

DARIO IANES  
HEIDRUN DEMO

# SPECIALITÀ E NORMALITÀ?

Affrontare il dilemma per una scuola  
equa e inclusiva per tutti



Erickson

**C**ome fare una progettazione didattica che coinvolga tutta  
in un percorso unico ma non uniformante?  
Come è possibile riconoscere e nominare le marginalità e  
vulnerabilità senza etichettare e stigmatizzare?  
Come assicurare sostegni a chi rischia di non riuscire a scuola  
senza isolare e delegare?  
Nella complessità dei processi dell'educazione inclusiva per tutta  
cerchiamo di far dialogare il valore della normalità e quello della  
specialità perché si rafforzino e correggano a vicenda.

**Dario Ianes** già professore ordinario di Pedagogia dell'inclusione  
alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di  
Bolzano-Bozen, co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento.

**Heidrun Demo** professoressa associata di Pedagogia  
dell'Inclusione alla Facoltà di Scienze della Formazione e direttrice  
del Centro di Competenza sull'inclusione scolastica della Libera  
Università di Bolzano-Bozen.

€ 17,00



9 788859 032847

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

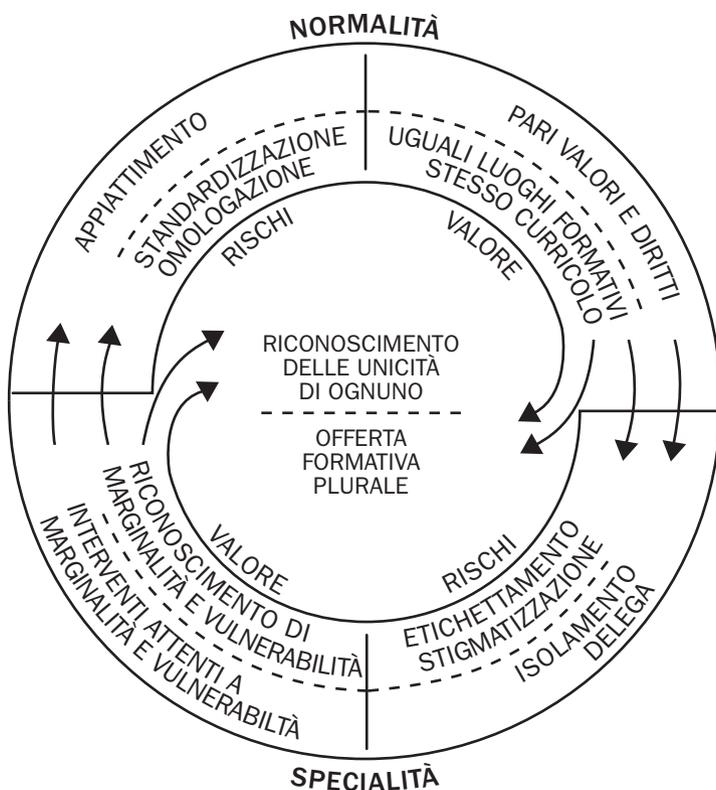
# Indice

<i>La dialogica della speciale normalità in breve</i>	8
<i>Introduzione. Dalla speciale normalità del 2006 ad oggi: tracce di un percorso verso la scuola inclusiva</i>	11
1	
Pensare l'inclusione per dilemmi	19
Verso quale inclusione?	19
Inclusione come obiettivo generale dell'educazione che riguarda tutto	20
Inclusione come processo di cambiamento dell'educazione e della società	23
Inclusione che ha come finalità l'apprendimento e la partecipazione	25
Il valore euristico dei dilemmi in educazione e nell'educazione inclusiva	26
Il dilemma della differenza	29
Il trilemma dell'inclusione	33
Empowerment e normalizzazione	35
Normalizzazione e decostruzione	35
Decostruzione ed empowerment	36
Il dispositivo della dialogica	38
2	
Il valore della normalità	43
Riconoscere la «normalità» in ogni persona significa affermare il nucleo indefettibile di valore dell'uguaglianza	44
Il valore dei contesti «normali» per l'apprendimento	48
Il valore del contesto di apprendimento normale per l'identità sociale	50
Il valore del contesto di apprendimento normale come palestra di democrazia	51

Il valore del contesto di apprendimento normale per imparare	53
L'importanza della normalità nella storia dell'educazione delle persone con disabilità	54
3	
Il valore della specialità	61
La specialità dei soggetti che apprendono	63
La specialità nel concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES)	64
Estendere la specialità a tutti i soggetti che apprendono	67
Riconoscere marginalizzazioni e vulnerabilità	72
La specialità degli interventi educativi e dell'offerta formativa	75
Un'offerta formativa plurale e flessibile per rispondere all'unicità di ognuno	75
Interventi speciali per contrastare marginalità e vulnerabilità	78
La specialità dei saperi della pedagogia speciale nell'affrontare le vulnerabilità	80
4	
La dialogica della speciale normalità	87
I rischi della normalità	88
Appiattimento	88
Omologazione	90
Standardizzazione	91
I rischi della specialità	92
Etichettamento e stigmatizzazione	93
Isolamento di soggetti che apprendono	94
Delega e deresponsabilizzazione	95
Consapevolezza dei rischi come consapevolezza dell'ecologia dell'azione	97
La dialogica della speciale normalità: decostruire la dicotomia e far dialogare normalità e specialità	98
Decostruire la dicotomia rigida normalità vs specialità	99
Costruire la dialogica, «correggersi e sorreggersi»	100
Costruire la dialogica anche con la partecipazione di bambinø e ragazzø	101
Alcuni esempi: come la dialogica della speciale normalità aiuta a evolvere «situazioni di rischio» in direzione inclusiva	103
Esempio 1 – Dall'aiuto stigmatizzante all'aiuto che dà forza	104
Esempio 2 – Dalle aule speciali che isolano agli spazi plurali	106
Esempio 3 – Dalla lezione frontale per tuttø all'ambiente di apprendimento plurale e flessibile	109

Alcuni temi di sperimentazione e ricerca su cui esercitare la dialogica della speciale normalità nella pedagogia speciale	111
Verso una progettazione didattica inclusiva	111
Elenco di criteri di qualità di un PEI costruito in modo coerente con la dialogica della speciale normalità	112
Checklist per la progettazione di un'unità di apprendimento inclusiva coerente con la dialogica della speciale normalità	113
Evolgere il sostegno speciale in un'ecologia di supporto professionale alla scuola	115
Aree di risorse professionali specialistiche ICF based (RPS)	116
Contenuti e obiettivi delle Aree sulla base del modello ICF OMS	118
<i>Bibliografia</i>	121

## La dialogica della speciale normalità in breve



I principi di normalità e di specialità hanno contribuito e contribuiscono entrambi a costruire il pensiero e le pratiche dell'educazione inclusiva. Il primo mette l'accento sull'uguaglianza di valore fra tuttə ə bambinə e ə ragazzə e il loro pari diritto a un'educazione di qualità. Sottolinea inoltre il valore di luoghi

formativi che accolgano tuttə in un contesto democratico e garantiscano la partecipazione a un curriculum comune. Il principio di specialità porta invece a guardare l'unicità di ognunə e a dare un'attenzione particolare a bambinə e ragazzə che per qualche ragione (marginalizzazione o vulnerabilità) faticano a godere pienamente dell'offerta formativa e rischiano dei fallimenti. Questo principio evidenzia l'importanza di costruire un'offerta formativa plurale che permetta di intervenire in modo mirato per limitare l'impatto di marginalizzazione e vulnerabilità ed evitare degli insuccessi in ambito formativo.

Entrambi i principi sono forze che contribuiscono a migliorare l'educazione inclusiva. Allo stesso tempo, nessuno dei due è sufficiente da solo. Entrambi sono parziali ed entrambi implicano dei rischi. Attraverso il dispositivo della dialogica della speciale normalità, proponiamo di pensarli insieme. Mettere in dialogo normalità e specialità ci permette in primo luogo di individuare un terreno comune, di intersezione che supera una loro contrapposizione dicotomica. Riconoscere l'unicità di ogni soggetto che apprende porta la specialità nel campo della normalità e spinge allo sviluppo di un'offerta formativa normale che si faccia plurale nel rispetto di quelle molteplici singolarità.

Questa non è però una soluzione statica: richiede di essere costantemente monitorata e sviluppata, ponendosi alcune domande che richiamano i rischi che uno sbilanciamento verso la normalità o verso la specialità comporta. Come riconoscere l'unicità di ognunə evitando l'appiattimento ingiusto di tutte le differenze come se fossero uguali, ma anche forme di etichettamento e stigmatizzazione per situazioni di marginalità e vulnerabilità? Come dare vita a un'offerta formativa plurale che unisca senza omologare o standardizzare, ma al contempo garantisca interventi di supporto a marginalità e vulnerabilità senza isolare e delegare? In questo senso, la speciale normalità contribuisce a costruire uno spazio dialogico in cui i due principi di normalità e specialità possono continuamente correggersi e contaminarsi, potenziando il loro valore per lo sviluppo di un'educazione inclusiva e limitando i rispettivi rischi.

## Pensare l'inclusione per dilemmi

Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni — un movimento contro e oltre i confini — per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà.

bell hooks, *Insegnare a trasgredire*

### Verso quale inclusione?

Sia in contesto nazionale che in contesto internazionale viene spesso messo in evidenza come al termine «inclusione» in ambito educativo siano stati attribuiti significati differenti e diversi siano stati i tentativi di sistematizzarli. Al fine di rappresentare in modo strutturato queste differenze, è piuttosto comune distinguere fra definizioni strette e ampie, come fa per esempio D'Alessio (2013). Le definizioni strette si focalizzano sulla presenza e sulla qualità dei processi di apprendimento e socializzazione di alunne con disabilità; quelle ampie, invece, mettono l'accento sullo sviluppo di offerte educative capaci di garantire apprendimento e partecipazione a tuttə, senza escludere nessunə. Più recentemente Nilholm e Göransson, sulla base di due analisi sistematiche della letteratura (Göransson e Nilholm, 2014; Nilholm e Göransson, 2017), hanno identificato quattro diversi usi del termine. I primi due rappresentano declinazioni delle definizioni strette: nel primo tipo l'inclusione è intesa come presenza fisica di alunne con disabilità nelle scuole di tuttə, nel secondo tipo l'attenzione è portata sul modo in cui la scuola di tuttə risponde ai bisogni di alunne con disabilità o più in generale con cosiddetti Bisogni Educativi Speciali. La terza tipologia di definizione è sempre focalizzata sul percorso di singoli soggetti, ma allarga lo sguardo su tuttə ə alunne e quindi

sulla capacità della scuola di rispondere alle differenze individuali di ognunə. Infine il quarto modo di intendere l'inclusione in educazione rimanda allo sviluppo di comunità democratiche dove le differenze individuali sono valorizzate. In questo testo ci orientiamo chiaramente verso una definizione ampia del termine «inclusione», con una proposta che ambisce a unificare la terza e quarta tipologia di definizione di Göransson e Nilholm, l'attenzione alle differenze dei singoli soggetti e lo sviluppo di comunità educative inclusive, eque e democratiche.

Questo posizionamento nel panorama delle definizioni possibili implica per noi alcune conseguenze che esplicitiamo nelle sezioni che seguono.

### **Inclusione come obiettivo generale dell'educazione che riguarda tuttə**

Guardare all'inclusione in termini ampi significa pensarla come un orientamento che guidi tutte le scelte in ambito educativo e che concerne le opportunità educative di tuttə ə alunnə. Come esplicitato nell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile dell'ONU, l'inclusione diviene la base per un'educazione di qualità *tout court* e si fa garante dell'accessibilità dell'offerta formativa e della sua qualità. In questo senso, come evidenziato anche da Dell'Anna (2021), il senso del termine si avvicina molto a quello di «giustizia sociale» e diversi autori propongono, proprio come fa l'Agenda 2030, l'uso combinato dei termini «inclusione» ed «equità» per rendere più esplicito questo orientamento (Ainscow, 2020; Florian, 2017).

Recentemente, in ambito nazionale, Bocci (2021), riflettendo sull'epistemologia della pedagogia speciale, afferma che, se la pedagogia speciale è concepita come pedagogia inclusiva, allora essa va intesa semplicemente come un «modo d'essere della scienza dell'educazione» (Bocci, 2021, p. 25). Sostenuto dal pensiero di anche altrə pensatorə e ricercatorə impegnatə sui temi dell'integrazione e dell'inclusione in Italia (Montuschi, 2004; Caldin, 2001; d'Alonzo, 2003), l'autore attribuisce all'inclusione il ruolo di cartina al tornasole del valore autentico dell'educazione, che non può non occuparsi di quello che è l'oggetto fondamentale della

pedagogia speciale e cioè di essere «pensata per tutti e rivolta tutti, nessuno escluso» (Bocci, 2021, p. 28). Anche qui, quindi, l'inclusione è intesa come oggetto della pedagogia speciale e allo stesso tempo come oggetto integrante dell'educazione tutta.

Da questa prospettiva l'inclusione in educazione non ha come target un gruppo specifico di alunne, ma intende portare l'attenzione sull'equità dell'offerta formativa. Le differenze umane in tutto il loro ampio spettro giocano un ruolo importante in questa visione, perché una scuola equa è una scuola che ha «il coraggio di “fare differenze” positive, compensative e perequative verso quelle differenze che se non agissimo con equità diventerebbero disuguaglianze» (Ianes, 2021, p. 10).

A guardare nel dettaglio, questa citazione ha due implicazioni. In primo luogo significa affermare che una scuola inclusiva è una scuola sensibile alle molteplici differenze individuali, sociali e culturali che alunne diverse portano con sé sulla base delle loro differenti storie. Riconosce la varietà delle biografie e dei contesti di vita, le specificità dei diversi modi di apprendere, di interessi e talenti, dà spazio alle molte dimensioni identitarie che si intersecano in ciascun bambino e ragazza. Dà loro visibilità e le riconosce come risorse per i percorsi di apprendimento e partecipazione, tenendone conto nella progettazione dell'offerta formativa. In questo senso, lo strumento primario del proporre un'offerta formativa il più possibile plurale mira a prevenire marginalizzazioni ed esclusioni create da ostacoli che l'offerta formativa stessa produce.

Oltre al carattere preventivo, una scuola inclusiva ed equa ha il compito di illuminare le ingiustizie sociali, tematizzarle e contribuire ad attivare processi per limitarne l'impatto sulle traiettorie formative di bambino e ragazza. Si riconosce, infatti, come le differenze non siano tutte uguali e come alcune, nel contesto delle culture attuali, siano connesse a un maggiore rischio di produrre esperienza di esclusione. In questo senso, la definizione di inclusione che proponiamo mette al centro la qualità dell'educazione per tuttə, ma allo stesso tempo è particolarmente vigile riguardo a quei processi di marginalizzazione che, nella nostra società ai nostri tempi, alcune vivono e che rischiano di ostacolare le possibilità di apprendere e di partecipare con pienezza all'offerta formativa.

In ottica inclusiva, proprio i vissuti individuali di chi fa esperienza di vulnerabilità e marginalità, se diventano oggetto di attenzione e riflessione, possono contribuire a identificare gli ostacoli del nostro sistema formativo al fine di evolverlo. Questa idea era già stata intuita da Canevaro negli anni Ottanta quando scriveva che proprio le questioni poste dalla presenza deḡ alunnḡ con disabilità «mettono alla prova e verificano» la qualità dell'inclusione in generale (Canevaro e Gaudreau, 1988). Molto più di recente Bocci (2021) riconosce a una pedagogia speciale intesa come pedagogia inclusiva una valenza fortemente euristica nel campo delle scienze dell'educazione e la lega proprio al suo sguardo attento a chi vive i margini. Il pensiero è condiviso anche in ambito internazionale: ad esempio Ainscow argomenta come l'attenzione a tutti quei gruppi di apprendentḡ a rischio di marginalizzazione, esclusione o fallimento scolastico sia importante in un'idea di inclusione che mira in primo luogo a individuare e rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tuttḡ ḡ alunnḡ (Ainscow, 2020).

Questo però può avvenire a una condizione: quella che vengano abbandonati modelli interpretativi medico-individuali e che l'esclusione sia spiegata in termini di responsabilità non di singole persone ma invece sociale e contestuale. Nel caso di una persona con disabilità, l'attenzione è portata infatti sui contesti di vita, sulle «barriere politiche, culturali, sociali e comportamentali che una persona con menomazione deve purtroppo continuamente affrontare, tali barriere perpetuano forme di oppressione e discriminazione» (D'Alessio, 2013, p. 97). L'esperienza di esclusione o marginalizzazione non è quindi più vista come una lineare conseguenza di caratteristiche personali, ma come il risultato di dinamiche e meccanismi di tipo sociale o comunque di interazione fra le caratteristiche di una persona e i contesti, che possono agire da facilitatori o al contrario da barriere. Assumendo questo punto di vista, le esperienze di marginalità ed esclusione sono spie che aiutano a identificare le barriere che un contesto, più o meno consapevolmente, produce e avviare percorsi di superamento di queste utili a tuttḡ.

In sintesi, l'inclusione per come l'abbiamo discussa fino a qui si propone come un orientamento per l'educazione di tuttḡ, che mira a essere sensibile alle varie differenze e a riconoscere e

rimuovere eventuali ostacoli nel nome di un processo di costante rinnovamento e sviluppo.

### **Inclusione come processo di cambiamento dell'educazione e della società**

Emerge chiaramente come orientare l'educazione ai principi di inclusione ed equità porti a riconoscere il carattere fortemente trasformativo dell'educazione. La sezione precedente si è chiusa argomentando come l'attenzione alle esperienze di marginalità possa diventare motore per un processo di sviluppo più generalizzato dei sistemi formativi. In linea con questa idea, fin dalla sua prima edizione inglese dei primi anni 2000, l'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2008; 2014) definiva l'inclusione in termini di processo continuo. Nello specifico, una scuola è inclusiva nel momento in cui è impegnata in un percorso che mira realizzare azioni e misure che si orientano a un sistema coerente di valori inclusivi, identificando e rimuovendo un numero sempre maggiore di barriere che  $\text{\ae}$  alunne possono incontrare nel loro percorso di apprendimento e partecipazione. In questo senso, si tratta di un processo potenzialmente infinito che richiede un costante impegno di riflessione critica nella direzione del miglioramento.

Questo tipo di posizionamento si distingue da un'idea di inclusione intesa come adattamento, appendice, aggiunta soltanto per pochi singoli. Non si tratta di individuare le risorse e le modalità grazie alle quali un $\text{\ae}$  alunne che incontra ostacoli nel contesto di una certa offerta formativa riesca a partecipare a quell'offerta. Le forme di supporto individualizzate, infatti, rischiano spesso di creare una sorta di ponte stretto e strettamente individuale, privato, fra un $\text{\ae}$  alunne e un'offerta formativa e di non riuscire a creare un'occasione di rinnovamento dell'offerta didattica per tutt $\text{\ae}$  in direzione di equità. Nella logica inclusiva che proponiamo qui, invece, il processo di emancipazione dei singoli diviene al contempo un processo di cambiamento per l'intero contesto educativo.

Pensare all'inclusione come a un «propulsore del cambiamento» (Bocci, 2021, p.43) richiede anche di ribadire il carattere

politico dell'educazione. Affermare che fare inclusione significa orientare l'azione educativa al principio di equità implica interrogarsi sulla relazione tra educazione e società. Le finalità dell'educazione infatti trovano i loro fondamenti in un'idea di futuro che richiede un posizionamento etico e politico. Nel nostro caso l'orizzonte è quello di «un futuro migliore e più sostenibile per tutti» (Agenda 2030 dell'ONU) per un mondo in cui ciascuna possa realizzarsi personalmente e contribuire con processi democratici alla costruzione collettiva di un governo partecipato e sostenibile. Ci rifacciamo in questo modo alle grandi personalità che nel tempo si sono attivate per pensare come la scuola possa contribuire a una società più giusta. Si pensi al lavoro di Freire con la sua idea che il processo di alfabetizzazione possa contribuire all'emancipazione dei singoli individui e alla costruzione di una società maggiormente democratica (Freire, 2004). Ricordiamo anche lo sforzo di bell hooks di costruire un'aula in cui *ə* maestrə coinvolgono *ə* studentə in azioni emancipatorie per sé e per il mondo (bell hooks, 2020). O ancora allo sforzo di Freinet di dar forma a un certo modo di «fare scuola» che possa contribuire a formare cittadinə capaci di cooperare per una società solidale (Bottero, 2021). L'Index per l'inclusione, in questo senso, fra i 14 punti che definiscono l'inclusione indica anche il «riconoscere che l'inclusione nell'educazione è un aspetto dell'inclusione nella società» (Booth e Ainscow, 2014, p. 38).

Dal nostro punto di vista, pensare all'inclusione come a un processo di riduzione costante delle barriere implica anche pensare all'educazione come trasformativa per la società. Non può essere ridotta a un'efficientizzazione del processo di acculturazione che mira a formare tuttə *ə* bambinə e ragazzə a un domani che riproduce l'oggi. La valorizzazione e sensibilità alle differenze, lo sguardo attento alle ingiustizie, l'impegno per la loro illuminazione e lo sforzo per muoversi nella direzione di un loro superamento mirano ad attivare processi trasformativi che vanno ben oltre il solo contesto formativo della scuola. In sintesi, il pensiero inclusivo in educazione assume nel nostro posizionamento una funzione trasformativa che investe in primo luogo il contesto educativo nella sua interezza, ma che mira anche a cambiare e far evolvere il mondo fuori e dopo di essa.

## La dialogica della speciale normalità

All'idea di inclusione, preferisco il concetto di convivenza delle differenze, termine neutrale che presuppone pari dignità per ciascun gruppo socioculturale e ciascuna persona. Convivere vuol dire rispettarsi, fare passi gli uni verso le altre, preoccuparsi delle esigenze di tutte, mettere da parte l'orgoglio e ammettere che la nostra visione del mondo è guidata da pregiudizi che spesso non siamo coscienti di avere, e che prestando attenzione alla narrazione della realtà che facciamo a noi stessi e al mondo possiamo contribuire al benessere di tutte (Acanfora, 2020).

La convivenza pluri-etnica, pluri-culturale, pluri-religiosa, pluri-lingue, pluri-nazionale appartiene dunque, e sempre più apparterrà, alla normalità, non all'eccezione. Ciò non vuol dire, però, che sia facile o scontata, anzi. [Da qui] l'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera (Langer, 1994).

Abbiamo fino ad ora descritto il valore e l'importanza della normalità e della specialità come motori fondamentali di un discorso per l'educazione inclusiva. Sosteniamo che entrambi gli elementi portino con sé, oltre agli argomenti di valore descritti nei capitoli precedenti, anche alcuni rischi di effetti negativi, generando una tensione dilemmatica.

Vogliamo ora guardare lucidamente a quei rischi, nominarli e comprenderli a fondo. Nel farlo ci pare di intravedere come i rischi della normalità e della specialità siano in realtà gli stessi, simmetricamente, e cioè essenzialmente la cecità, la non considerazione degli elementi dell'altra dimensione. Normalità che ciecamente ignora la specialità, specialità che ciecamente ignora la normalità.

Proponiamo dunque di riunire i due elementi nella dialogica della speciale normalità per esaltarne i valori e limitarne il più possibile i rischi proprio grazie al loro non andare mai da soli, ma pensarsi insieme.

## I rischi della normalità

Nel descrivere il principio della normalità per l'educazione inclusiva abbiamo sostenuto:

1. che questa permette di riconoscere il pari valore e i pari diritti di ognunə a un'educazione che promuova partecipazione e apprendimento;
2. che questa rappresenta il valore di luoghi formativi per tuttə in cui ciascunə possa sviluppare una propria sana identità sociale in un contesto democratico e che porti ognunə a raggiungere un curriculum di saperi e competenze essenziali.

Abbiamo fino ad ora analizzato il valore della normalità. Però a pensare e ad agire in modo unilaterale, esclusivamente secondo il principio di normalità, si corrono vari rischi ed effetti negativi comuni.

### *Appiattimento*

Il primo è sicuramente quello della percezione manchevole e distorta della reale situazione della persona, di cui viene ignorata e trascurata la complessità, in nome della sua essenziale parità di valore e diritti. Alla base di questo vi può essere il desiderio di non aderire a forme di categorizzazione che sono sentite come stigmatizzanti, desiderio che comporta però anche una perdita di saperi e competenze che intorno a quelle categorie sono stati sviluppati. Il rischio è che alcune forme di marginalizzazione e vulnerabilità restino sconosciute, non vengano considerate nella loro complessità e di fatto questa normalità rigida realizzi l'ingiustizia del «fare parti uguali tra disuguali». «Sei un alunno come tuttə, e come tuttə sarai trattato!». Nel trilemma di Boger (se veda il capitolo 1) questo è rappresentato con il concetto di empowerment che resta escluso nel momento in cui l'inclusione si muove nella direzione della normalizzazione e della de-costruzione delle categorie (Boger, 2017). Sia nell'ambito della pedagogia interculturale che della pedagogia speciale si è parlato anche di «flattening/appiattimento» delle diversità (Alexander e Rhodes, 2014; Norwich, 2013).

Va qui anche considerato che la conoscenza delle disuguaglianze e dei rischi a cui alcuni gruppi di alunno sono esposti

richiede investimento di tempo e una disponibilità anche umana a mettersi nei panni dell'altro, e che la narrazione ipocrita di un'uguaglianza di tuttə rappresenta una comoda via per risparmiarsi uno sforzo aggiuntivo attraverso argomentazioni socialmente accettabili. Ma è chiaro che si tratta di un artificio retorico, in cui la parte viene presa per il tutto, in cui il principio di uguaglianza formale viene rappresentato anche come sostanziale.

Un esempio di come questo rischio possa realizzarsi nelle scuole è rappresentato dal proporre percorsi di educazione sessuale che affrontino il tema della sicurezza dei rapporti sessuali solo da una prospettiva eterosessuale, non prendendo in considerazione la possibilità di rapporti omosessuali. Una scelta di questo tipo rappresenta un «appiattimento», si sceglie di rappresentare solo la maggioranza deə ragazzə e si manca di garantire informazioni su come avere una vita sessuale sicura ad alcunə alunne che avrebbero pari diritto a riceverne. Se consideriamo poi che i dati sul monitoraggio della diffusione delle malattie sessualmente trasmissibili denunciano proprio nella popolazione omosessuale contagi significativamente più numerosi, è evidente qui l'ingiustizia che la scuola sta compiendo nel non fornire esattamente a uno dei gruppi più esposti al rischio gli strumenti di prevenzione di cui ha bisogno.

Potrebbe sembrare qualcosa di profondamente diverso, ma crediamo che possano essere accomunate a questo rischio di banalizzazione dell'uguaglianza anche quelle situazioni in cui ə docentə guardano ai comportamenti di alcunə ragazzə che non rispettano le regole della classe o della comunità scolastica solo come forma di volontaria ribellione o addirittura come un'azione personale rivolta in negativo a loro. Non viene, in questo caso, contemplata la possibilità che per svariate ragioni unə alunne possa non essere in grado di rispettare quelle norme magari proprio perché le norme non sono fatte in modo tale da tener conto delle differenze individuali in fatto di autoregolazione, bisogno di movimento, attenzione. In questo modo, alunne con disturbi dell'attenzione e/o iperattività sono rapidamente «bollate» come alunne ribelle o addirittura maleducate. Anche in questo caso è evidente l'ingiustizia che deriva dalla mancata comprensione del funzionamento di unə alunne che porta a un elevato rischio di stigmatizzazione e alla mancanza poi di interventi specifici per

rendere il contesto più adatto all'alunnə e perché l'alunnə possa migliorare le proprie competenze attentive e autoregatorie.

### *Omologazione*

Il secondo rischio che esaminiamo è quello della pressione che il principio di normalità può creare a conformarsi al gruppo in termini di competenze, abilità, atteggiamenti, scelte. La comunità scolastica, la classe, ə compagnə diventano un gruppo che chiede omologazione per potervi far parte. Normalizzare significa allora adeguarsi al mainstream, unico e imm modificabile. «Ti insegniamo come si sta a tavola, come si saluta, come ci si veste, come si studia la storia, come si comprende un testo, come si scrive una descrizione, ecc.». Questa pressione può anche venire interiorizzata per cui bambinə e ragazzə per essere apprezzatə si sforzano di omologarsi. «Mi sforzo di apparire socievole, mascherando le mie peculiarità nei rapporti sociali, perché è normale stare bene in compagnia...». Il rischio è ancora una volta quello di una normalità rigida che costringe a schemi comportamentali/psicologici standard. «Tu sei uguale, tu diventerai uguale, facendo come tuttə». L'imposizione ideologica della normalità costringe indiscriminatamente tuttə a quella normalità.

Nell'ambito della pedagogia interculturale questa pressione normalizzante è stata spesso descritta come «assimilazione». Può essere vista come una scelta assimilativa, per esempio, quella portata avanti nella maggior parte delle scuole italiane di investire nel supportare alunnə con una lingua madre diversa da quella usata a scuola solo nell'apprendimento dell'italiano come L2, lasciando invece all'extrascuola con associazioni e famiglie il lavoro sulle lingue d'origine. Non si può dimenticare in questa riflessione la mancanza di una definizione chiara delle politiche di supporto linguistico e del relativo personale, ma Gross (2021) ipotizza un'interpretazione assimilazionista per questa scelta che investe molto di più nella diffusione della lingua della scuola che nel patrimonio plurilingue che questə alunnə portano alla scuola.

Un altro esempio, questa volta di omologazione interiorizzata, è costituita dalle strategie di *masking* (mascheramento, camuffamento) attivate da persone con un disturbo nello spettro

autistico, prevalentemente ad alto funzionamento e femmine, che, più o meno consciamente, imitano le persone neurotipiche che hanno intorno per apparire uguali a loro (Cage e Traxell-Whitman, 2019). In questa strategia, molto costosa dal punto di vista psicologico, da alcuni studiosi considerata rischiosa per la salute mentale e addirittura per l'incolumità personale, la persona si sforza da un lato di reprimere disagio, difficoltà che vive e che esprimerebbe a modo suo, ad esempio con stereotipie, e dall'altro cerca di copiare il comportamento degli altri, le espressioni facciali, i copioni sociali delle interazioni e delle conversazioni, magari ripetute e provate tra sé e sé più volte. In alcuni casi il masking può arrivare a forzare da sé il contatto visivo con le persone o a sforzarsi di imparare a memoria delle battute spiritose da dire in gruppo. Questa strategia, a detta delle stesse persone con disturbo dello spettro autistico, viene usata per evitare di essere fatte oggetto di atti di bullismo e di subire gli effetti negativi dello stigma e della marginalizzazione (Pearson e Rose, 2021).

### *Standardizzazione*

Il terzo rischio riguarda la standardizzazione dei contesti normali, che, assunti come luogo di valore nel nome dell'eterogeneità che accolgono, vengono anche ritenuti validi e funzionali per tuttø. Vi è forte la spinta a portare tuttø a esservi parte. Che poi la presenza non significhi necessariamente esperienze formative di qualità non viene però considerato. Il modo in cui i contesti normali sono strutturati e organizzati non viene messo in discussione, sono considerati immodificabili, uno standard unico, bloccato, uniforme. Se infatti la normalità dei contesti educativi non riconosce i propri limiti o le possibilità evolutive, cade nella trappola del «Facciamo così da sempre, è il modo normale di fare, perché cambiare?». Il valore di mainstream della normalità dei contesti (luoghi, spazi e modalità dello stare a scuola e dell'apprendere, ad esempio) diventa così la negazione di ogni forma di pluralità, diversificazione e rottura dello standard. Paradossalmente in questa deriva argomentativa, la lezione frontale è considerata inclusiva nel senso che tuttø partecipano in modo uguale alla stessa opportunità formativa.

Un'offerta formativa rigida, una didattica ordinaria standardizzata e frontale, da più parti è stata considerata un elemento ostacolante e che a lungo termine produce allontanamento ed esclusione. Non a caso fra i fattori preventivi della dispersione scolastica Batini pensa a una didattica che dia possibilità di scelta e autonomia e non imbrigli tuttø in un unico modo di insegnare e apprendere e che

nel momento in cui non viene data importanza a ciò che per me lo ha, quando le mie conoscenze ed esperienze non contribuiscono allo sviluppo degli apprendimenti, la costruzione di un'identità di ruolo oppositivo diventa una pratica di salvezza (perlomeno identitaria). L'alternativa è credere alla restituzione che mi è stata data e farla diventare una profezia che si autoavvera (Batini e Bartolucci, 2016, p. 17).

La didattica frontale rigida sembra essere uno dei fattori push più importanti: in una delle nostre ricerche sull'integrazione degli alunni con disabilità (Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011) gli insegnanti riferiscono che la principale causa dell'uscire dalla classe è che «le metodologie didattiche usate in aula non permettono sempre un'adeguata individualizzazione». Esaminando i dati degli alunni con disabilità che stanno sempre fuori dell'aula (un non trascurabile 5,7% del nostro campione), si trova che il motivo citato sopra viene riferito nel 44,2% dei casi. La didattica «normale», standard, frontale, spinge ai margini (o addirittura fuori) quegli alunni in situazioni di vulnerabilità.

## **I rischi della specialità**

Nel descrivere il valore del principio di specialità abbiamo sostenuto che:

- contribuisce a riconoscere l'unicità di ogni soggetto che apprende, nella sua irripetibile combinazione e interazione di caratteristiche personali e di contesto, valorizzando le differenze, ma allo stesso tempo dando attenzione a quelle situazioni in cui le differenze si trasformano per qualcunø in una limitazione, marginalizzazione o vulnerabilità;

- riconosce all'educazione la responsabilità di progettare e realizzare interventi formativi plurali e flessibili, in cui soggetti differenti (come lo sono tuttə!) possano condividere una stessa proposta di apprendimento declinandola a modo proprio, col fine di prevenire il più possibile ostacoli e barriere per l'unə o l'altrə, nonché di attivarsi per superare barriere e ostacoli che alunnə già vivono, nominando esplicitamente ingiustizie, limitazioni e vulnerabilità e progettando interventi specifici per superarli o attenuarne l'impatto.

Anche qui, come nel caso del principio di normalità, riteniamo che un pensare e agire orientati in modo rigido e unilaterale al principio di specialità implichino alcuni rischi che andiamo a descrivere di seguito.

### *Etichettamento e stigmatizzazione*

Il primo rischio legato alla specialità è connesso alla sua scelta di dare attenzione alla marginalità e alle vulnerabilità prevedendo interventi che possano limitarne l'impatto negativo sul percorso deə alunnə che ne fanno esperienza. Questo tratto della specialità implica il coraggio di nominare, riconoscere e dunque di chiamare l'attenzione di tutto il gruppo classe e/o la comunità scolastica sulla situazione di alcunə o addirittura di unə. Il rischio che questa attenzione diventi veicolo di stigmatizzazione, che cioè porti a vedere unə certə alunnə come diversə, è molto alto. In questo senso, quell'attenzione che è intesa ad aiutare a superare una forma di marginalizzazione rischia di crearne un'altra.

La stigmatizzazione può passare per esempio da atteggiamenti pietistici e di abbassamento di aspettative nei confronti di alunnə a cui vengono attribuite difficoltà in un certo ambito. Anticipare i loro bisogni, affiancare loro spesso unə compagnə o unə insegnante che possano offrire aiuto (anche se non richiesto), questo contribuisce a cristallizzare l'immagine di quelə bambinə o quelə ragazzə come «bisognosi», «in difficoltà». L'attenzione che voleva essere una forma di empowerment rischia invece di avere il significato contrario o quantomeno ambivalente.

Un altro esempio può essere la verifica personalizzata per unə alunnə con un disturbo specifico dell'apprendimento (orale

invece che scritta per facilitare la comunicazione oppure suddivisa in parti da completare in momenti diversi per sostenere l'attenzione). Questo può diventare oggetto di stigma se l'azione di differenziazione e personalizzazione è interpretata da compagni (e forse anche da alcuni docenti) come una forma di ingiustizia perché nella classe vige una cultura della valutazione per cui la verifica è «giusta» se valuta tutto con gli stessi criteri sulla stessa prova.

### *Isolamento di soggetti che apprendono*

Con una certa frequenza, interventi mirati ad affrontare il rischio di marginalità e vulnerabilità di alcuni sono svolti in ambienti «riservati» — a scuola, ma non con i compagni — questo nell'ottica di preservare la qualità del tipo di proposta didattica che si sta facendo. La proposta magari è «importata» dall'ambito clinico o da contesti di educazione informale che quindi hanno dei setting differenti da quelli scolastici, con spazi e materiali organizzati ad hoc. Se il primato spetta all'applicazione rigida dell'intervento, con le sue procedure, i suoi setting e i suoi strumenti, ignorando la necessità di individualizzare/personalizzare rispetto all'alunno e al suo contesto scolastico e se in più questi interventi sono proposti solo con discontinuità ed episodicità, una reale integrazione con l'offerta formativa della scuola diventa altamente improbabile. È facile, dunque, che si arrivi a interventi che comportano l'isolamento da altri, con fenomeni di push e pull out dalla classe (Bellacicco et al., 2019; Demo et al., 2021; Ianes e Demo, 2015).

Per esempio, l'approccio ABA (Applied Behavior Analysis), un approccio psicoeducativo di matrice neocomportamentale, di cui sono riconosciute le positive evidenze nelle situazioni di disturbi dello spettro autistico (Mitchell e Sutherland, 2022), prevede interventi molto strutturati, setting ben definiti, sequenze di attività graduate in modo scrupoloso e preciso, obiettivi articolati in sequenze facilitanti, con azioni di insegnamento ricche di strategie specifiche negli ambiti degli «aiuti» (prompting) e dei «feedback» informativi e motivazionali (rinforzamenti). Un approccio di questo genere, caratterizzato anche da un alto grado di intensività in termini di tempo dedicato, può diventare

un forte fattore di pull out dalle attività in partecipazione con ð compagnð di classe, se ð operatorð che lo applicano ritengono impossibile utilizzarlo in contesti «normali», data la grande lontananza degli obiettivi e l'alta specificità delle strategie di lavoro.

Molte scuole, con denominazioni diverse, dedicano delle aule al lavoro individuale o in piccoli gruppi con alunnð con disabilità/DSA e all'apprendimento dell'italiano L2. Spesso queste diventano dei setting dove lavorano esclusivamente alunnð con vulnerabilità varie o alunnð con una lingua madre diversa da quella della scuola e insegnanti di sostegno, mediatorð culturali o insegnantð a cui è stato affidato il compito di insegnare la L2. Lo spazio «speciale» con il relativo personale «speciale» segna un contesto in cui rispondere in modo mirato al rischio di non poter godere di un percorso di apprendimento significativo. Uno spazio «speciale», specifico, visibile e visitabile, dimostra chiaramente che si dà attenzione ad alunnð «specialð», permette di mostrare qualcosa di concreto, materiali, attività, cartelloni, lavori fatti... Per il personale specifico questo spazio riservato può rappresentare uno spazio identitario, dove sentirsi padroni del campo, lontani dalla confusione della classe, dagli sguardi deð collegħð curricolari... Nei casi inoltre in cui l'alunnð dimostri un livello di stress minore in aula di sostegno, oppure raggiunga risultati più consistenti, si crea un meccanismo di conferma che convince moltð che quella è la soluzione migliore. Questo però comporta il prezzo di produrre isolamento per questð alunnð. Le poche ricerche sull'aula di sostegno ci indicano chiaramente come sia una risorsa usata prevalentemente per alunni con qualche tipo di bisogno educativo speciale, una struttura responsabile di processi di pull e push out e relative marginalizzazioni, se non esclusioni (Ianes, Demo e Zambotti, 2013).

### *Delega e deresponsabilizzazione*

Un terzo rischio degli interventi speciali è legato al fatto che il sapere speciale sia legato soltanto a delle figure professionali speciali. Questo porta a pensare che alcuni interventi siano esclusiva proprietà di specifiche/speciali figure professionali e che soltanto loro abbiano le competenze per esercitarli. Da qui nascono i meccanismi della delega al personale speciale e la de-

responsabilizzazione da parte deə insegnantə «normali». Questo crea anche delle gerarchie fra professionstə. Il fenomeno avviene sia nel caso in cui l'oggetto della delega sia percepito come prezioso, sia nel caso in cui questo sia visto come di minor valore. In questo secondo caso il delegato si mortifica e si demotiva (si veda la situazione degli insegnanti di sostegno che abbandonano il ruolo appena possibile, e, in misura ancora maggiore, degli assistenti all'autonomia e comunicazione). Inoltre, la delega e conseguente deresponsabilizzazione implicano un impoverimento della normalità, rischiano «di operare una sorta di esproprio e requisizione del riconoscimento relazionale, interrompendo o impedendo che si crei un circuito di reciprocità» scriveva Canevaro (2015). La normalità resta impermeabile, rinuncia a strumenti e competenze che invece potrebbero arricchire la sua offerta formativa.

La delega degli interventi di supporto per ə alunnə con disabilità aə insegnanti di sostegno è un fenomeno talmente diffuso e cronico nel nostro sistema formativo da poter essere considerato quasi un fattore strutturale (purtroppo), radicato non solo nella norma ma anche nell'impianto culturale e nell'immaginario collettivo. I diritti dell'alunnə con disabilità sono collocati nella sua sfera personale (come lo è la sua disabilità) a cui si deve rispondere in modo altrettanto personale (ore di sostegno assegnate). Sui limiti del binomio indissolubile alunnə con disabilità-insegnante di sostegno vi è stata nell'ultimo decennio una vivace discussione fra pedagogistə speciali (si veda il numero 2 della rivista «Italian Journal of Special Education for Inclusion» del 2014; il numero 15/2 di «Integrazione Scolastica e Sociale» del 2016; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Gaspari, 2015; Ianes, 2015; Ianes e Augello, 2019; Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011). Tra le associazioni che tutelano i diritti delle famiglie e deə alunnə con disabilità è frequente il ricorso ai tribunali amministrativi sul numero di ore di sostegno assegnate che va di pari passo con la spinta a una specializzazione deə insegnantə di sostegno sempre più approfondita, alla separazione delle carriere tra sostegno e curricolare, con relativa maggiore difficoltà a passare dal sostegno al posto comune e alla conseguente stabilizzazione sul posto di sostegno. E anche fra ə pedagogstə c'è chi ritiene che vadano solamente migliorate la definizione del ruolo e le competenze

di collaborazione per evitare delega e deresponsabilizzazione. Altre posizioni, invece, evidenziano dei tratti critici strutturali nella figura dell'insegnante di sostegno, che proprio per il suo esserci rischia di portare a una deresponsabilizzazione del corpo docenti verso bambinə e ragazzə con disabilità e alla piena delega, e immaginano una ridefinizione o addirittura un superamento di questo ruolo nella scuola. Per entrambe le posizioni l'obiettivo è quello della corresponsabilizzazione di tuttə ə adultə per tuttə ə bambinə e tuttə ə ragazzə.

*Consapevolezza dei rischi come consapevolezza dell'ecologia dell'azione*

Semplificando molto, a questo punto si potrebbe dire che normalità e specialità hanno in sé molti elementi «positivi», ma che usandole in modo ideologico, rigido, assolutistico, rischiano di produrre degli effetti indesiderati. In particolari condizioni di contesto, inoltre, arrivano a cambiare di segno il risultato che le azioni originariamente avevano. Dobbiamo infatti sempre tener ben presente un processo che Edgar Morin ha definito «ecologia dell'azione» (Morin, 2005). «L'ecologia dell'azione ci indica che ogni azione sfugge sempre più alla volontà del suo autore nella misura in cui entra nel gioco di inter-retro-azioni dell'ambiente nel quale interviene. Così l'azione rischia non solo il fallimento ma anche la deviazione o il perversimento del suo senso» (Morin, 2005, p. 29). Con una proposta fatta con le migliori intenzioni — in nome del diritto di unə bambinə che viva esperienze di marginalità o vulnerabilità ad avere interventi speciali, adatti alla complessità della sua situazione di fragilità — posso inconsapevolmente innescare meccanismi di separazione e segregazione inattesi e indesiderati, perché la mia azione unilaterale (cioè che non ha considerato i rischi insiti nella dimensione della specialità, di cui ha invece valutato solo gli aspetti positivi) non ha fatto neppure i conti con la complessità delle forze e delle dinamiche degli ecosistemi in cui l'azione dovrebbe svolgersi: quel plesso scolastico, le relazioni con quella famiglia, quel gruppo di docenti, quel gruppo di alunnə e le inter-relazioni tra tutti questi ecosistemi, ognuno con caratteristiche proprie. Nell'ignoranza di questi processi di ecologia dell'azione cadiamo tutti: ricercatorə,

insegnanti, dirigenti, familiari, ma questa complessità, insita nel lavoro nell'ambito educativo, non ci deve scoraggiare. Morin ci viene ancora una volta in aiuto: «Ci sono molto fortunatamente delle risposte alle incertezze dell'azione: l'esame del contesto in cui si deve compiere l'azione, la conoscenza dell'ecologia dell'azione, il riconoscimento delle incertezze e delle illusioni etiche, la pratica dell'auto-esame, la scelta riflettuta di una decisione, la coscienza della scommessa che la decisione comporta» (Morin, 2005, p. 44) La discussione delle positività e dei rischi delle due dimensioni di normalità e specialità, fatte nei capitoli precedenti e in questo, ci aiuta a essere più consapevoli di quelle che Edgar Morin chiama incertezza dell'azione e illusioni etiche.

### **La dialogica della speciale normalità: decostruire la dicotomia e far dialogare normalità e specialità**

Recuperiamo a questo punto il dispositivo della dialogica di Morin, illustrato nel capitolo 1, al fine di aiutarci a non pensare le dimensioni della specialità e normalità come rigidamente dicotomiche, mutualmente escludentesi e opposte, ma invece a farle dialogare in una logica più complessa, al fine di utilizzarne il valore ed evitarne i rischi, in un compito così complesso come l'inclusione scolastica. Crediamo che questo possa aiutare ad affrontare in modo non semplificante alcune questioni dilematiche come quelle illustrate qui di seguito.

Abbiamo in classe unə alunno con problemi nello spettro autistico, e viviamo particolari difficoltà a pranzo, in mensa... alcuni docenti dicono che l'alunno dovrebbe mangiare con ə altrə compagno, anche se il rimbombo lə provoca sempre tensione e in alcuni casi lə manda in crisi, per cui scappa o si butta sotto i tavoli... altrə insegnanti invece sostengono che, vista la sua ipersensibilità acustica, dovrebbe mangiare con un paio di compagno tranquillo e lə suo insegnante di sostegno in una stanzetta silenziosa... Dove mangiare? Di qua o di là? Nella normalità o nella specialità?

Dopo la pandemia, ə bambino di un campo Rom non vengono più a scuola. La dirigente si pone il problema di come riportarlo nel percorso formativo, già comunque caratterizzato da molte

assenze anche prima del Covid. Un'ipotesi di lavoro prevede la costituzione di uno specifico gruppo di bambinə Rom che frequenta il pomeriggio, dove avrebbe tutta la scuola a disposizione, per fare attività attraenti, e insegnanti dedicatə; l'altra ipotesi pensa invece a proporre loro una frequenza al mattino, scegliendo le attività più motivanti in diverse classi e ricostruendo le relazioni con ə compagnə. Dove accoglierlə? Nella normalità o nella specialità?

Avere a disposizione un modo di pensare che non obblighi alla scelta fra due possibilità che hanno entrambi aspetti positivi (e rischi), può aiutare a generare soluzioni alternative e che evolvono una logica binaria del dentro o fuori, dell'*aut aut*.

### *Decostruire la dicotomia rigida normalità vs specialità*

Un primo punto su cui riflettere riguarda il fatto che normalità e specialità sono due prospettive compatibili, possono (debbono) stare insieme, una nell'altra, e in questo processo acquisire dall'altra alcuni aspetti (positivi) e perderne altri (negativi). Nei capitoli precedenti, infatti, discutendo il valore della specialità, si era visto come sia già in fase di superamento una distinzione netta tra soggetti «speciali» e «normali», tra interventi educativi e didattici «speciali» e «normali» e, auspicabilmente, tra personale «speciale» e «normale». Questo ci sembra essere il risultato di una decostruzione della dicotomia rigida normale/speciale e un primo risultato del pensarle insieme.

Nello specifico, a livello di come si guarda e si pensa al soggetto che apprende, l'attenzione ai processi di stigmatizzazione ed etichettamento (stimolata dal riconoscimento del desiderio di normalità di ognuno) ha portato a mettere in discussione la categoria ombrello di Bisogno Educativo Speciale, anche nella sua formulazione più estesa, ma pur sempre riferita a «qualcunə» e non a tuttə. La specialità è stata sempre più intesa come «unicità» di ognunə, l'unicità risultante dall'interazione delle differenze individuali con i contesti di vita. In questo modo la specialità entra a pieno titolo nella normalità, riconoscendo come le differenze siano caratteristiche di ognunə e non segno di alterità di pochə. La specialità si normalizza, la normalità si specializza.