nostre convinzioni di progresso ma le nostre parole, immagini, atteggiamenti, strutture e dispositivi sociali rimangono sfasati e sono in ritardo rispetto a tutto ciò che oggi viene creato e sta accadendo in altri settori.

Stiamo sempre più misurando la portata delle conseguenze, se non dei pericoli, dell'indifferenza, delle gravi carenze, collettive e individuali, della discriminazione, dei comportamenti antiquati e della mancanza di volontariato verso le persone con disabilità: circa il 15% della popolazione mondiale (WHO, 2011) e il 16% della popolazione degli Stati dell'Unione Europea (UE, 2010a). Oltre alla violenza concreta, le persone con disabilità subiscono violenze sul piano simbolico, silenziose e quindi più insidiose perché frutto dell'indifferenza. Il loro nome è la fuga, la negligenza, il malinteso, la colpa, l'indecenza, l'emarginazione, l'altezzosità o il disprezzo.

Noi trattiamo, forse inconsciamente, la questione della disabilità con alcune delle rappresentazioni che hanno preceduto l'Illuminismo, unite a un eccesso di certezze. Di conseguenza, stiamo lottando per far uscire tale questione dall'*impasse* frutto della consuetudine nella quale è impantanata.

Mostrarsi «rivoluzionari»

Pensare — e l'Illuminismo ne è testimone — non corteggiare, sedurre, compiacere le autorità pubbliche, i media e l'opinione pubblica. Non accontentarsi di lamentarsi delle ferite dell'essere umano, lasciando andare la grande macchina sociale nella sua attuale direzione, sovrastimando alcuni e sminuendo

gli altri. La rivoluzione culturale, richiamata dai nostri auspici, è in parte dovuta all'audacia prometeica a riflettere sul buon pensiero, contro la tendenza comunemente accettata del «politicamente corretto» e certamente contro noi stessi per essere «rivoluzionari», cioè innovativi, creativi e originali. È necessario osare per stabilire dei principi di una nuova vita con, per, e a partire dai più vulnerabili. Occorre restituire il diritto di espressione a queste persone umiliate dalla parola, troppo spesso ridotte alla patologia dalla quale sono affette.

Questo non può accadere senza una rottura, perché si tratta di un cambiamento radicale. Ma è ancora necessario, affinché possa nascere qualcosa di nuovo, che acconsentiamo, come pensatori all'avanguardia, a scuotere gli schemi tradizionali. Solo decentrando l'asse dei nostri discorsi e delle nostre pratiche riusciremo a destabilizzare l'ordine geometrico dell'universo normativo e dei suoi canoni retorici. René Girard (1972) parla della violenza della mimesi, l'impostazione alla norma, la conformazione. Solo un linguaggio diverso da quello della conformità, una nuova lingua disarmante e con accenti di straniamento può ridefinire il luogo in cui la nostra cultura dovrà conferire qui e ora la diversità dei volti dell'Uomo.

Pensiamo anche a Jacques Derrida (1972), il quale non ha voluto rinunciare a nessuno dei lumi possibili sulla coscienza, il soggetto e la libertà. Lui che ha aspirato a una vita diversa dall'economia del possibile, «une vie impossible sans doute, mais la seule qui vaille d'être vécue, sans alibi, une fois pour toutes». La sua idea di decostruzione è, dal mio punto di vista, al centro del pensiero sulla disabilità. Non si tratta di distruggere nulla: decostruire, non distruggere. Questo non è un approccio negativo, ma l'analisi di qualcosa che è considerato costruito e che si vuole de-cristallizzare, de-sedimentare. Qualcosa di cui si interroga il carattere presumibilmente naturale: una tradizione, un'istituzione, un dispositivo, una cultura.

La trasformazione richiesta presuppone l'interazione, la volontà di creare, la valutazione e la regolamentazione. Profonda e durevole, tale trasformazione non sostituisce semplicemente dei vecchi modelli con quelli nuovi progettati da alcune menti illuminate. Può provenire solo da un processo collettivo che mobilita le risorse dei vari attori sociali, e non solo quelli direttamente coinvolti o attivisti della causa della disabilità. Presuppone che il corpo sociale accetti di essere catturato da approcci, forme di organizzazione e da concetti rinnovati. Il termine «disabile», ad esempio, ha un significato oramai distorto. Perché, come sappiamo, il fondo della relazione umana risiede in un gioco di immagini legate alle parole, attraverso ciò che gli psicoanalisti chiamano simbolizzazione, cioè la rappresentazione della realtà con le parole.

Ricorro volentieri alla parola «rottura» per sottolineare la necessità di interrompere il corso di alcune pratiche, inadeguate per lo scopo previsto, ma

che tuttavia finiscono per apparirci naturali. Si consideri la rottura in pittura o del ritmo nella musica. Questo termine insiste sulla necessità di apportare cambiamenti netti per modificare l'ordine culturale esistente, la continuità che sembra essere stabilita.

L'intelligenza e i diritti umani

Certamente a causa di una tradizione molto radicata di carità, persiste in modo evidente una difficoltà a progettare le risposte necessarie che rientrano nel diritto e che non rappresentano un dovere compassionevole. La comprensione delle questioni relative alla disabilità e delle loro ripercussioni appartiene meno all'emozione e alla buona coscienza e riguarda maggiormente l'intelligenza e i diritti umani. All'altra estremità, ci si oppone a una sacralizzazione del carattere razionale dell'Uomo, da cui deriva il nucleo essenziale della sua dignità. Tale aspetto sarebbe legato solo a una forma di intelligenza operativa o di un pensiero strumentale: era la tesi di Platone, di Aristotele e anche di Sant'Agostino. E, molto più tardi, quella di Descartes: «La ragione è l'unica cosa che ci rende umani e ci distingue dagli animali». A nome dell'onnipotenza della ragione, era illusoria l'euforia di poter dominare con la forza la natura, di poter manipolare la vita, il primato dell'apparire e del piacere agli altri fino alla perfezione normativa del corpo. Si spera in una vita senza mancanze, senza limiti, senza rughe, senza vecchiaia e senza morte: una vita ideale che corrisponde ai criteri trasmessi dall'immaginario sociale. C'è un detto secondo cui si riconoscono le illusioni dal rumore che fanno quando vanno via!

Mai un'epidemia dell'egocentrismo e dell'apparire è stata più violenta. L'individualismo è diventato la regola. Chi non vede le apparizioni cinematografiche: «Mostro, dunque sono». Sembra che sia tutto lì. L'uomo si è gonfiato sia per l'illusione della sua autosufficienza, sia per la fiducia illimitata nell'individuo e nella società della felicità individuale. I risultati scientifici, l'ingegno di dominare la natura, la materia, la vita, l'universo e l'apparente capacità di fare tutto ciò che fino ad ora sembrava impossibile segnano un'eccessiva fiducia nella nostra cultura del progresso. Il risultato è un vero e proprio squilibrio relazionale, a causa dell'appassimento del legame tra i cittadini e lo scioglimento della comunità che ne è derivato. I più deboli sono i primi a subire le onde d'urto di una società che si rileva più esigente nelle richieste di indipendenza piuttosto che nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza dell'altro, non riuscendo a dare un valore più alto al legame tra le alterità.

Il culto dell'eccellenza e della performance del corpo governa innanzitutto l'organizzazione della nostra vita. Sogniamo di diventare maestri e possessori

della natura, in un mondo in cui gli uomini non dovrebbero più subire le situazioni ma dominarle. Da qui deriva l'elemento sempre più diffuso della competizione e della concorrenza in un mondo che si evolve rapidamente e che non lascia tempo. Ognuno è spronato a diventare imprenditore della propria vita, a comportarsi come un combattente, un vincitore, un eroe. Sempre più veloce, più efficiente, più vincente. I più vulnerabili devono dimostrare di poter entrare nella logica della legge del più forte, della lotta per esistere, anche se questa lotta è manipolata da disegualianze e ingiustizie.

Queste disegualianze e ingiustizie derivano anche da alcuni approcci che, nel concepire la disabilità come unico attributo della persona, portano a indicizzare, categorizzare, etichettare, partendo dalla diagnosi iniziale e negando la singolarità di ciascuno e le sue specifiche esigenze. Questo processo di categorizzazione induce la stigmatizzazione delle persone in situazione di disabilità. In Francia, questa tendenza è riconducibile a un'esigenza di classificazione emersa chiaramente dalla Rivoluzione Francese, sia nel settore scolastico, sia nel campo della salute, attraverso le riforme pedagogiche e della sanità. La categorizzazione genera un senso di «collocamento istituzionale», una sorta di «*prêt-à-porter*». In tale prospettiva, il deficit e la mancanza coincidono con una struttura e con una posizione predeterminata, quando invece si dovrebbe concepire in termini di traiettoria in movimento, di qualcosa «su misura». Per concludere con una leggerezza paradossale: «Data la tua disabilità, ecco qui l'istituto ad hoc in cui sarai posto/a». Questa logica costituisce un ostacolo allo sviluppo e all'accesso alle disposizioni e ai dispositivi di diritto comune. Si continua a etichettare, ignorando che «ogni determinazione è negazione», secondo l'espressione di Spinoza (1677).

È possibile comprendere perché coloro che sono resi più fragili dalla disabilità trovino faticosamente posto in un'architettura sociale così selettiva, in un organigramma dove appaiono solo come casi-limite e come problemi; in un paesaggio culturale programmato, nel quale l'imperfetto e l'imprevedibile non sono ben accetti. Misuriamo gli ostacoli che devono superare in un contesto in cui l'uguaglianza è assimilata all'uniformità; dove il valore di un'esistenza è apprezzato in termini di impatto economico; dove tutto sembra dire loro: «Avrete gli stessi diritti degli altri quando sarete come tutti gli altri».

Una riflessione senza compiacimento

Guardando profondamente questa realtà, possiamo sviluppare una discussione lucida e risoluta, aprendoci alle rotture che possono favorire una sorta di inversione e di reinvenzione del nostro ordine sociale e culturale. Da qui è

possibile procedere senza compiacimento a un riesame del modo in cui concepire e condurre la nostra azione «a favore delle persone con disabilità» in diverse dimensioni: vita indipendente e cittadinanza; salute, etica e deontologia; vita emotiva e sessuale; vita professionale; vita scolastica; vita culturale e artistica; sport e attività ricreative.

L'accesso all'autonomia e alla cittadinanza è ancora spesso considerato dal punto di vista dell'accessibilità degli spazi o dei servizi, come se la semplice co-presenza degli individui fosse sufficiente a garantire l'esercizio di una democrazia condivisa. Questa concezione ristretta merita di essere superata, per mettere in discussione le condizioni di una rinnovata cittadinanza, intorno a tre dimensioni complementari:

- essere cittadino prima di tutto e sentirsi autonomo in città;
- essere un attore della propria storia, in grado di identificare i suoi bisogni, di riconoscere i suoi desideri, di formulare le sue richieste, di attuare i suoi progetti;
- sentirsi responsabile per la comunità e in grado di impegnarsi per il futuro comune.

Partendo da questi punti, si può affrontare la questione della rappresentanza politica e sociale delle persone con disabilità. La nostra cultura continua a designare queste persone come «carenti» e «mancanti di qualcosa», ma soprattutto come quelle che non possono soddisfare le esigenze del successo individuale e della produttività; coloro che entrano in conflitto con un ideale democratico cercando di eliminare legalmente le differenze proclamando il diritto all'uguaglianza dei cittadini. È urgente invertire questa tendenza. Per quanto riguarda la vita affettiva, familiare e sessuale, è necessario rompere la cultura del tabù, dell'evasione e del silenzio imbarazzato sull'espressione della loro affettività e della loro sessualità. Bisogna costruire le condizioni affinché tutti possano esercitare questo diritto fondamentale di amare ed essere amato/a, che umanizza l'Uomo, abbandonando quelle rappresentazioni ancora così diffuse che considerano la sessualità e l'affettività delle persone con disabilità come qualcosa di vietato e di cui non si può parlare.

Per quanto riguarda la vita professionale, esistono ancora grandi differenze tra gli obiettivi collettivi e inclusivi che vengono ripetutamente mostrati e le pratiche, anche quelle innovative, prodotte dagli attori del settore professionale che si scontrano con l'ordine mondiale. In riferimento alla vita scolastica, in un paesaggio dove tendiamo a dare poco valore a corsi atipici, è la stessa cultura del sistema di istruzione che va chiamata in causa nella sua globalità e prioritariamente nella formazione del suo personale per non lasciare ai margini molti studenti.

Per quanto riguarda la cultura e l'arte, c'è un desiderio generale di renderli spazi di apertura e di contaminazione, senza partizioni, barriere o confini. Ma, praticamente, è difficile uscire dagli schemi tradizionali dell'«arte per curare» o dell'«arte adattata/specializzata» e a proteggersi dai due pericoli più minacciosi: da un lato, le pratiche stigmatizzanti e, dall'altro, l'obbligo di essere un genio, come il pittore Toulouse-Lautrec o il compositore jazz Michel Petrucciani. Infine, nel campo dello sport e del tempo libero, è difficile sfuggire al «o tutto o niente», ovvero alle aspettative di rendimento elevato o alla mancanza di opportunità offerte, per riabilitare i concetti di benessere e di piacere attraverso lo sport. È anche difficile passare dalle pratiche «a parte» alle pratiche «insieme».

Arrivati a questo punto affiorano molte domande, elencate di seguito.

- Come influenzare i significati acquisiti e persistenti che veicoliamo a partire dalle nostre radici culturali?
- Come modificare gli atteggiamenti, le condotte e i comportamenti comuni che riproduciamo per eredità sociale?
- Quali percorsi dovrebbero essere adottati per promuovere le condizioni di una reale parità di trattamento tra i cittadini e l'effettiva attuazione della legge per coloro che ne sono privati?
- Cosa fare per aiutare i nostri pari a vivere meglio il disagio radicale della loro singolare avventura?
- Su quali leve occorre agire per creare pratiche e dispositivi sociali veramente equi e inclusivi e raggiungere, al di là di una teoria, una pratica dei diritti umani?

In questo caso, la parola «leva» è utilizzata consapevolmente per riferirsi a un mezzo di azione e, più specificamente, all'azione del «vincere una resistenza».

La struttura del contesto di vita

Queste leve devono essere individuate e definite rispetto a un determinato substrato culturale, perché la disabilità deve essere concepita, in maniera più chiara e decisa, sullo sfondo della cultura, senza tuttavia negare, in modo chimerico, la realtà del deficit. Si tratta di riconoscere che una situazione di disabilità è una conseguenza sia di una menomazione comprovata, sia di fattori legati alla struttura di un ambiente di vita. Abbiamo ancora qualche difficoltà ad ammettere e a credere a Jerome Bruner (1990; 2000), il quale ha mostrato che l'uomo è un essere unico nel suo sviluppo. Quest'ultimo non dipende dalla storia riflessa nei suoi geni o cromosomi, ma dalla storia della sua cultura.

Il contesto di vita non è un dato ma un costruito, la cui trama è composta da elementi sociali e relazionali che possono facilitare o, al contrario, limitare le attività e la partecipazione. Ne consegue che possiamo e dobbiamo agire su di esso, modificarlo, «lavorarlo», abbattere le barriere ambientali per attenuare gli effetti del deficit oggettivo. Se una carrozzina elettrica, una sedia ergonomica, un videoingranditore, un'interfaccia Braille, un traduttore in linguaggio dei segni, l'installazione di un piano inclinato, ecc., non eliminano il deficit, riducono tuttavia le sue ripercussioni. Questo è il principio dell'organizzazione per il superamento degli ostacoli, dell'accessibilità nel suo senso più ampio.

Non si può pensare all'altro partendo dalle sue «mancanze», dalle sue lacune e carenze, né tuttavia negare per ignoranza o per conforto l'impatto del contesto. Riprendendo una citazione di Georges Perec (2000), mi piace dire che «vivere è andare da uno spazio all'altro, cercando il più possibile di non andare a sbattere». Il rifiuto di apportare gli adeguamenti necessari non comporta solo svantaggi reali, ma costituisce di per sé una discriminazione. Questo è il caso della mancanza di strutture scolastiche adeguate per gli studenti con problemi motori o della mancanza di sottotitoli nei programmi televisivi per le persone non udenti. E non bisogna dimenticare che questa attenzione all'inclusività e all'accessibilità dei contesti si traduce in un beneficio per tutti.

Aprire la singolarità all'universale

Non si può continuare a pensare e ad agire in maniera specifica per gruppi specifici. Si tratta di rendere i contesti più confortevoli, umanizzandoli per tutti, sulla base del principio universale dell'accessibilità e del concetto di qualità della vita. Questo è importante ai fini della coscientizzazione della società: «Siamo fatti per vivere insieme: ciò che è facilitante per alcuni è benefico per gli altri!». Che siano architettonici, sociali o pedagogici, i piani inclinati sono universalmente vantaggiosi.

Tuttavia, tra le caratteristiche più significative della nostra cultura — ed essa non è la sola — vi è la tendenza a «marginalizzare» il problema della disabilità. Sono gli specialisti insieme ai militanti della causa che devono far-sene carico perché «sono affari loro, non nostri. Noi non siamo direttamente interessati: non è nostra responsabilità. Troppo angosciante e anche svilente concentrare le proprie attività, le preoccupazioni, il proprio lavoro e la ricerca su coloro che non vanno bene!».

Per le stesse ragioni, si tende a relegare la disabilità dietro le quinte, come un peccato da nascondere, una macchia da far sparire. Come se volessimo dimenticare che la nostra storia e ciascuna delle nostre storie sono piene di

imperfezioni e intrecciate di irregolarità. Come se la disabilità rientrasse nella straordinarietà invece di essere considerata come qualcosa di ordinario ogni volta che si pensa all'Uomo e ai suoi diritti, alla sua educazione e formazione, quando si elaborano regole e leggi, quando si concepisce l'abitabilità sociale o si organizzano gli spazi cittadini. Si tenta invece di collocare «altrove» le persone con disabilità: di «isolarle». Essendo irriducibili al loro deficit e al solo significante che le designa come «handicappate» e/o «disabile», le persone con disabilità rivelano soltanto gli universali antropologici: l'infinita diversità dell'umano, la sua polifonia, il movimento delle sue apparenze, la sua precarietà e la sua essenziale vulnerabilità. *Ecce homo!*

Ciò che caratterizza la questione della disabilità, di cui si parla specificamente, è questo significato di universalità. Perché porta in sé l'intera forma della condizione umana e non lascia nulla da parte. Gli studi e le ricerche corrispondenti non possono quindi procedere da un sistema di pensiero chiuso, autonomo e dogmatico. Si tratta di attingere alla fonte di riferimenti culturali comuni per aprire la singolarità — se radicale — all'universale. Se è auspicabile una riflessione originale o sostenuta con originalità, essa è tanto più legittima poiché pone come principio il suo rifiuto a ridurre i problemi legati alla disabilità a una classe di «questioni particolari». Minacciata dalla riduzione ogni volta che la disabilità viene chiusa all'interno di confini, richiede una mescolanza culturale, una permeabilità ad altre possibilità: non un pensiero di sistema ma un arcipelago di pensiero, secondo l'espressione di Edouard Glissant (1996).

Sì, l'universale è al centro di questo «tanto singolare»: l'uomo nella sua società, la sua cultura, il suo mondo, affrontando se stesso e i «suoi altri». Questo è lo specchio ingrandente, l'amplificazione delle sue grandi inquietudini umane. A proposito delle esclusioni che induce, Michel Foucault (1964) sosteneva giustamente che esse rivelano «la modalità con le quali le società si liberano, non dei loro morti, ma dei loro esseri viventi», facendo in qualche modo eco alle proposte di Montesquieu nelle sue *Considerazioni sulle cause della grandezza e della decadenza dei romani* (1734): «Si chiude qualche pazzo nelle case per convincersi che quelli che sono fuori non lo sono». Ben oltre le persone con disabilità, che ne sono particolarmente minacciate, il fenomeno dell'esclusione, che continua a crescere, afferma la difficoltà del nostro mondo nel fare mondo. I più vulnerabili pagano — e noi paghiamo tutti — un tributo pesante a questa ferita, che separa e annulla la reciprocità e lo scambio per il beneficio reciproco. Questa è la stessa concezione di una società che deve esistere come un insieme di (dis)simili indeboliti dalla loro separazione.

Anche se si ambisce a una società più aperta, meno normativa, senza gabbie e segrete; anche se ci si aspettano delle curve e dei percorsi ondulati, noi offriamo loro uno spazio sociale troppo quadrato, congelato, chiuso. Eppure

è possibile abbozzare per loro altri orizzonti, per contrastare il loro destino, per «avventurarsi» nella propria vita. Utopia? Io non la penso così, ma a due condizioni: imparando a sfidare il potere delle norme che ci governano e, nello stesso tempo, dispiegando una volontà profondamente riformatrice, lontana dal pietismo e dall'eroismo. La tesi di Georges Canguilhem (1966), per la quale la norma non è mai biologica, ma prodotta dal rapporto di un essere vivente con il suo contesto di vita, ci porta a credere che una società sia essenzialmente definita dal modo in cui istituisce la sua idea di normalità e, di conseguenza, dalla sua considerazione delle fragilità legate alle esistenze umane.

La rivoluzione culturale della quale parliamo ha quindi l'ambizione di tracciare la matrice di un universo sociale riunito, che riconosca la fragilità come condizione comune, donando spazio alle sue differenti espressioni, così come ai diritti che ne derivano. Effettivamente, nulla esprime l'arcaismo e la bruttezza dell'essere umano più della sua capacità di screditare, disprezzare ed emarginare la vulnerabilità, con una cecità incomprensibile. Questa rivoluzione è quindi una rivoluzione dei diritti di coloro che vivono una fragilità a causa della disabilità. Ci si chiede: «ma che vita possono pretendere di condurre?». Kierkegaard è stato a mio parere il primo a rispondere a questa fondamentale questione etica attraverso un concetto post-metafisico: quello del «poter essere se stessi». Questo concetto implica il ripristino di una simmetria e di un'estetica della relazione.

L'unico legame originario tra gli uomini è la vulnerabilità. La nostra modernità rifiuta con ostinazione di ammetterlo. Tuttavia, nessuna rigenerazione delle idee e delle pratiche sociali, nessun risanamento ontologico avverrà senza la riconquista dell'umanità dei più vulnerabili. Senza il rifiuto della loro reificazione e della loro marginalizzazione al di fuori del mondo, che snaturano la natura umana. Questi sono i nuovi Lumi ai quali noi dobbiamo dare forma.

CAPITOLO 2

Il bastone e il serpente

Andrea Canevaro

Nel cervello, l'amigdala è una grande massa di neuroni che ha una forma di mandorla, da cui deriva proprio questo nome. È considerata da diversi studiosi come un punto fondamentale per le emozioni. Uno studioso come Mishkin (Mishkin e Appenzeller, 1995) lo considera come l'interfaccia tra ricordo e desiderio; altri come Weiskrantz (2001) come l'associazione fra stimolo e rinforzo; Le Doux (1998) lo considera come il sistema di condizionamento affettivo.

È interessante capire quale sia l'azione amigdalea che ha un ruolo di sopravvivenza. Con un'espressione da saggi orientali, diciamo che è meglio prendere un bastone per difendersi da un eventuale serpente e agire di conseguenza in tutta sicurezza che rischiare di scambiare un serpente per un bastone. L'attivazione, quindi, dell'amigdala — immaginazione funzionale derivata da una capacità emotiva — sarebbe a volte necessaria; ma può essere esagerata per soggetti che sono ansiosi, con depressione, con fobia sociale, con stress post-traumatico.

Consideriamo ciò che abbiamo appena scritto come una chiave metaforica per capire che cosa sta accadendo a proposito dell'integrazione, o prospettiva inclusiva. Aniché creare nel tempo una maggiore sicurezza emotiva si è verificato — e bisognerebbe capirne le ragioni — un fatto che va in un'altra direzione; ovvero: la presenza, alla nascita o per conseguenze post-traumatiche, di un soggetto con disabilità, non ha permesso di far sedimentare una garanzia di sicurezza sociale ma si è innescata in una dimensione di solitudine che cerca sicurezza unicamente per la propria condizione e non nel collegamento con la dimensione sociale stessa.

La propria dimensione può significare anche cercare tutti coloro che hanno la stessa situazione diagnostica, ad esempio, riducendo il termine «diagnostico»

CAPITOLO 14

Le rappresentazioni sociali sull'inclusione scolastica dei bambini e degli adolescenti in situazione di disabilità e le pratiche degli insegnanti in Italia¹

Cheikh Tidiane Tine

Introduzione e problematizzazione dell'oggetto di ricerca

La scolarizzazione dei bambini e degli adolescenti in situazione di disabilità nel contesto ordinario è un fenomeno che in Italia si è sviluppato durante gli anni Settanta con l'adozione della celebre Legge 517 del 4 agosto 1977, la quale ha eliminato le scuole speciali affermando l'obbligo dell'inclusione scolastica (Neri, 1999). Con questa legge, l'Italia ha avviato così una «rivoluzione culturale» (Gardou, 2004). Questa lunga tradizione sulle pratiche inclusive è alla base dell'interesse per la ricerca sul contenuto delle rappresentazioni sociali in Italia. L'aspetto socio-storico dell'inclusione richiede di essere affrontato come un oggetto in relazione al contesto, alle pratiche e alle rappresentazioni. Queste ultime giocano un ruolo importante nelle azioni quotidiane poste in essere dagli esseri umani. «Les représentations sociales sont prescriptives de comportements ou de pratiques obligés [...] elles interviennent en amont et en aval de l'action, permettant ainsi aux acteurs de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires» (Abric, 1994, p. 18). In altre parole, esse sono indispensabili per la comprensione dei comportamenti e delle pratiche sociali.

Questo contributo permette di osservare, in un'epoca maggiormente inclusiva, le attuali rappresentazioni e le pratiche «inclusive» che esse generano in un contesto culturale particolare come quello italiano. L'analisi dell'inclusione scolastica è stata realizzata attraverso i discorsi e le pratiche degli insegnanti. Infatti, è proprio attraverso le rappresentazioni che gli attori esprimono il senso che donano alle loro esperienze nel mondo sociale (Vergès, 2001).

¹ Traduzione dal testo originale in francese a cura di Alessio Covelli.

Le rappresentazioni sociali e le pratiche quotidiane appaiono come due poli che interagiscono nella costruzione dell'inclusione. Si tratta quindi di sapere cosa pensano e dicono gli insegnanti riguardo alla disabilità e all'educazione inclusiva e cosa fanno concretamente in classe per promuovere tale processo che va avanti da più di trent'anni. In altre parole, si tratta di esaminare il ruolo degli universi simbolici nella costruzione e nel trattamento della disabilità e di stabilire una relazione tra l'evoluzione delle rappresentazioni relative alle persone con disabilità e le trasformazioni osservate nelle pratiche.

Dal momento che si «include», un certo numero di questioni che non sono prive di valore euristico meritano di essere poste: perché includiamo? Quali sono le rappresentazioni degli insegnanti che influenzano le loro pratiche educative? Come si rappresentano gli studenti con disabilità? Come avviene l'educazione inclusiva?

La domanda centrale che ha guidato questa ricerca è formulata come segue: in che modo le rappresentazioni sociali identificabili nei discorsi degli insegnanti influenzano le pratiche nel senso di un'educazione inclusiva per bambini e adolescenti con disabilità?

In effetti, abbiamo cercato di spiegare l'educazione inclusiva, nelle sue forme e contenuti, partendo dalle rappresentazioni degli insegnanti, dato che crediamo che ci sia un impatto delle rappresentazioni sulle pratiche.

Approccio metodologico e risultati

La ricerca è stata condotta all'interno di dodici scuole (dieci situate a Roma e due a Cagliari). Tutte queste scuole accolgono degli alunni in situazione di disabilità e cercano di rispettare l'irriducibile singolarità di ciascun studente. Questa delimitazione del terreno della ricerca, in apparenza arbitraria, consente di ancorare lo studio nella dimensione locale, donando la possibilità di cogliere le rappresentazioni che gli insegnanti hanno della disabilità e dell'istruzione inclusiva attraverso la loro esperienza educativa e socio-culturale. Essendo l'intelligenza sociale plurale (Berthelot, 1990), abbiamo fatto ricorso alla *tecnica dei metodi sovrapposti* (Ferréol, 1995, p. 49) per cogliere meglio la dimensione socio-culturale alla base dei processi indagati.

Il ricorso a una triangolazione delle tecniche di raccolta dei dati (questionario, intervista aperta, focus group e osservazione diretta) ha permesso di rilevare l'influenza delle rappresentazioni sociali nelle pratiche educative e nei comportamenti individuali e collettivi rispetto all'inclusione scolastica. La combinazione di una pluralità di strumenti per la raccolta dei dati risponde meglio al desiderio-bisogno di disporre di informazioni ricche e varie, così

come alla necessità o obbligo di evitare quei pregiudizi connaturati a ciascuna tecnica presa isolatamente.

L'indagine condotta ha stabilito una correlazione tra l'universo del pensiero (rappresentazioni sociali) e l'universo dell'azione (pratiche educative). I dati quantitativi e qualitativi ottenuti (triangolazione dei metodi) hanno permesso di evidenziare gli effetti delle rappresentazioni sulle pratiche e sui comportamenti individuali e collettivi degli insegnanti.

Gli insegnanti del nostro campione, coinvolti pienamente nella realtà dell'inclusione principalmente per la loro esperienza nell'accogliere e sostenere studenti con disabilità, sottolineano la necessità di sviluppare percorsi individualizzati e accompagnamenti personalizzati. Questa necessità va di pari passo con le loro rappresentazioni degli studenti con disabilità che sono identificati in termini di «difficoltà», «mancanza», «limitazione», «impossibilità o incapacità di...». Queste rappresentazioni hanno determinato le strategie inclusive adottate per promuovere l'educazione inclusiva per bambini e adolescenti con disabilità. Secondo la stragrande maggioranza degli insegnanti, le pratiche educative si basano, per così dire, su una «differenziazione» dell'istruzione che istituisce un'organizzazione di lavoro favorevole all'istruzione inclusiva per gli studenti con disabilità. I metodi di insegnamento o le strategie che usano spesso per soddisfare le esigenze degli studenti con disabilità includono: insegnamento/apprendimento cooperativo o in piccoli gruppi, apprendimento tra pari, sostegno individuale agli studenti, sostegno per piccoli gruppi e insegnamento semplificato. Questa eterogeneità di approcci, secondo gli insegnanti, aiuta a far fronte alle diverse esigenze di apprendimento degli alunni.

Da un altro punto di vista, i risultati della nostra indagine ci hanno insegnato che le caratteristiche personali e professionali degli insegnanti non sono così decisive in termini di contenuto delle loro rappresentazioni e della loro tendenza a modificare o adattare le loro pratiche di insegnamento. Tutto sembra dipendere più dalla loro sensibilità e dalla loro umanità.

Tuttavia, è chiaro come le rappresentazioni che gli insegnanti hanno dell'inclusione e degli studenti con disabilità siano abbastanza contraddittorie: valorizzazione dell'inclusione da un lato (rispetto delle differenze e dei diritti, partecipazione, ecc.) e svalutazione degli alunni dall'altro (difficoltà, carenze, incapacità, ecc.).

Oltre allo studio dell'istruzione inclusiva attraverso il dire e il fare degli insegnanti, abbiamo anche cercato di capire la relazione tra gli attori coinvolti nella realizzazione del progetto di inclusione. Due logiche sembrano governare i legami tra studenti «normali» e studenti con disabilità: una «logica di handicap» da un lato e una «logica di insegnamento» dall'altro. Anche le interazioni tra gli «attori adulti» dell'inclusione sono state oggetto di analisi approfondite. La

revisione discorsiva e le osservazioni sul campo rivelano che la collaborazione tra gli insegnanti e anche tra le parti interessate all'inclusione rimane ancora un cantiere di lavoro. Nonostante le contraddizioni e le ambivalenze osservabili, l'inclusione è considerata un valore aggiunto per tutti.

Conclusioni, sviluppi e nuove prospettive

L'educazione inclusiva può essere analizzata sul piano istituzionale ai livelli delle politiche scolastiche generali, delle scuole come organizzazioni concrete e delle pratiche pedagogiche. La nostra analisi è a questo ultimo livello: partendo dalle rappresentazioni degli insegnanti sulla disabilità e sull'educazione inclusiva per bambini e adolescenti con disabilità, lo studio ha dimostrato che sono le rappresentazioni che indirizzano le pratiche e i comportamenti degli insegnanti. In altre parole, sono le rappresentazioni sociali che gli insegnanti hanno della disabilità e dell'educazione inclusiva che determinano le loro pratiche e i loro comportamenti. Le opinioni espresse dagli insegnanti sulla pratica dell'inclusione nella quotidianità della loro attività professionale genereranno nuove rappresentazioni della funzione di insegnamento che legittima determinati atteggiamenti e comportamenti?

Una ricerca finisce sempre con l'amaro in bocca dell'incompiutezza. Questo lavoro può essere ripreso sotto forma di una presentazione invertita, ovvero prima conducendo l'indagine sul campo e poi le riflessioni teoriche e storiche. Nonostante i problemi, le ambivalenze e i rischi di derive, gli insegnanti del nostro campione sembrano aver già conquistato l'inclusione. C'è solo questo tipo di insegnanti e di pratiche in Italia? Questa domanda merita una risposta più approfondita, perché il presente studio non pretende di esaurire l'argomento.