



Roberta Caldin (a cura di)

Pedagogia speciale e didattica speciale / 2

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

Erickson

Questo libro costituisce il secondo volume di *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, che raccoglie i contributi di docenti universitari afferenti alla Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), impegnati nell'ambito di queste discipline.

In continuità con il lavoro precedente, il volume richiama sinteticamente alcuni contenuti, ma nel contempo volge il proprio sguardo soprattutto alle questioni epistemologiche attuali, alle discipline con le quali la Pedagogia Speciale e la Didattica Speciale continuano a lavorare, ai contesti futuri di impegno accademico e sociale.

Il volume analizza la dimensione artigianale dell'educazione, riconoscendola come «arte» che si realizza in ambiti eterogenei e mediante molteplici linguaggi, in grado di arricchire gli interventi educativi finalizzati all'inclusione, con connotazioni pedagogiche originali e pervasive. Le dimensioni epistemologiche vengono rilette e risignificate alla luce delle necessità operative che operano un legame inscindibile tra pensiero e azione nella Pedagogia Speciale e nella Didattica Speciale.

Non vengono trascurati, infine, altri «sfondi» attuali e urgenti: è il caso della valutazione del sistema scolastico inclusivo, che necessita di una connotazione ecologica, e del progetto «Depositi dell'educazione». Tra gli scenari futuri più promettenti e più innovativi vi sono sia le Tecnologie assistive, collocate tra spinte visionarie e anticipatrici del futuro, sia le Tecnologie digitali, in relazione ai processi di apprendimento.

Tensione euristica responsabile e sguardo sociale etico accomunano, dunque, i contributi del presente volume, che vengono offerti alla comunità scientifica e a tutti i professionisti dell'educazione.

€ 20,00



9 788859 030768

www.erickson.it

Indice

<i>Presentazione (Roberta Caldin e Luigi d'Alonzo)</i>	11
<i>Capitolo primo</i> L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti, attese, responsabilità (<i>Roberta Caldin</i>)	21
<i>Capitolo secondo</i> Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative (<i>Antonello Mura</i>)	89
<i>Capitolo terzo</i> Pedagogia speciale, oggi: spunti di riflessione critica sugli orizzonti scientifico-epistemologici e culturali (<i>Patrizia Gaspari</i>)	99
<i>Capitolo quarto</i> Un modello ecologico per la valutazione di un sistema scolastico inclusivo (<i>Dario Ianes e Silvia Dell'Anna</i>)	113
<i>Capitolo quinto</i> Pedagogia speciale e ricerca storica tra memoria e attualità. Il progetto «Depositi dell'educazione» (<i>Fabio Bocci</i>)	127
<i>Capitolo sesto</i> Le tecnologie assistive: specchio e propulsore di modelli di disabilità (<i>Serenella Besio</i>)	137
<i>Capitolo settimo</i> Tecnologie digitali e processi di apprendimento. L'eterna ghirlanda dorata (<i>Stefania Pinnelli</i>)	161

Presentazione

Roberta Caldin e Luigi d'Alonzo

Questo volume raccoglie i contributi di alcuni docenti universitari italiani che sono attivamente impegnati nella Società italiana di pedagogia speciale (SIPeS),¹ la quale, costituitasi ufficialmente a Bologna nel 2008, si occupa di processi inclusivi e di disabilità.

La SIPeS ha promosso molte iniziative scientifiche, tra cui alcuni seminari di ricerca che hanno approfondito temi urgenti, emergenti e attuali riguardo alla pedagogia speciale e alla didattica speciale. Tra di essi ci sono il primo e il secondo seminario su «Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri». Dal primo seminario è nato il volume che ha visto l'autorevole partecipazione di colleghi come Ferdinando Montuschi, Andrea Canevaro, Sergio Angori, Carlo Fratini, Lucio Cottini, Lucia Chiappetta Cajola, Lucia de Anna.² Dal secondo seminario della SIPeS (che si è tenuto a Roma nel febbraio 2020) abbiamo avviato questo lavoro che, pur presentando alcune ricerche «continuità» con i contributi del volume precedente, intende offrire contenuti originali e innovativi, che conducano a scenari multidisciplinari, diffusivi e creativi riguardo ai processi inclusivi.

¹ <https://s-sipes.it/> (consultato il 10 aprile 2022).

² R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale / 1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento, Erickson, 2020.

La presentazione di questo lavoro è stata redatta dall'allora presidente della SIPeS, Roberta Caldin, insieme al presidente attuale, Luigi d'Alonzo, per evidenziare l'ampia comunanza euristica della disciplina, la condivisa epistemologia concettuale della pedagogia speciale e della didattica speciale e l'elevato impegno accademico e sociale che da sempre è cifra distintiva della nostra società scientifica.

Ci auguriamo che questo lavoro, pienamente sostenuto dalla SIPeS, possa essere utile a tutte/i coloro che vedono nella pedagogia speciale (e nella didattica speciale) una disciplina temeraria, contaminante, «nomade» e curiosa, capace di ri-significare le proprie concettualizzazioni, contrassegnandole di attenzione sociale e di innovatività accademica.

La nostra disciplina, infatti, non può essere costruita «a tavolino», né può librarsi solo dall'empiria, talvolta pesante ed eterogenea, bensì cresce, si raffina ed evolve nel rapporto diretto con i protagonisti della disabilità, nell'immediatezza della familiarizzazione delle situazioni problematiche di marginalità e di detenzione, nella capacità di incontrare «chi non ha voce», nel riconoscimento sicuro del *sapere* di chi vive una disabilità o una situazione difficile: poiché il decentramento del sapere accademico e il convinto riconoscimento di quello altrui (dei genitori, degli insegnanti, degli educatori, ecc.) porta a una rinnovata consapevolezza del nostro impegno di studiosi e di docenti e alla certezza che tale sapere, se incrementato, integrato e riformulato, diviene contagioso e pervade, ravvivandoli e potenziandoli, i processi inclusivi.

Il volume avrebbe dovuto ospitare anche un saggio di Maria Antonella Galanti, collega carissima, recentemente e improvvisamente scomparsa. Maria Antonella teneva molto a questo lavoro e, pur essendo già ammalata e in ospedale, ha scritto più volte chiedendo di aspettare anche il suo saggio. Ma il tempo è stato ingrato e ce l'ha portata via prima che potesse scriverlo.

La ringraziamo qui per la sua impareggiabile tenacia, l'impegno intenso e appassionato nella ricerca, l'originalità accademica e la sollecita attenzione sociale.

Grazie, Antonella: sei qui con noi!

Il contributo di Roberta Caldin — *L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti, attese, responsabilità* — intende indagare l'inclusione sotto il profilo pedagogico, andando ad approfondire le dimensioni educative come realtà creative e artigianali, mai standardizzate, perennemente originali e inedite. L'autrice offre, innanzitutto, un ritratto dell'educatore inclusivo come *artigiano* che si pone tra rivelazione e comunicazione, mostrandone i segni pedagogici salienti dell'essere «esperienza dell'altro» e del poter giocare il proprio ruolo sul registro della *levità* che, nell'esperienza corporea e simbolica, ri-connota la costruzione creativa della relazione educativa, grazie anche a mediatori (persone e oggetti) che facilitano tale relazione.

Roberta Caldin prosegue poi nella disamina educativa della *mano*, intesa soprattutto come metonimia con funzione referenziale, che permette di usare un'entità al posto di un'altra (la mano per il corpo ecc.), e anche di comprensione di una parte per il tutto (la mano per l'educatore stesso). Ne emerge un approfondimento pedagogico creativo e originale che, attraverso la *mano*, riconsidera le dimensioni affettive, relazionali e cognitive dell'adolescenza e conclude con un sintetico richiamo ai preadolescenti/adolescenti del romanzo *IT* di Stephen King, fisicamente imperfetti e arrancanti, ma, alla fine, trionfanti sull'ignoto che li opprime.

L'arte dell'includere (o dell'escludere) viene sinteticamente esplorata anche per quanto concerne la presenza delle persone con disabilità in televisione, troppo spesso finalizzata a valorizzare l'effimero, l'apparenza e l'estetica, privando le situazioni proposte di contestualizzazione e di storicità. In tal modo viene limitata la possibilità di mostrare tutta la complessità e l'elaborata articolazione delle molteplici occasioni nelle quali sono coinvolte le persone con disabilità, facendo di queste ultime solo delle *compars*e della propria esistenza.

Le condizioni di marginalità e di detenzione presentano molteplici situazioni e storie di vita non standardizzate, nelle quali proprio l'imprevisto, l'inatteso, l'inimmaginabile, il fortuito possono divenire dispositivi propulsori di cambiamento della propria esistenza: per questo, l'autrice offre la testimonianza emblematica di un detenuto, Claudio Conte, facendone emergere le *capabilities* mai incontrate nella vita pre-detentiva e la cui assenza penalizza la sua biografia e la sua identità.

Roberta Caldin, infine, riporta brevemente il tratteggio analitico e singolare della scrittura di Emmanuel Mounier che, nel rapporto con la

figlia con disabilità — Françoise —, non solo mette in atto pensieri e azioni mai previste o sperimentate, ma, abbandonandosi alla creatività insita in tale difficile situazione, impara a intravedere l'universo intero, il mondo tutto nel sorriso goffo e impacciato di sua figlia. La sua vita — insieme a quella della sua famiglia — viene ri-significata e ri-scritta: il dubbio che la disabilità di sua figlia non sia una disgrazia, ma qualcosa che sorpassa la natura umana e la ri-disegna, diviene lampante e ci sorprende.

Il contributo di Antonello Mura, *Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative*, è un'interessante ed elevata riflessione sulla pedagogia speciale a partire dalle dimensioni originali della disciplina. Come scrive l'autore, l'impegno «a ricercare, prospettare e promuovere orizzonti e forme sempre più umane e umanizzanti di convivenza e di emancipazione antropologica» spinge a individuare, creare e sperimentare dimensioni sempre più innovative e appropriate all'interno di una cornice etica. E, infatti, Antonello Mura richiama il famoso passaggio nel quale Maria Montessori indicò come, a suo parere, la questione delle persone «deficienti» fosse sempre stata una questione morale e pedagogica piuttosto che medica. Ugualmente, l'impegno morale del lavoro pedagogico con gli «idioti» fu sempre prioritario anche per Edouard Séguin. Questa caratterizzazione etica della pedagogia speciale conduce la nostra disciplina a essere/presentarsi come una scienza mai conclusa, mirata a dimensioni etiche/morali che esigono il rinnovamento e la focalizzazione di approcci volti al miglioramento dell'uomo.

Proprio in virtù di questa sua specifica caratteristica, sono entrate a far parte dell'oggetto-studio della pedagogia speciale non solo la disabilità — che rimane tema prioritario e irrinunciabile — ma anche le questioni riferite alla marginalità, legando le riflessioni epistemiche al «fare sociale» e all'agire istituzionale. Secondo Antonello Mura questo riporta al tema della specificità che le azioni di supporto alle persone con disabilità devono avere, ossia l'essere connotate da senso etico e civile.

Particolarmente complicato (ed euristicamente interessante) è, secondo lo studioso, lo scarto che si viene a creare tra la particolarità della situazione soggettiva — i vissuti e le interpretazioni che ne derivano — e la necessità (e la difficoltà) di provare a generalizzare tali esperienze per ricavarne delle costanti utili e fruibili dalla comunità scientifica e sociale.

D'altronde, proprio questo è il compito della pedagogia speciale: non perdere alcuna delle sollecitazioni che l'ermeneutica del singolo offre e, nel contempo, provare a formulare istanze — scientificamente fondate — che siano riconoscibili e avallate dalla comunità scientifica di riferimento, così come dagli estensori di indicazioni legate ai diritti, alla salute, ecc.

Secondo l'autore, le risposte «ecologiche» della pedagogia speciale armonizzano i contributi provenienti da molteplici ambiti epistemici e operativi. Antonello Mura propone delle indicazioni per l'azione immediata che possono configurarsi anche come l'occasione per un ripensamento culturale e organizzativo che abbia come priorità etica la risposta al bisogno dell'altro: ontologia della disabilità (disabilità come condizione universale, sostanziale per la dignità umana e per tutta la comunità); innovazione politica (meno individualismo e più solidarietà); razionalizzazione normativa; investimento nella formazione; contaminazione epistemologica e transdisciplinare per tutti coloro che sono impegnati sui temi dell'inclusione; interoperabilità tra sistemi; accessibilità; conoscenza e comunicazione; cultura di genere; orientamento formativo per una piena partecipazione ai processi di apprendimento.

Il contributo di Patrizia Gaspari — *Pedagogia speciale, oggi: spunti di riflessione critica sugli orizzonti scientifico-epistemologici e culturali* — pone in luce le categorie della «diversità» e della «differenza», che, come quelle di «limite» ed «esplorazione», sono le categorie dell'educatore e della persona con disabilità.

Complessivamente, la pedagogia speciale si presenta come una disciplina di frontiera, che abbatte le divisioni disciplinari, contenutistiche, culturali. L'autrice scrive che «ne consegue uno statuto epistemologico che non trova il suo basilare presupposto nella definizione dei limiti del proprio sapere, ma che si legittima nella capacità di oltrepassarli per confrontarsi con la realtà complessa e in continuo divenire».³

Patrizia Gaspari scrive che la pedagogia speciale è scienza del riconoscimento, cioè del conoscere nuovamente l'identità e la storia del soggetto, dato che la disciplina diviene coscienza anticipante, orientante e ricompositiva: si tratta di una scienza forte, pur nella sua sensibilità.

³ P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Roma, Anicia, 2012, p. 19.

Anche per Patrizia Gaspari troppo spesso psicologia e medicina hanno avuto un carattere intrusivo e classificatorio rispetto alla pedagogia speciale, senza comprendere appieno la portata innovativa, trasgressiva e avveniristica della disciplina, che non si lascia imprigionare nelle classificazioni. Anche per questo, l'autrice si chiede se l'inclusione non sia forse divenuta terra di tutti e di nessuno: per evitare tale rischio, è necessario mantenere una grande coerenza all'interno della nostra disciplina, con ampie aperture di negoziazioni interdisciplinari.

Di fatto, la pedagogia speciale appare come una disciplina *in progress*, votata a rivedere costantemente i suoi fondamenti teorico-pratici, i suoi soggetti-oggetti di indagine, i metodi e le direzioni di senso della ricerca, con una svariata poliedricità di interventi metodologici e tecnici da concretizzarsi con un saper fare tipico di chi è abituato a frequentare i luoghi di frontiera.

Patrizia Gaspari si sofferma poi sulle categorie dell'*inclusione* e della *cura* come fondanti la pedagogia speciale; secondo la studiosa, vi è una natura ecologico-sistemica della pedagogia speciale declinata come scienza radicale e radicata nell'attenta lettura dei Bisogni Educativi Speciali, ovvero nella contestualizzazione degli interventi. Richiamando Sergio Angori, Patrizia Gaspari sottolinea che la pedagogia speciale si caratterizza come sapere «costruito, osservando, facendo, sperimentando, confrontando»: la persona con disabilità ha bisogno di priorità educative che mettano in relazione e non di approcci clinici che tendano a etichettare-catalogare.

Il contributo di Dario Ianes e Silvia Dell'Anna — *Un modello ecologico per la valutazione di un sistema scolastico inclusivo* — prende avvio da alcune riflessioni svolte in un'ottica sistemica, nella quale *equità* e *non discriminazione* divengono temi della pedagogia speciale, in prospettiva pluralista. Anche la valutazione dell'inclusione scolastica entra in un'ottica rivoluzionaria, pluralista e sistemica, e riguarda non solo gli studenti, ma anche l'accessibilità degli spazi, il benessere degli studenti, la possibilità di arginare fenomeni discriminatori ecc. In tal senso, gli autori intendono delineare un set di criteri di riferimento per supportare un sistema di valutazione coerente con i principi dell'inclusione scolastica: «Il presupposto alla base del modello ecologico è il considerare l'inclusione come parte integrante e caratterizzante del sistema di istruzione in ogni suo aspetto e funzionamento».

Le ricerche ci mostrano un Paese che offre una visione dicotomica dell'istruzione e che, nonostante il tempo trascorso, ci fa vedere che la chiusura delle scuole e delle classi speciali non basta a eliminare discriminazioni ed esclusioni; anzi, spesso, queste si mascherano e si riproducono all'interno del sistema. Gli autori ipotizzano che l'inclusione scolastica possa divenire un elemento costitutivo del sistema se viene interpretata secondo una visione ecologica, nella quale ogni ecosistema svolge la sua funzione in connessione con gli altri. Questa idea non è nuova (quella cioè di associare l'inclusione scolastica a un modello ecologico); rimane però il problema di generare un modello descrittivo di qualità per rappresentare un sistema scolastico inclusivo, attraverso dimensioni orizzontali, verticali e diacroniche.

Gli esempi illustrati dagli autori sono particolarmente rilevanti e mettono in luce il complesso sistema di relazioni che lo caratterizza. Gli autori sono convinti che dialogo e partecipazione siano fondamentali, ma anche che tale valutazione debba essere un'occasione di sensibilizzazione e di formazione (degli alunni, degli insegnanti, dei genitori, ecc.); in particolare, si auspica la partecipazione degli studenti come ricercatori, cosa che riporta alla questione dell'urgente e indifferibile sfida della ricerca partecipata.

Il contributo di Fabio Bocci — *Pedagogia speciale e ricerca storica tra memoria e attualità. Il progetto «Depositi dell'educazione»* — mette in luce come la pedagogia speciale non sia una scienza a sé stante, ma un modo di essere scienza dell'educazione, per la quale la dimensione storica è fondamentale. Non è facile, infatti, individuare/trovare le tracce della presenza delle persone con disabilità e ancor più complicato diviene discernere il ruolo giocato da persone vulnerabili nella società. Va inoltre tenuto presente che «parti» di queste storie stanno all'interno di altre discipline (ad esempio medicina/psichiatria e psicologia). Talvolta si tratta di tracce molto labili sparse in luoghi eterogenei (manicomi, rifugi di accoglienza, ecc.): in tal senso, luoghi e persone divengono ugualmente importanti e testimoni imprescindibili.

L'idea dei «Depositi dell'educazione» viene da Andrea Canevaro, studioso per il quale dove c'è un documento c'è un «deposito», ossia un prezioso spazio che disegna una geografia di luoghi che testimoniano la storia della disabilità, della marginalità, della vulnerabilità.

Fabio Bocci individua nell'approccio dell'etica della cura ciò che può riuscire a spostare l'attenzione dalla geografia del potere e degli interessi a quella pensata per gli individui e per la quotidianità. Si tratta di uscire dalla logica del saccheggio/predominio per approdare a quella della reciprocità che è inscritta nella co-educazione.

In questa nuova logica, il «deposito» diviene un luogo aperto, volto alla ricerca e all'internazionalizzazione. Nella dinamicità operosa che possono generare, i «depositi» potenziano i legami territoriali, collegando persone, spazi, luoghi abitati, oggetti, eventi e narrazioni; i potenziali destinatari sono fruitori e consumatori — nel contempo — che possono aiutare persone e temi «relegati» in recinti a uscire allo scoperto, facendosi conoscere, pretendendo l'esigibilità dei propri diritti.

Un primo elenco dei potenziali «depositi» conclude questo scritto originale, che va alla riscoperta delle tracce delle storie delle persone con disabilità nella Storia, molte delle quali sono ancora in attesa di rendersi visibili, accessibili, comprensibili, apprezzabili, funzionali.

Il contributo di Serenella Besio — *Le tecnologie assistive: specchio e propulsore di modelli di disabilità* — mette in luce il fatto che anche l'ambito delle tecnologie finisce per lambire i territori dell'etica: pensiamo ai dubbi intorno a una tecno-scienza che rischia di apparire come autoreferenziale e autoalimentante, pur inducendo allo scambio, al movimento, alla molteplicità.

La tecnologia può dare all'uomo il suo massimo dispiegamento, e caratterizzarsi come *tecnologia sapiens*, legata agli strumenti di cui l'uomo si avvale. Ma la tecnologia diviene particolare, speciale, nel caso delle persone con disabilità, mettendo in evidenza la «manchevolezza» di quella persona, evidenziando una particolare connotazione di vita, diventando un segno specifico di quella situazione, talvolta esplicitante minorità, debolezza, incapacità. E tuttavia, in quest'ottica, la tecnologia può diventare proprio simbolo di uno status nuovo, scardinando il pregiudizio e demolendo lo stigma, contribuendo in maniera essenziale e incisiva alle autonomie individuali e alla vita indipendente.

In tal senso, l'ausilio può diventare il migliore strumento per i progetti di autonomia, ampliando gli spazi di libertà di scelta e di autodeterminazione, rientrando appieno nell'area dei diritti e degli strumenti opportuni per

attuarli. La spinta visionaria ed emancipatrice verso il futuro mette in luce che non è tanto importante celare l'ausilio o metterlo in evidenza, quanto l'interpretazione stessa che l'individuo dà dell'ausilio, la quale ha una rilevanza notevole nel settore delle tecnologie protesiche che rappresentano una sorta di *extended self*.

Come scrive l'autrice — riferendosi al quadro degli SDGs (*Sustainable Development Goals*) e in particolare all'azione GATE (*Global Cooperation on Assistive Technology*) dell'OMS istituita nel 2014, il cui acronimo indica l'idea che le tecnologie assistive possono aprire il cancello di un luogo chiuso, anche metaforico —, e come indicano anche le ricerche, i fattori che contribuiscono all'accettazione della disabilità sono gli stessi che facilitano o limitano il ricorso a un prodotto assistivo. Non è sufficiente perciò considerare le dimensioni teoriche di efficacia del prodotto, ma è necessario contemplare tutti gli aspetti psicologici, emozionali e contestuali che contribuiscono a determinare l'autorappresentazione della persona (con quell'ausilio).

L'autrice afferma che il destinatario del prodotto assistivo non è solo un fruitore, ma un consapevole soggetto di diritti, protagonista e co-progettista del suo Progetto di Vita. La progettazione partecipata può infatti aiutare a far sì che la tecnologia assistiva supporti, aiuti, talvolta sostituisca, contribuisca a offrire un senso di comunità e di protagonismo, mostrando e realizzando un «fare con» avviatosi ed evolutosi dal semplice «fare» e «fare per», conquistato non nell'immediatezza di un colpo di fulmine, ma nella lentezza pervasiva del difficile e doloroso riconoscimento di un avvenuto cambiamento definitivo nella vita.

Nel contributo di Stefania Pinnelli — *Tecnologie digitali e processi di apprendimento. L'eterna ghirlanda dorata* — si parla di ICT (Information and Communication Technologies), le quali rappresentano un fenomeno decisamente disomogeneo nel territorio italiano, soprattutto riguardo all'apprendimento (la situazione è divenuta più evidente in seguito all'emergenza Covid). Anche in questo contributo, le ICT vengono riconosciute come strumenti in grado di facilitare la vita di una persona o di ostacolarla.

Stefania Pinnelli ammette che la validazione di un *software* sul piano della ricerca non offre garanzie circa la sua positiva applicazione nella pratica: secondo l'autrice, le tecnologie hanno oggi acquisito uno status particolar-

mente interessante, trasformandosi da prodotti definiti e chiusi in prodotti collocati in piattaforme di condivisione quali luoghi collaborativi e aperti. Rimangono, tuttavia, molte perplessità riguardo alla loro applicazione nell'area delle situazioni problematiche come quelle della disabilità o dei Bisogni Educativi Speciali: infatti, sotto questo aspetto le tecnologie non brillano, e la loro efficacia rimane ancorata alla metodologia dell'applicazione e alla competenza del docente.

L'autrice, in linea con molte ricerche sul campo, sfata il mito che le giovani generazioni siano «campioni del mondo digitale», asserendo che solamente i soggetti più istruiti sanno gestire con spirito critico le informazioni.

Stefania Pinnelli stila un'interessante elenco di principi regolatori da applicare affinché le ICT abbiano una positiva efficacia nell'ambito dell'apprendimento (coerenza, segnalazione, ridondanza, contiguità spaziale, ecc.). Ugualmente, per l'area della pedagogia speciale i criteri di riferimento vanno nella direzione di ridurre il carico cognitivo estraneo, di fornire percorsi chiusi e definiti basati su feedback tempestivi e sistematici, di evitare il doppio compito attentivo, di evitare il doppio codice di informazioni da processare in parallelo.

Per quanto riguarda in particolare l'ambito degli autismi, il mondo ICT può rappresentare un contesto favorevole in quanto delinea un ambiente prevedibile, può aumentare l'attenzione condivisa e offre opportunità di comunicazione e di collaborazione a distanza; inoltre, la mediazione di un unico vettore comunicativo — lo schermo — facilita i processi di mantenimento dell'attenzione.

Nella conclusione l'autrice cerca di rispondere alla domanda se esista un rapporto tra tecnologie e apprendimento. La risposta è «sì», «se la loro adozione passa da una chiara consapevolezza docente, dalla conoscenza del bisogno specifico dell'alunno e da una programmazione consapevole»: la maggior parte dei sistemi, infatti, permette il monitoraggio delle sessioni di lavoro e la definizione di percorsi formativi che consentono al docente di autovalutarsi.

Bologna-Milano, maggio 2022

Capitolo secondo

Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative

Antonello Mura

Dimensioni originali della disciplina: epistemologia e prassi

Riflettere sulla natura di una disciplina come la pedagogia speciale implica la necessità di intrecciare temporalità diacroniche e sincroniche in un rimando di ibridazioni intra e interdisciplinari che, se per un verso rinviano al costituirsi di una specifica identità epistemologica, con progressive focalizzazioni e dilatazioni del campo e dell'oggetto di ricerca, per un altro verso, non meno significativo, richiamano la molteplicità di attori, azioni e bisogni che politicamente, socialmente e professionalmente hanno contribuito e contribuiscono a identificarne e definirne i contorni e le responsabilità civico-sociali.

La principale finalità della disciplina, raccogliendo la sfida dell'educabilità di un soggetto e di un corpo «vulnerabile» e «offeso» aperta dai suoi pionieri — de L'Épée, Haüy, Itard, Séguin, Decroly, Keller —, è oggi ravvisabile nell'impegno a ricercare, prospettare e promuovere orizzonti e forme sempre più umane e umanizzanti di convivenza e di emancipazione antropologica e, a partire dalle esigenze di coloro che per condizione biografica ed esistenziale versano in condizione di disabilità, bisogno educativo speciale e/o marginalità sociale, si declina in una molteplicità di dimensioni educative individuali e comunitarie, oltre che di ricerca scientifica, tecnologica e professionale.

Si tratta di una mission affascinante quanto ardua, che dal punto di vista storico-culturale ha avuto avvio con l'opera di alcuni pionieri dell'educazione speciale, i quali, ponendo al centro della loro azione la categoria della *cura educativa*, hanno superato i limiti di quanto si osasse immaginare al tempo circa lo sviluppo umano, dando forma e dignità identitaria a esseri fino ad allora rifiutati e marginalizzati nei modi più biechi. La disamina delle loro opere e del loro operato, intrapresa da molti esperti del settore (Bocci, 2011; Canevaro e Gaudreau, 1988; Canevaro e Goussot, 2002; Crispiani, 2016b; d'Alonzo, 2008; de Anna, 1998; Zappaterra, 2003), è utile non solo per affinare l'analisi scientifica e storico-culturale circa i processi emancipativi prodotti nel corso del tempo dall'educazione speciale, ma anche per il valore testimoniale che assume, rendendo palese come quel primo impegno di *accoglienza* e di *accompagnamento* scientifico e umano sia divenuto un potentissimo propulsore dei processi di umanizzazione individuale e collettiva.

In quei primi tentativi — così si potrebbe dire, con le parole di coloro che più tardi in ambito accademico hanno raccolto il testimone di quella sfida iniziale e hanno contribuito a identificare la specificità epistemologica della pedagogia speciale — si può rinvenire la straordinaria capacità di cogliere per mezzo di *frammenti*, considerati viziati nella forma e nell'essenza,

l'*umanità intera* nel suo portato più intimo e profondo (Larocca, 1999) o, ancora, la capacità di cogliere il problema là dove può sfuggire all'attenzione comune, nell'interpretarlo nei suoi termini corretti e nell'elaborare ipotesi di intervento [...] per consentire alla persona di riprendere, nel modo umanamente più ricco, la propria esistenza (Montuschi, 1997, p. 161).

Sono parole che potrebbero fare eco anche a un celebre passaggio di Maria Montessori:

Io però, a differenza dei miei colleghi medici, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, e mentre molti parlavano nei congressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura dei fanciulli frenastenici, io ne feci argomento di educazione morale (Montessori, 1948, p. 23).

Si è trattato — e la questione si ripropone ancora oggi — di identificare l'oggetto specifico dell'educazione speciale mentre si lavorava per fornire «la risposta ai bisogni là dove si trovano» (Canevaro, 1999, p. 3),

così come Séguin faceva con gli «idioti», quando per risolvere il problema della loro educazione ha dovuto occuparsi di un *teorema antropologico* che lo ha «impegnato in problemi d'igiene, di fisiologia, di educazione, di morale» (Séguin, 1846, p. 3). Ne emerge un assetto epistemologico che fa della pedagogia speciale tutt'altro che «una scienza stabilita una volta per tutte» (Canevaro, 1999, p. 3), ma piuttosto «una scienza della complessità che elabora prospettive e modelli conoscitivi complessi» (Gaspari, 2001, p. 568), che nel rimettere al centro l'uomo nella sua originaria fragilità promuove e stimola «un dialogo progettuale con le altre discipline» (de Anna, 2014, p. 124), oggi più che mai necessitato dalla natura dello stesso oggetto di ricerca, ossia le differenti e possibili forme di emancipazione dell'umano.

Il carattere euristico ed ermeneutico della disciplina, costantemente impegnata nell'identificazione e nell'interpretazione del bisogno speciale e delle modalità con le quali corrispondervi, ha progressivamente allargato il proprio sguardo pedagogico, costituito dall'interazione tra episteme e azione. È in questo senso che l'interesse scientifico della pedagogia speciale ha travalicato i confini della disabilità fino a comprendere forme molteplici di diversità, che possono essere accomunate dalla connotazione trasversale degli *special educational needs* (Pavone, 2014) e dalle esigenze espresse dalle differenti forme di marginalità (d'Alonzo, 2016).

Lo sviluppo teorico che si è realizzato nelle elaborazioni degli ultimi quarant'anni poggia non solo sulle riflessioni epistemiche, ma anche sulla concretezza del *fare sociale* e dell'agire istituzionale che nello stesso periodo storico hanno dato vita a contesti e azioni di supporto educativo e di emancipazione. È in questa «duplicità congenita» della disciplina (Crispiani, 2016), dove si intrecciano la riflessione e la pratica, che trovano spazio e devono essere valorizzati, in senso culturale e giuridico, anche i contributi dei numerosi attori che a livello individuale, professionale, istituzionale e sociale hanno permesso con la loro azione di comprendere i bisogni, di riconoscere condizioni di dignità e di promuovere potenzialità prima messe ai margini (Canevaro, Ciambrone e Nocera, 2020). Ed è in tale congiuntura che il dibattito scientifico e quello politico convergono consapevolmente sul senso etico e civile che le azioni di supporto ai bisogni educativi delle persone in situazione di disabilità assumono in termini di volano emancipativo inclusivo per l'intera società.

Interpretare e agire: la complessità e l'interdisciplinarietà

Complessità e interdisciplinarietà si danno contemporaneamente come elementi essenziali di un intreccio che permea ogni espressione della realtà, a cui, come accennato, la pedagogia speciale corrisponde fin dalle sue origini nel tentativo di dare riscontro alla natura complessa del proprio oggetto di studio e per l'assetto interdisciplinare che è intrinsecamente connesso alla sua principale finalità. Da una parte, infatti, l'uomo con la sua esperienza biografica e la sua costitutiva condizione di fragilità e bisogno, che hanno necessità di essere interpretate in maniera autentica e profonda, dall'altra l'inclusione, che necessita di un'azione corale capace di sostenere e valorizzare l'azione di ogni soggetto nel contesto.

Il discorso scientifico della disciplina si complica nell'interpretazione della condizione umana a causa di un nesso non sempre perspicuo tra il significato che la realtà della disabilità assume nell'esperienza del singolo, da una parte, e le esigenze di generalizzazione e categorizzazione che il fenomeno impone, dall'altra. Spesso, infatti, le ragioni del rappresentare non sono sufficienti rispetto a quelle del comprendere: ciò è manifesto quando definizioni e categorie cristallizzano l'esperienza dell'individuo, rischiando di perderlo, e in maniera analoga quando l'ermeneutica del singolo non riesce a trovare riscontro fra le più ampie esigenze della comunità scientifica e sociale. Si tratta di una complessità ineliminabile, che deve essere assunta pienamente per farne un carattere metodologico forte, capace di cogliere le sfumature di senso di cui il soggetto è portatore e nel contempo di inscrivere in reti e logiche di servizio funzionalmente atte allo sviluppo dell'intera società (Mura, 2018).

Interrogarsi sul senso e sul significato dell'essere un soggetto umano che realizza la propria esperienza esistenziale in situazione di disabilità è per la pedagogia speciale un'esigenza euristicamente irrinunciabile. Ne deriva un tratto né ridicibile né riconducibile alle sole questioni di salute o di diritto. Ed è per tale motivo che gli strumenti e i modelli classificatori attraverso i quali si guarda alla disabilità come fenomeno sociale, sanitario, politico e giuridico necessitano non solo di essere integrati tra loro, ma anche di divenire oggetto di una rilettura antropologica e pedagogica che, sulla scorta delle consapevolezze epistemologiche e pratiche che la pedagogia speciale

ha maturato nel tempo, li vivifichi, sottraendoli al solo utilizzo descrittivo e oggettivante al quale sono spesso ridotti (Mura e Zurru, 2015).

Si tratta di una questione che nasce dall'esigenza di considerare lo sviluppo identitario della persona interessata da disabilità secondo la dimensione del vissuto personale (Zurru, 2015), piuttosto che a partire da sole categorie aprioristiche, per restituire, con l'apporto corale delle peculiarità epistemologiche e operative dei differenti domini del sapere (medico-sanitario, biologico, neuroscientifico, filosofico, psicologico, sociale, giuridico, tecnologico-ingegneristico), possibilità esistenziali, orizzonti di senso e prospettive altrimenti inimmaginabili. La pluralità delle differenze intra e interumane e l'amplificazione che queste acquisiscono nella relazione con l'ambiente reclamano una proficua contaminazione tra discipline tesa a cogliere e riconciliare la persona nella sua totalità, rifiutando lo smembramento e la misurazione a cui i differenti linguaggi specialistici conducono.

Pensare di poter realizzare processi inclusivi senza avere contezza di tale inderogabile esigenza rischia di snaturare il senso più autentico dell'inclusione, costruendo rappresentazioni e standardizzazioni incoerenti sul piano scientifico che finiscono per inficiare anche il portato etico e civico della problematica. La sempre più chiara focalizzazione dell'idea di inclusione, intesa quale processo di continua ricerca e attuazione delle condizioni di piena partecipazione di ogni singolo soggetto, si basa su una indispensabile dinamica di interrelazione tra sistemi, servizi e professioni, capace di superare logiche culturali e organizzative antagoniste. Risulta, così, evidente la necessità di risposte ecologiche nutrite da sensibilità e competenze differenti e diffuse, prospettive e metodi di lavoro plurali e transdisciplinari, dove si armonizzano i contributi provenienti dai molteplici domini epistemici e operativi (Besio e Caldin, 2019) in traiettorie non lineari (Sibilio, 2014).

Il dialogo che si configura come necessario alla base dei processi inclusivi non presuppone che in ogni sfera del sapere si condivida una formazione e una prospettiva pedagogica articolata, quanto invece che si possa concertare un quadro concettuale e interpretativo dell'umano e della condizione di disabilità attorno al quale co-progettare in maniera coerente e corresponsabile percorsi autentici di cura e di emancipazione.

È dunque sulla scorta di tale prospettiva interdisciplinare che anche il discorso pedagogico-speciale è chiamato a risignificare e implementare i

concetti e i temi che innervano la disciplina, affrontando anche le problematiche nuove ed emergenti. I temi classici del pregiudizio, dell'identità, della cura educativa, del linguaggio disciplinare, del dibattito epistemologico, dell'inclusione scolastica, della formazione degli insegnanti e degli operatori educativi, delle metodologie educative e didattiche, dell'inserimento lavorativo, del confronto internazionale devono essere continuamente rivitalizzati dall'interazione con altri campi disciplinari. Nel contempo, il complicarsi di tali problematiche e l'emergere di nuove dimensioni (Caldin, 2012; d'Alonzo e Caldin, 2012; Mura, 2011; Mura e Zurru, 2013) determinano lo sviluppo di molteplici soggettività istituzionali, sociali e scientifiche che, a livello internazionale, nazionale e locale, assumono un peso via via crescente nella contrattualità politico-culturale circa i processi inclusivi e l'erogazione dei servizi, e con le quali è necessario aprire un dialogo-confronto.

Tali realtà concorrono sempre più spesso, a diversi livelli, alla progettazione e realizzazione dei sistemi integrati d'intervento culturale, sociale, sanitario e d'istruzione. Dagli organismi sovranazionali agli enti locali, dal mondo associazionistico a quello professionale, sono loro che nell'immediato e nel futuro si qualificano come interlocutori privilegiati del discorso pedagogico-speciale. L'esigenza diviene, infatti, quella di confrontarsi e decidere su temi ancora poco esplorati e inerenti alle politiche di welfare, alla progettazione integrata e alla costruzione di reti comunitarie, alle tecnologie e ai servizi, agli standard e alla qualità dell'inclusione, al lavoro e alla vita indipendente, alla sessualità e alla vita familiare, al tempo libero e allo sport, ai flussi migratori e alle politiche inclusive, alla dimensione etica dei differenti frangenti della cura.

Le sfide della cittadinanza: proiezioni per il futuro

Guardando ai processi storico-culturali che hanno accompagnato lo strutturarsi dei percorsi di inclusione si può affermare che ciò che era concepito come *utopia* è diventato realtà. L'uomo, infatti, è riuscito a trascendere se stesso e ad allargare progressivamente i confini della propria condizione umana e del suo esistere civile.

Ancora una volta, la storia insegna quanto l'educazione sia il mezzo più potente di emancipazione individuale e collettiva: la persona in situazione di

disabilità, infatti, se posta nelle condizioni di sperimentare ambienti educativi e sociali inclusivi, può coltivare un personale progetto esistenziale. Si tratta, dunque, di approntare i mezzi culturali e materiali con i quali ogni individuo, anche in situazione di disabilità, possa elaborare e realizzare tale progetto.

Di fronte a un simile scenario la pedagogia speciale è chiamata a continuare la sua opera di ricerca e di orientamento nella direzione prospettata, consapevole del fatto che la possibilità di una piena inclusione è una realtà *in fieri*, un *cantiere aperto*, i cui stadi di avanzamento segnano nel contempo livelli progressivi di civilizzazione e nuovi obiettivi di equità, giustizia, co-appartenenza e solidarietà ai quali l'uomo aspira, realizzando condizioni concrete di cittadinanza.

In tal senso, è necessario investire in una molteplicità di possibili interventi capaci di attivare e supportare il diffondersi di una cultura dell'inclusione, per superare gli atteggiamenti di indifferenza e persino di disprezzo ancora presenti e accogliere le multiformi espressioni della dignità umana, attuando politiche coerenti sia sul piano dei diritti umani e civili sia nei termini del riconoscimento identitario. Si tratta, in ultima analisi, di riconoscere in tali azioni la radice di uno sviluppo globale del benessere della comunità e abbandonare ogni atteggiamento di vuoto formalismo, che tende a considerare la disabilità come condizione legata a un problema di salute psico-sociale al quale fornire risposte burocratico-istituzionali.

A tal proposito, quelle che seguono possono essere interpretate come indicazioni per l'azione immediata, oppure come un'occasione di ripensamento culturale e organizzativo, per il quale la risposta al bisogno dell'*altro* diventa l'orizzonte etico di un reciproco riconoscimento che ridefinisce e allarga le possibilità esistenziali e realizzative dell'umano (Mura, 2016).

- *Ontologia della disabilità.* È necessario costruire condizioni scientifiche e socio-culturali perché si possa effettivamente guardare alla disabilità come condizione umanamente complessa e universale, da affrontare non solo nell'ambito dei diritti umani e civili, ma sul piano sostanziale della dignità umana e della realizzazione identitaria, riconoscendo il contributo che la diversità offre al benessere e all'emancipazione generale della comunità.
- *Novazione politica.* Le politiche ultraliberali, individualiste e separatiste vanno abbandonate a favore di una nuova esperienza comunitaria orientata all'implementazione delle condizioni di solidarietà, di sussidiarietà, di prossimità, di riconoscimento reciproco e di coinvolgimento, per

promuovere maggiori consapevolezze e realizzare sintonia tra le esigenze dei cittadini e dello Stato.

- *Razionalizzazione normativa.* Si tratta di operare una vera e propria revisione della legislazione esistente, collocando gli interventi per le persone in situazione di disabilità nelle disposizioni normative rivolte alla generalità dei cittadini ed evitare l'idea di separazione e di categorizzazione che i provvedimenti ad hoc sollecitano e rinforzano, razionalizzando e migliorando il sistema integrato degli interventi e dei servizi educativi, sociali e sanitari.
- *Investire nella formazione.* È opportuno superare le astratte affermazioni di principio e potenziare e consolidare realmente il sistema formativo scolastico e universitario. Da una parte, ripensando l'accessibilità dei processi di istruzione/formazione anche per gli alunni con disabilità complesse, dall'altra stabilizzando i modelli di formazione iniziale e in servizio dei professionisti, riqualificandone costantemente i contenuti.
- *Contaminazione epistemologica.* Emerge l'esigenza di individuare elementi transdisciplinari comuni per la formazione di base dei differenti operatori della cura e dell'aiuto, siano essi professionisti sanitari, sociali, educativi o futuri manager organizzativi e gestionali dei servizi sui temi della disabilità e dell'inclusione. La contaminazione fra le epistemologie favorirebbe quell'ambiente accogliente e quella *competenza diffusa* di cui tutti, persone con disabilità e non, necessitano, in luogo dei limiti imposti dai singoli specialismi.
- *Interoperabilità tra sistemi.* La progettazione integrata tra enti, servizi e operatori delle istituzioni e del privato sociale necessita di una cultura rinnovata e coerente. Le difficoltà di comunicazione tra professionisti dell'aiuto e sistemi decisionali e organizzativi differenti non permettono di condividere le responsabilità secondo logiche di dialogo e di concertazione autentica, basate sulla complementarità e sull'interdisciplinarietà delle competenze.
- *Accessibilità.* Per superare le logiche discriminatorie e stigmatizzanti che sono indotte dalle azioni di adattamento a posteriori, è indispensabile pensare la progettazione, la realizzazione e la fruizione di ambienti, prodotti, strumenti, mezzi, sistemi comunicativi e tecnologici secondo una cultura di piena accessibilità. Si tratta di creare un sempre più ampio contesto di sostenibilità ambientale e sociale che garantisca condizioni per la coltivazione di un autonomo Progetto di Vita e per la piena realizzazione della persona nei differenti ambiti di vita personale, familiare e civile.

Capitolo quinto

Pedagogia speciale e ricerca storica tra memoria e attualità. Il progetto «Depositi dell'educazione»

Fabio Bocci

Ricordare è oggi un gesto di educazione, una sfida personale alla dittatura del presente che ci fa tutti informati e distratti, condannati a oblio repentino.

(Marco Paolini, *Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute*, 2012)

Ciò che non si deposita, si disperde. Ma non basta l'accumulo di cose perché un deposito sia tale. A renderlo tale è lo sguardo di chi sa vedere i depositi dove altri non vedono altro che cose accumulate.

(Franca Maresa Amalfitano, *I luoghi, il tempo, le cose*, 1959)

Premessa

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) fin dalla sua costituzione nel 2008 ha eletto fra i propri ambiti di attenzione, in termini di studio e di ricerca, la dimensione storica. Anzi, è possibile affermare che c'è un legame profondo tra la pedagogia speciale e la storia, in quanto la sede in cui la SIPeS ha visto la luce, l'Università di Bologna Alma Mater Studiorum, si trova in una regione, l'Emilia, che è stata teatro nel luglio del 1899 della nascita del primo Istituto medico pedagogico italiano a San Giovanni in Persiceto, così come, a Crevalcore, sorge nel 1901 il primo laboratorio di pedagogia emendativa e sperimentale (Babini, 1996; Bocci, 2011).

Non solo: grazie a figure di grande rilievo nazionale e internazionale, quali Augusto Tamburini, Giulio Cesare Ferrari e Ugo Pizzoli, questa terra diviene una delle fucine di quella che diverrà la cifra distintiva della via italiana all'inclusione, ossia la presenza sulla scena dei medici-pedagogisti (tra questi, oltre a quelli già citati, vanno annoverati Clodomiro Bonfigli, Sante De Sanctis, Enrico Morselli, Roberto Adriani, Giuseppe Ferruccio Montesano e, naturalmente, Maria Montessori). Quello storico è dunque un campo di indagine che assume un grande rilievo per gli studiosi della pedagogia speciale, come peraltro dimostrano i numerosi lavori che vi sono stati dedicati nel corso del tempo (Gatto, 1977; Besio e Chinato, 1996; Crispiani, 1998; 2016; Canevaro e Goussot, 2000; Trisciuzzi e Galanti, 2001; Caldin, 2001; Zappaterra, 2003; Gelati, 2004; Trisciuzzi, Fratini e Galanti, 2007; Goussot, 2007; d'Alonzo, 2008; Pavone, 2010; Bocci, 2011; 2016a; 2016b; 2018; Mura, 2012; Canevaro, 2013; Magnanini, 2013; Mura e Zurru, 2015; Zurru, 2015).

Fermo restando che — come peraltro si legge sul sito della SIPeS nella descrizione del gruppo di lavoro «La dimensione storica della pedagogia speciale e il rapporto con le altre scienze» — la pedagogia speciale «non è una scienza a sé stante, ma un modo di essere della scienza dell'educazione, condividendone la prismaticità dell'oggetto e la complessità del discorso scientifico», la prospettiva del pedagogista sulla dimensione storica consiste nel provare a rintracciare, ricostruire, ridefinire e comprendere meglio le tracce della presenza delle persone con disabilità (così come dei marginali, dei diversi, dei «non conformi») nella Storia, con l'intento di giungere a una visione multiprospettica e plurale della nostra storia (Canevaro, 2000). In tal senso è infatti indiscutibile che «la storia dell'educazione (intesa come lo studio analitico dei fatti educativi nella storia, ma anche come la prospettiva d'analisi dell'educativo sui fatti storici), così come la storia della pedagogia (intesa come lo studio dell'evoluzione del pensiero pedagogico sui fatti educativi nel loro dipanarsi nella storia)» siano attraversate da talune lacune e da altrettante omissioni in merito alla presenza e al ruolo giocato dalle persone più vulnerabili nella società (e da chi se ne è «preso cura») in determinati periodi storici.

Le ragioni di queste lacune e omissioni sono diverse e sono, paradossalmente (o forse no), strettamente connesse proprio alla natura di questa/e storia/e. Tra tali ragioni c'è il fatto che diversi «pezzi» di queste tracce rientrano nella storia di altre discipline: ad esempio della medicina, in particolar modo

della psichiatria, e della psicologia. Oppure il fatto che, spesso, si tratta di tracce labili, distribuite in luoghi eterogenei: i manicomi, gli istituti medico-pedagogici, gli istituti per i ciechi e per i sordi, gli asili scuola per i «deficienti», le case di cura, i «rifugi» di accoglienza fondati e gestiti da preti e filantropi (Gaspari, 2000), le Opere inaugurate da e intitolate a varie figure (don Calabria, don Gnocchi, don Guanella...), le esperienze sui territori portate avanti da singoli o gruppi di persone (da Barbiana a Cenci), esperienze di scuole, centri e associazioni (ad esempio l'MCE, che festeggia in questi giorni il suo settantesimo anniversario), e così via. Da questo punto di vista, nell'impegno profuso dagli studiosi (ma non solo) nel rintracciare e ricostruire queste presenze, i luoghi, al pari delle persone, divengono protagonisti. Da un lato perché, nella prospettiva storica, rappresentano dei punti di riferimento e delle tappe che segnano passaggi anche epocali. Pensiamo, appunto, alla nascita del primo Istituto medico pedagogico a San Giovanni in Persiceto, che coincide anche con l'uscita dai manicomi dei primi fanciulli frenastenici, fino a quel momento rinchiusi insieme ai «folli»; oppure alle azioni e ai documenti che accompagnano i primi atti normativi sull'inclusione (la Legge 118/1971; la Relazione Falcucci del 1975; la Legge 517/1977). Dall'altro, perché possono rappresentare oggi dei depositi dinamici della nostra memoria, spazi/momenti di aggregazione altrettanto dinamica di diversi attori sociali (insegnanti, dirigenti, personale scolastico, educatori, studiosi, operatori, famiglie, studenti, amministratori locali, cittadini a vario titolo interessati...), dei collettori di interessi plurali (dalla consultazione alla formazione e, ma anche alla semplice curiosità) che si ritrovano/riconoscono e ri-creano (nelle diverse identità in gioco) in una prospettiva inclusiva, che poi coincide con quell'idea di comunità educante estremamente nitida negli intenti degli anni Settanta e poco per volta sbiadita, fagocitata da logiche altre e visioni altre del senso di abitare il proprio tempo e di stare dentro la società. È questa l'idea che è alla base del progetto «Depositi dell'educazione», di cui diamo qualche cenno nel prossimo paragrafo.

Il progetto «Depositi dell'educazione»

L'idea e la proposta di un progetto «Depositi dell'educazione» è stata elaborata da Andrea Canevaro e nasce da una constatazione e da una do-

manda che lo studioso, con il suo abituale modo di guardare alle questioni pedagogiche, si pone e ci pone:

Come mai parliamo di depositi? Il termine è sinonimo di magazzino; oppure è un sedimento che i chimici possono analizzare e anche produrre. Giuridicamente, consegnando un documento, si attua un deposito. Un accumulo di materiale detritico è un deposito. E, in medicina, l'accumulo di sostanze in un organismo è un deposito. C'è poi il deposito bancario, il deposito bagagli, il deposito ferroviario... Un deposito dell'educare non viene in mente. Non sapremmo indicarlo, probabilmente, anche se fossimo richiamati a una sua ipotetica (patetica?) esistenza (Canevaro, inedito).¹

La domanda è assolutamente pertinente, non fosse altro per il fatto che, come evidenzia ancora Canevaro, nel delineare una geografia (anche mentale) dei depositi emerge uno schema (ancora mentale, in quanto culturale) tipico che si innesta su alcune prassi consolidate. Scrive Canevaro:

Un tempo potevamo basarci sulla geografia dei depositi che rispondeva schematicamente a delle condizioni molto precise. Abbiamo ancora nella nostra mente questo schema in testa: alcuni Paesi del mondo con depositi di buona qualità della vita, di democrazia, di saggezza, di civiltà; e altri ne sono privi. A questo si accompagna, nello schema, il fatto che i Paesi che non hanno le virtù già indicate possiedono altri depositi: fonti energetiche, materie prime, territori trasformati per monoculture, manodopera a basso costo. I Paesi virtuosi avevano/hanno la possibilità di attingere (saccheggiare) i depositi dei Paesi non virtuosi (Paesi canaglia) e i Paesi non virtuosi dovevano accettare un rapporto che avrebbe attivato buona qualità della vita, progresso, democrazia, o che almeno arrivasse dai Paesi virtuosi qualche carico delle virtù che venivano così imposte. Lo schema a quanto pare è

¹ Nel momento in cui il nostro libro stava per andare in stampa, ci è giunta la notizia della scomparsa di Andrea Canevaro. Quello che citiamo in queste pagine è uno scritto sotto forma di articolo (*Quando l'educare lascia dei «depositi»*) che Andrea Canevaro ha inviato, come stimolo per l'avvio del progetto, a chi scrive e a Raffaele Ciambrone, e che — con la generosità e l'apertura che l'hanno sempre contraddistinto — ci ha autorizzato a utilizzare. La presenza di Raffaele Ciambrone, dirigente della Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione e lungo tempo interlocutore della SIPeS, e quindi del Ministero, è anche finalizzata a interconnettere il progetto «Depositati dell'educazione» con un altro progetto, quello del «Portale sulla storia della scuola».

ancora molto presente nella testa di tanti di noi e soprattutto di tanti che hanno impegni e incarichi di governo: i grandi Paesi. Ma questa geografia dei depositi, se è ancora imposta grazie alla permanenza dello schema, è però anche fortemente cambiata e fa sentire maggiormente il carattere di imposizione. È cambiata e viene però confermata dalla forza, dalla prepotenza; e come è cambiata? (Canevaro, inedito).

Per comprendere questo cambiamento, ovvero la domanda che sottende il desiderio e la volontà di cambiamento, di una transizione verso una visione più umana e umanizzante dei rapporti e delle relazioni tra soggetti (anche tra gli Stati o le istituzioni) e/o tra soggettività (le persone), lo studioso invita a spostare l'attenzione, passando dal macro (il mondo delle potenze e degli interessi a esso/e connessi) al micro (gli individui nelle loro quotidianità). Operando questa traslazione, ecco che diventa possibile introdurre un elemento che può modificare non solo la visuale, ma lo stesso assetto in cui si inquadra la geografia dei depositi. Il cambiamento, infatti, è possibile se si adotta l'etica della cura, se si scopre e si abita la possibilità di comprendere che l'altro (chiunque esso sia) contiene competenza e che il termine stesso «competenza» «non è credibile se non incontra competenza. Paradossalmente la competenza è tale se sa scoprire competenza nell'altro» (Canevaro, inedito). Questa concezione di competenza — riflette ancora Canevaro — risponde bene all'immagine di una

rete idrica in cui i depositi sono fondamentali: i depositi d'acqua sono l'alimentazione della rete idrica per non rimanere con rubinetti che si aprono invano. Bisogna poter convogliare le acque in depositi che permettano un educarsi/educare continuo e quindi un'attività di cura educativa ininterrotta ed evolutiva o meglio sempre coevolutiva (Canevaro, inedito).

È un chiaro invito a uscire dalla logica del *saccheggio* e del predominio per approdare a quella della *reciprocità* insita *nel* e profondamente interconnessa *con* il co-educarsi.

Assumendo questa prospettiva (che è propriamente pedagogica), il «deposito» si viene così a configurare come un *luogo aperto*, collegato alle esperienze e alle competenze, orientato alla ricerca, alla sistematizzazione e alla circolazione delle risorse documentarie, informative e formative a livello locale, nazionale e internazionale. Si tratta di risorse pensate e utilizzate,

come anticipato, quali strumenti in grado di integrare e di aiutare il lavoro delle differenti professioni educative e di cura interconnettendole tra loro e, ad esempio, con le azioni delle famiglie.

I «depositi», di cui più avanti si darà una prima idea nominando alcuni possibili *siti* di partenza, nella loro dinamicità e apertura consentono di rigenerare un legame con le diverse realtà territoriali, che non restano isolate, ma si interconnettono tra loro generando *valore aggiunto* (che è molto più della semplice somma delle parti). Si viene così a configurare una sinapsi tra i diversi mediatori che entrano in campo, costituiti dai luoghi e dalle persone che li hanno abitati e oggi cercano di riabitarli, così come da oggetti, eventi e narrazioni che li contengono e nuove narrazioni che li riscoprono, rivestendoli di significati nella pluralità degli sguardi.

In tal senso, i potenziali destinatari — persone singole, famiglie, insegnanti, educatori, ricercatori, figure professionali che lavorano nell'ambito educativo, associazioni, cooperative, realtà del volontariato, referenti istituzionali e così via — sono al tempo stesso fruitori e costruttori, come si evince peraltro dalle finalità e dagli obiettivi (tabella 5.1) emergenti fin dalla prima stesura del progetto.

TABELLA 5.1
Obiettivi e finalità emergenti dalla prima stesura del progetto

«Depositati dell'educazione»	
Finalità	Obiettivi
<p>La realizzazione di un «deposito» fa riferimento a finalità di ampio raggio riassumibili nelle seguenti direzioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – essere un laboratorio culturale aperto sui temi educativi; – favorire una cultura in cui le persone svantaggiate siano «soggetti di diritto», protagonisti del cambiamento personale e sociale; – fare uscire dalla «riserva» persone e temi normalmente relegati in recinti e dar loro un'adeguata visibilità; – permettere l'accessibilità all'informazione per conoscere i propri diritti e le opportunità. 	<p>Gli obiettivi sono distinti in due sezioni.</p> <p>La prima sezione fa riferimento alla fase di progettazione e l'obiettivo prioritario è la realizzazione di una progettazione condivisa con i referenti locali in modo da predisporre un piano di lavoro profondamente ancorato ai bisogni e alle risorse locali. Gli obiettivi della seconda sezione sono predisposti sulla base degli ambiti di azione del «deposito» (documentazione, informazione, formazione, consulenza):</p> <ul style="list-style-type: none"> – creazione di un archivio di documentazione selezionata; – raccolta e distribuzione di informazioni mirate e di «qualità» attraverso l'allestimento di «punti informativi»; – realizzazione e gestione di uno strumento di informazione selezionata e indirizzata; – realizzazione di un servizio di consulenza e appoggio alle famiglie nelle modalità ritenute più adeguate al contesto locale.