

**Andrea Canevaro (a cura di)**

## L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

***Trent'anni di inclusione nella scuola  
italiana***

**pp. 490**

**Erickson 2007**

**€ 24,00**

Sono passati trent'anni dall'approvazione della legge 517 del 1977, che qualificò il contesto italiano come precursore a livello internazionale della *full inclusion*. Fu una scelta coraggiosa, da alcuni anche criticata come azzardata e precipitosa, che motivò, e per certi versi costrinse, la realtà scolastica italiana a rimboccarsi le maniche, elaborando e approfondendo analisi teoriche, prassi e strategie operative, modelli di intervento e di collaborazione, percorsi di formazione.

Questo volume si pone l'obiettivo di fare il punto della situazione, per vedere cosa è cambiato e cosa si può ancora cambiare per migliorare la qualità della vita degli alunni con disabilità. Si tratta di un progetto articolato, che si avvale di contributi e orizzonti molteplici, così com'è, da un lato, sfaccettata l'esperienza di vita delle persone con disabilità e, dall'altro, complessa e ricca di contaminazioni la riflessione e l'operatività di quella disciplina di confine che è la pedagogia speciale. Vengono affrontati quindi i temi della legittimazione teorica della pedagogia speciale, della fondazione giuridica ed etica dell'integrazione, verrà ripercorsa e analizzata la storia legislativa e culturale della scelta inclusiva italiana, confrontandola con le esperienze internazionali.

Sono oggetto di approfondimento non solo le questioni che riguardano specificatamente la scuola (la normativa, le strategie inclusive, la didattica), ma anche le altre dimensioni esistenziali (il contesto familiare, il gioco, la sessualità, la collaborazione con le altre figure di cura) e l'integrazione sociale più in generale, in un'ottica di progetto di vita.

### **Contenuti**

Premessa (Andrea Canevaro)

Introduzione (Andrea Canevaro)

**Prima Parte:** Lo sfondo e alcuni analizzatori dello sfondo

- Integrazione/inclusione in Italia (Franco Larocca)
- La disabilità nel dispositivo istituzionale dello stato di diritto (Franco Schiavon)
- Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università (Lucia de Anna)
- L'educazione attraverso il movimento: promuovere il ben-essere sociale in un contesto di inclusione (Elisabetta Ghedin)
- Lo sguardo acceso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo (Roberta Caldin)
- I riflettori possono accecare, una luce distribuita consente di vedere meglio (Angelo Errani)

**Seconda Parte:** La scuola e la sua prospettiva inclusiva

- La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi (Italo Fiorin)
- La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi (Marisa Pavone)
- L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie (Luigi D'Alonzo e Dario Ianes)
- L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato (Lucia Chiappetta Cajola)
- La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica (Pasquale Moliterni)
- La matematica per l'integrazione degli allievi disabili (Patrizia Sandri)
- Per un'integrazione scolastica di qualità del bambino sordo: problemi e attuali prospettive (Patrizia Gaspari)
- Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica dei disabili (Piero Crispiani e Catia Giaconi)

**Terza Parte:** I contesti e i supporti oltre la scuola

- L'alleanza terapeutica: conflitti e sinergie tra le diverse figure di cura (Maria Antonella Galanti)
- Sessualità e handicap (Angelo Lascioli)
- Il pedagogo «speciale» nel contesto clinico. Analisi di una esperienza sul campo (Fabio Bocci)
- I centri di documentazione handicap (Rossella Gianfagna)
- Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione di apprendimento (Serenella Besio)

**Quarta Parte:** Il percorso della vita

- Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili (Antonello Mura)
- Disabilità e integrazione lavorativa (Mariateresa Cairo)
- Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita (Anna Maria Favorini)
- Il progetto di vita per la persona in situazione di disabilità mentale: aiuti di qualità quando l'età avanza (Lucio Cottini)
- Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale (Elena Malaguti)

**Rivolto a:**

Insegnanti, educatori, genitori, persone disabili e tutte le persone che si interessano al tema della disabilità.

# Indice

- 7 Premessa (*Andrea Canevaro*)
- 13 Introduzione (*Andrea Canevaro*)

## PRIMA PARTE Lo sfondo e alcuni analizzatori dello sfondo

- 39 CAP. 1 Integrazione/inclusione in Italia (*Franco Larocca*)
- 59 CAP. 2 La disabilità nel dispositivo istituzionale dello stato di diritto (*Franco Schiavon*)
- 75 CAP. 3 Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università (*Lucia de Anna*)
- 85 CAP. 4 L'educazione attraverso il movimento: promuovere il ben-essere sociale in un contesto di inclusione (*Elisabetta Ghedin*)
- 103 CAP. 5 Lo sguardo acceso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo (*Roberta Caldin*)
- 121 CAP. 6 I riflettori possono accecare, una luce distribuita consente di vedere meglio (*Angelo Errani*)

## SECONDA PARTE La scuola e la sua prospettiva inclusiva

- 129 CAP. 7 La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi (*Italo Fiorin*)
- 159 CAP. 8 La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi (*Marisa Pavone*)
- 185 CAP. 9 L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie (*Luigi D'Alonzo e Dario Ianes*)
- 221 CAP. 10 L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato (*Lucia Chiappetta Cajola*)
- 249 CAP. 11 La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica (*Pasquale Moliterni*)

- 267** CAP. 12 La matematica per l'integrazione degli allievi disabili  
(*Patrizia Sandri*)
- 287** CAP. 13 Per un'integrazione scolastica di qualità del bambino  
sordo: problemi e attuali prospettive  
(*Patrizia Gaspari*)
- 303** CAP. 14 Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica dei  
disabili (*Piero Crispiani e Catia Giacconi*)

### TERZA PARTE I contesti e i supporti oltre la scuola

- 323** CAP. 15 L'alleanza terapeutica: conflitti e sinergie tra le  
diverse figure di cura (*Maria Antonella Galanti*)
- 339** CAP. 16 Sessualità e handicap (*Angelo Lascioli*)
- 355** CAP. 17 Il pedagogo «speciale» nel contesto clinico. Analisi  
di una esperienza sul campo (*Fabio Bocci*)
- 377** CAP. 18 I centri di documentazione handicap  
(*Rossella Gianfagna*)
- 389** CAP. 19 Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione  
di apprendimento (*Serenella Besio*)

### QUARTA PARTE Il percorso della vita

- 413** CAP. 20 Tra *welfare state* e *welfare society*: il contributo  
culturale e sociale dell'associazionismo al processo  
di integrazione delle persone disabili  
(*Antonello Mura*)
- 431** CAP. 21 Disabilità e integrazione lavorativa  
(*Mariateresa Cairo*)
- 449** CAP. 22 Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con  
genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita  
(*Anna Maria Favorini*)
- 467** CAP. 23 Il progetto di vita per la persona in situazione di di-  
sabilità mentale: aiuti di qualità quando l'età avanza  
(*Lucio Cottini*)
- 483** CAP. 24 Accompagnare un progetto di vita.  
Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale  
(*Elena Malaguti*)

# **Introduzione**

## **La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva**

*Andrea Canevaro*

### **Identità**

L'identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva è forse legata alla ricerca dell'identità. Per questo sembra utile capire cosa si intende con questa parola, senza perdersi in una sala degli specchi in cui non è possibile distinguere ciò che si specchia e ciò che è specchiato. Ma qualcosa, da uno specchio, è bene prendere: la riflessione.

L'occasione di un libro costituito da contributi di studiosi di pedagogia speciale, permette di riflettere sull'identità stessa della pedagogia speciale, saldamente intrecciata a quella della prospettiva inclusiva e a quella di professioni (dall'insegnante all'educatore sociale, al riabilitatore, al fisiatra, ecc.) che trent'anni di pratiche nell'integrazione possono accomunare in un'unica riflessione. Il termine «identità» è riccamente interpretato. Trattandosi di una dimensione delle conoscenze e del sapere, di una disciplina, dovrebbe essere evidente che l'identità della pedagogia speciale non consiste nell'avere frontiere chiuse. Una disciplina scientifica chiusa e senza scambi è un controsenso, ovvero ha pretese che non sono compatibili con il carattere scientifico. Ad esempio, la prospettiva inclusiva si occupa anche di sordità e uno dei rischi che corre il mondo della sordità è proprio quello di interpretare di fatto la propria identità confinandola in una condizione linguistica. Gli indicatori di qualità contengono un fattore che non può essere trascurato: la qualità è connessa all'apertura, all'interscambio, alla possibilità di «sporcarsi» e contaminarsi.

È quasi paradossale trattare il problema dell'identità della prospettiva inclusiva, dato che la stessa pedagogia speciale ha affrontato e affronta continuamente questo tema. Il suo impegno si esplica nel riconoscimento delle identità e nell'interpretazione

aperta e dialogica delle stesse. Le relazioni d'aiuto che ne derivano vanno verso la promozione di *identità aperte*.

Appartiene alla storia la vicenda che ha come protagonisti il *sauvage* e Itard, che per qualcuno è da considerare il mito fondatore, per l'area culturale in cui ci è dato vivere, di quella che è stata successivamente chiamata pedagogia speciale. Il cuore di quella vicenda è proprio il tema dell'identità e la scommessa che fosse possibile indagare l'identità di un soggetto «sauvage» grazie alla possibilità di educarsi e educare allo scambio, e quindi alla contaminazione. L'intenzione era la seguente: stabilire una possibilità di scambio comunicativo affinché il ragazzino raccontasse «lo stato naturale», ovvero pre-culturale, dell'umanità, nella speranza che rivelasse quale poteva essere stata la madre di tutte le lingue. L'ipotesi comportava la contaminazione come aspetto positivo e quindi l'idea che l'identità non fosse un bene prezioso da sottrarre a ogni contatto, ma esattamente il contrario.

Itard era medico. La pedagogia speciale e la prospettiva inclusiva dovrebbero forse — preoccupandosi di una purezza chiusa ai non pedagogisti — non riconoscere in lui le loro stesse radici?

Il tema dell'identità è poi presente nelle problematiche che affrontiamo in diversi oggetti di studio, per esempio rispetto al tema già accennato dei sordi e alle tensioni che a volte caratterizzano il dibattito fra diverse concezioni. Gli scontri rischiano di non farci capire che non si tratta tanto di assumere una posizione favorevole o meno nei confronti dell'una o dell'altra impostazione; quanto di chiarire e favorire un'identità aperta. Il problema da affrontare è permettere e garantire a chi cresce, avendo un bisogno speciale derivato dalla sordità, di non fare riferimento esclusivo alla comunità dei sordi, con tutti i rischi che derivano dalla esclusività e dal rappresentarsi come una comunità chiusa, ma di aprirsi e vivere in una comunità di sordi aperta ai parlanti e quindi capace di interconnettere due forme linguistiche: quella dei sordi e quella dei parlanti.

Non si tratta di identificarsi in un metodo, ma di avere una metodologia che permetta di far dialogare i metodi e renderli capaci di collaborare in un progetto, che a sua volta non può identificarsi in una tecnica da eseguire automaticamente.

Qualche analogia si trova nel caso delle sindromi autistiche. Anche su questo tema, a volte vi sono forti tensioni fra chi considera una certa prospettiva come la sola valida per rispondere ai bisogni di famiglie e soggetti autistici. Gli studiosi di pedagogia speciale, nella prospettiva dell'inclusione, non sono stati a guardare sentendosi estranei a queste tensioni. Hanno ragionato in termini di multicausalità di un problema, che esige una proposta educativa multifattoriale, capace cioè di intrecciare diverse proposte. Ciò è possibile se si supera la rigidità identitaria di un metodo e si vive la ricchezza del confronto e del dialogo. Certamente questo non significa non prendere posizione. Di fatto, ma anche nella riflessione teoretica, prendiamo posizione nei confronti di chi si propone con presupposti inverificabili e basati su un'interpretatività assoluta. Se tale posizione è assunta e mantenuta in assoluto, il nostro giudizio è talmente severo da precludere una prospettiva dialogica. Se invece si tratta di un'interpunzione, ovvero

di un modo per avviare un'ipotesi di lavoro, è chiaro che è nell'interesse del dialogo scientifico non chiudere i rapporti e gli scambi.

Anche queste interazioni ci fanno capire che il tema dell'identità è un elemento costitutivo della pedagogia speciale e dell'inclusione e che desidera interpretarsi, coerentemente con l'impostazione di fondo della pedagogia speciale stessa, in un'*identità aperta*.

## **Contaminazioni, debiti e sussidiarietà. Identità plurale**

L'identità è fragile e va alimentata. Ma come? Non sapendo ancora quale futuro avrà, qualcuno cerca di tenere aperte molte strade. E altri pensano che la pedagogia speciale dell'inclusione sia una sorta di fenomeno giovanile: passa. O meglio: si passa ad altro. Una disciplina di transizione. Se fosse così, viene il dubbio che chi c'è rimasto dentro lo ha fatto come risultato delle scelte degli altri più che per la propria scelta.

La preoccupazione di non dovere avere qualche debito con altre discipline e di poter vantare una storia e un'origine «pure» — come abbiamo già considerato — non dovrebbe appartenere a un sapere scientifico, che, come tale, è sempre in divenire. La storia della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva è un *divenire impuro*: è la sua fortuna e può continuare a esserlo.

Ma questa affermazione baldanzosa forse contiene alcuni problemi che non possono essere elusi. È interessante capire quanto il termine «identità» sia stato interpretato come una ricchezza polisemica che permette di interagire, di non avere frontiere sorvegliate in maniera bieca e quanto invece sia stato interpretato con la leggerezza di chi ha approfittato di un'assenza di confini tracciati in modo chiaro per transitare e forse derubare.

Occorre affrontare un tema non facile, e che può partire da una domanda: la pedagogia speciale dell'inclusione ha una realtà scientifica che va oltre le indicazioni degli ordinamenti universitari? In altre parole: la sua esistenza è dovuta unicamente all'organizzazione universitaria e quindi interessa esclusivamente chi è parte del mondo accademico? Se poniamo la domanda è perché qualcuno potrebbe avanzare dei dubbi in proposito, e sarebbe bene impegnarsi a smentirli. Sicuramente le vicende universitarie, anche non strettamente connesse all'attualità, influenzano nel bene e nel male un'area disciplinare e le sue relazioni con la scuola e l'extrascuola. Impongono o tentano di imporre logiche non sempre utili alla qualità della ricerca e dell'approfondimento nel confronto con chi opera. E pongono il problema, molto interno al mondo accademico, della purezza di una disciplina. Costruendo i propri percorsi rigorosamente in base alla logica accademica, o meglio dell'accademismo, bisognerebbe evitare pericolose contaminazioni che possano far dire a una commissione di concorso che un certo lavoro è troppo sbilanciato verso la biologia o verso l'ingegneria applicata agli ausili, o che manca

della giusta percentuale di nobiltà pedagogica indispensabile per ottenere una buona quotazione. Di qui la necessità di mantenere «pulita» e incontaminata una disciplina come la pedagogia speciale, che quindi rischierebbe di ridurre la prospettiva inclusiva a dichiarazioni di principio. La pretesa di purezza è insidiosa, e rischia ogni giorno di provocare danni. Anche nella logica rigorosamente interna all'accademia.

Possono esserci danni dovuti a un eccesso d'ansia di pulizia, e quindi all'assenza di riferimenti a studiosi di altre aree disciplinari non-pedagogiche, forse vicine accademicamente alla pedagogia speciale e il cui peso è ritenuto decisivo per valutazioni e andamenti contestuali e concorsuali che invece devono avere un riferimento fondamentale nella pedagogia. Occorre ricordare che sovente la pedagogia speciale è stata interpretata come un'ambito sussidiario e di transizione di una più vasta area che si può chiamare pedagogia generale (che a sua volta soffre di crisi di identità). Questo condiziona l'atteggiamento di chi nella pedagogia speciale sorveglia la lontananza e domanda: siamo abbastanza lontani dalla psicologia, dalla medicina per poter mantenere la nostra identità? Non è detto che chi fa la domanda sia pronto ad ascoltare la risposta. E questo anche per i tempi lunghi che richiederebbe rispondere a un tale quesito. La sola domanda, senza risposta, segnala un dubbio fondamentale. Basta questo a interrompere l'incantesimo di un percorso di studi e ricerche multidisciplinari. Per difendersi, lo studioso che giustamente si preoccupa del proprio futuro, protegge il suo lavoro con molti riferimenti all'area disciplinare più vasta. In questo modo, possono prodursi alcuni guasti: si possono mettere cornici attorno al quadro specifico con scarse coerenze e scarse utilità; possono esservi dispersioni pericolose che sottraggono energie e valori alla specificità della pedagogia speciale.

La stessa preoccupazione è presente, in forme più sofferte, nelle scuole e nella strutture educative in generale. Si rintraccia nell'angoscia di insegnanti detti «di sostegno» per nulla integrati nel contesto di una classe ai quali vengono richieste prestazioni puramente tecnico-assistenziali. O in educatori sociali addetti esclusivamente a chi presenta «bisogni speciali», senza alcuna possibilità reale di integrarsi nelle attività comuni a tutti.

Questo può farci capire la differenza sostanziale che vi può essere fra una contaminazione legata strettamente alle logiche accademiche e tecnico-assistenziali, e una contaminazione che risponde o cerca di rispondere agli obiettivi di ricerca e di inclusione. La differenza non può essere chiara come questa schematica riflessione cerca di mostrare. E la contaminazione può essere problematica.

È una preoccupazione comprensibile, ma non sempre condivisibile. I rapporti della pedagogia speciale e degli operatori specifici con le altre discipline e con la realtà integrata, e il freno che è stato posto dalle pretese autarchiche di una dimensione pedagogica, hanno a volte ridotto la pedagogia speciale a dimensioni — ci permettiamo di dire — provinciali. E se invece la pedagogia speciale, proprio per la prospettiva inclusiva che la caratterizza, fosse una *pedagogia delle contaminazioni*?

Noi amiamo definire l'identità con una pluralità. L'*identità è plurale* ed è tale per la pedagogia speciale in rapporto a una riflessione concettuale e filosofica, che potremmo chiamare di servizio alla lettura delle dinamiche istituzionali: leggi, architetti-

ture istituzionali, necessità di governo delle strutture. La pedagogia speciale deve avere competenze dialogiche con realtà plurali: il governo delle strutture e la sua storia, gli aspetti antropologici, le strutture bio-psicologiche. E non può uscirne senza una traccia di contaminazione. Pretendere il contrario, potrebbe voler dire cancellarne l'identità. Analoga pretesa per chi opera: l'identità professionale deve poter essere plurale.

Forse, chi pratica la pedagogia speciale potrebbe meglio di altri rendersi conto che il nostro sistema di reclutamento universitario è lontano dalla produzione per merito; segue, più o meno, un percorso misto composto di meriti (meritocrazia) e logistica (essersi trovato nel luogo giusto al momento giusto), e quindi con l'eventualità, meritoria, di non dare per scontato il merito, ma di lavorare e produrre per dimostrare di valerlo. Si potrebbe cioè seguire una logica, che qualcuno giudicherà bizzarra o moralistica: cioè non ritenere di aver già fatto ciò che ha permesso di essere in una posizione accademica; ma voler dimostrare continuamente di voler meritare ciò che è stato dato. Possiamo immaginare la stessa logica anche per chi si trova a essere insegnante specializzato o specializzata per l'integrazione, o per chi è educatore sociale. Da ora in avanti chiameremo tali professioni *professioni inclusive*: vorremmo che tale dizione accogliesse anche le professioni che sono impegnate nelle riabilitazioni e, in prospettiva, sempre più ruoli professionali, con il crescere della prospettiva inclusiva. Le preparazioni garantiscono parzialmente la qualità: invece di considerarla acquisita, è possibile provare a vederla come un obiettivo da raggiungere continuamente.

Perché poniamo questa sfida? Proprio per non dipendere esclusivamente dalla logica accademica, diffusa in strutture scolastiche e educative, che non è perversa e disprezzabile, ma certo fortemente a rischio di autoreferenzialità.

I temi che la pedagogia speciale, come le professioni implicate, affrontano, hanno una dinamica vitale che non permette di ritenersi a posto e completi dal punto di vista scientifico, formativo e informativo. Vorremmo sperare che sia così per tutte le discipline, ma è una specificità molto chiara per la pedagogia speciale dell'inclusione.

Si pensi a due temi: le sindromi autistiche e gli ausili tecnologici. Da un anno all'altro, le novità sono numerose e a volte rischiano di azzerare ingiustamente la storia passata. Altre volte rischiano di rimanere confinate a pochi specialisti. Implicano un dialogo interdisciplinare costante e uno sforzo integrativo nelle e delle risorse precedenti, che a volte esigono riformulazioni attente a non deformare i singoli apporti.

Questo ci può portare a dire, in una prospettiva positiva quanto problematica, che la specificità della pedagogia speciale dell'inclusione — che comprende e coinvolge le professioni inclusive — è la sua *identità costantemente incompleta*.

## **Identità implicata ed etica della conoscenza**

Sembra che la pedagogia speciale e le professioni inclusive abbiano bisogno di essere riconosciute anche dai soggetti per cui esistono.

Le politiche che oggi chiamiamo dell'inclusione sono strettamente legate alle realtà dei soggetti disabili e dei servizi scolastici e non: comportano l'assunzione di responsabilità. La pedagogia speciale e le professioni inclusive non possono pensare la propria identità a prescindere da questo. È un'*identità implicata*, difficile da mantenere in una dimensione di apertura e sguardo prospettico scientifici. Il rischio è sempre quello di essere molto localistici, molto legati alle decisioni degli altri, più come commentatori intelligenti — ci auguriamo — che non come interpreti di una connessione tra una situazione locale e un più vasto orizzonte di contatti, di ricerche, di studi, di proposte, di confronti.

Il localismo è un rischio, però, che non deve nascondere o interpretare come difetto la necessità che la pedagogia speciale e le professioni inclusive incontrino e si confrontino con soggetti che non possono essere pensati al di fuori di un contesto, che sono sempre contestualizzati. È una pedagogia che deve in qualche modo rapportarsi a specifici contesti ed essere capace di non rimanerne prigioniera.

Il benessere dell'individuo (come quello di una disciplina) non è legato alla sua condizione individuale autarchica, quanto a quello che qualcuno oggi chiama *capitale sociale*, ovvero a quella capacità di organizzarsi e di adattarsi grazie a elementi di mediazione con le strutture che lo circondano, con i contesti.

Marco Ingrosso (2003) denuncia come elemento di grande sofferenza l'assenza, oggi, di un *benessere sociale*. La diffusione di una forma di *individualismo di massa* — come qualcuno lo ha chiamato — porta a non fare riferimento alla reciprocità, ma a essere il più delle volte autoreferenziali, come segnale di incapacità a pensare socialmente. È in questo contesto che nasce la necessità di sviluppare la dimensione dell'*etica della conoscenza*, che non deve riguardare solo i casi di cui possiamo prevedere un certo modello di evoluzione, ma tutti; dovremmo viverla con tutti coloro che hanno una disabilità, anche ritenuta grave. La linea della conoscenza è una linea evolutiva come tutte le conoscenze: ha una dinamica e permette di immaginare una sequenza che non può essere certamente applicata per tutti nello stesso modo: è lo schema di riferimento. Crediamo che sia necessario avere uno schema di riferimento per quello che riguarda il nostro comportamento di studiosi. Lo possiamo riassumere nell'assunto che *chi vive una disabilità ha bisogno di conoscere la propria disabilità*.

Molte volte anche medici che sono scettici nei confronti di quello che stiamo adesso percorrendo come ragionamento, si accorgono — e quindi poi riconoscono — che una maggiore conoscenza della propria situazione permette a un soggetto di essere molto più efficacemente di aiuto alla cura stessa. E allora capiamo anche che il termine «cura» acquista un significato più ampio che non è unicamente la cura farmacologica, medica, ma è anche un prendersi cura. Dobbiamo spesso ricorrere alla nota differenza nella lingua inglese tra *to care* e *to cure*, per far capire che non vi è una riduzione a una componente puramente tecnico-professionale, ma vi è anche un'implicazione molto forte degli aspetti cognitivi che sono anche emotivi. A questo proposito, è necessario considerare la differenza positiva dei generi, ma questa positività deve essere raggiunta a partire da condizioni storiche e culturali non facili.

Gli operatori sociali devono tener conto del fatto che, a causa della combinazione di aspettative sociali e personali, accade spesso che le donne vivano sensi di colpa quando incontrano difficoltà a far fronte all'impegno di cura. È possibile inoltre che siano restie a chiedere aiuto perché si sentirebbero di tradire la persona di cui si occupano. (Heron, 2002, p. 25)

Il linguaggio ha una grande rilevanza: come dialogo a cui si attinge, anche non potendo foneticamente esercitarlo. È il caso dell'esito da ictus che rende afoni o difficile la favella. È anche il caso di bambini e bambine che, crescendo, non hanno ancora acquisito quel patrimonio linguistico, ma lo esplorano come succede a chiunque sta crescendo, con il desiderio di imparare, di appassionarsi a un percorso non ancora fatto, sconosciuto, e di farlo avendo delle guide e non avventurandosi in una situazione spaventosa perché priva di punti di riferimento.

Se questa è la situazione per chi ha una sofferenza da malattia, da trauma, pensiamo invece a chi non ha questo tipo di sofferenza, e forse non ha neanche una sofferenza, ma ha dei limiti, limiti che possono causare sofferenze, aggravate dall'ignoranza riguardo agli stessi, unicamente vissuti e non rappresentati e ragionati. È il caso della disabilità: una persona disabile ha bisogno di vivere una situazione di benessere propriamente sociale. Ha una conoscenza esclusivamente vissuta ed esperienziale. Ha bisogno di organizzarsi per superare questi limiti partendo dalla loro conoscenza, non con le sue sole forze ma con le forze degli altri.

Anche chi ha una disabilità può vivere rispecchiandosi nelle parole degli altri. Se vi sono disabilità che impediscono un'espressione della favella libera e completa, chi vive l'impedimento potrebbe esprimere le emozioni facendo riferimento a quello che l'altro può esprimere nelle parole. Lo studio delle emozioni è un campo d'indagine fertile, dimostrato dalle ricerche di Damasio (1995), ma a suo tempo, anche dalle importantissime riflessioni di William James e, in parte, anche di Darwin; ed è diventato un elemento importante delle neuroscienze.

Le emozioni precedono la parola; normalmente noi ci aspettiamo che dalle emozioni nasca la parola. Però, con chi ha una disabilità, e quindi ha un impedimento permanente, spesso si assume un atteggiamento che lo confina nell'espressione senza linguaggio delle emozioni. La comunicazione delle emozioni, però, non è linguaggio. Può essere importante in quanto può rispecchiare e permettere in qualche modo la partecipazione al linguaggio dell'altro attraverso l'espressione delle emozioni. Ma non ci si può fermare lì.

Il linguaggio risulta importante anche in situazioni di scarso coordinamento nei comportamenti e di difficoltà a porsi nei confronti della realtà. I disordini comportamentali hanno bisogno di linguaggio, di mediatori.

Molti bambini si adattano alla loro ansia, confusione e frustrazione con vari tipi di attività, divenendo, ad esempio, aggressivi verso persone o cose, o divenendo sciocchi e buffoni. Questi bambini sono spesso giudicati come tendenti all'*acting-out* oppure come aventi problemi comportamentali [...]. I problemi di controllo degli impulsi di

bambini con disturbi di processazione dell'informazione derivano più spesso da una difficoltà a trasferire l'espressione di uno stato di tensione da una modalità fisica a una verbale [...]. (Seligman, Kalmanson e Hanson, 1999, p. 101)

La pedagogia speciale e le professioni inclusive si misurano con questi problemi. Devono superare una distanza fra il limite vissuto e la sua rappresentazione.

Quando si viene a sapere del dolore fisico di un'altra persona, ciò che accade all'interno del corpo di quella persona può assumere il carattere remoto di un profondo evento sotterraneo, un evento appartenente a una geografia invisibile che, per quanto gravida di conseguenze, non è reale, perché non si è ancora manifestato sulla superficie visibile della terra. Oppure può sembrare tanto lontano quanto gli eventi stellari di cui si occupano gli scienziati, che ci parlano in modo oscuro di sibili intergalattici di origine ancora ignota [...]. (Scarry, 1990, pp. 17-18)

La pedagogia speciale e le professioni inclusive vogliono essere nello stesso tempo implicate e sviluppare un'etica delle conoscenze. Vogliono impegnarsi nello sforzo di promuovere una rappresentazione di sé in chi vive una disabilità, hanno bisogno di studiare e indagare i linguaggi, evitando la facile ammissione di modalità comunicative espressive allo statuto di linguaggio. Vivono decisamente una *pedagogia delle difficoltà e delle sfide*.

### **Identità nell'esperienza e nell'elaborazione simbolica e teoretica**

La pedagogia speciale e le professioni inclusive devono puntare al riconoscimento nella reciprocità. Ma quando si ha a che fare con le diversità, il rischio è di alzare il tono delle dichiarazioni solenni e allontanarsi dalle quotidianità delle prassi.

La conoscenza esperienziale — quella che nasce dal «vivere la propria vita» — deve diventare anche conoscenza intellettuale, cioè capace di essere rappresentata, simbolizzata e quindi di avere delle elaborazioni culturali.

Questa conoscenza intellettuale ha bisogno certamente di basarsi sul linguaggio dell'altro confermato, negato, o disconfermato, cioè ritenuto poco significativo, attraverso l'espressione delle emozioni. Ma — insistiamo — questa espressione di emozioni non è sufficiente; bisogna arrivare anche a un codice.

Chi è convinto di avere il controllo sulla situazione e sulla propria vita in generale fronteggia meglio lo stress, adottando strategie di coping più efficaci, mentre la perdita di controllo (il senso di impotenza) abbassa il morale e peggiora la salute. (Zani e Cicognani, 1999, p. 26)

Le codifiche permettono di non vivere il rapporto d'aiuto unicamente con l'intensa dinamica dell'affetto. I rischi sarebbero quelli della subordinazione, dell'attaccamento disorganizzato. Una codifica permette strategie, relazioni mediate e spazi di autonomia nella reciprocità.

E queste sono le novità che le tecnologie ci hanno permesso di conoscere meglio. Riguardano la comunicazione e il controllo della realtà. È bene dire che vive tuttora il pregiudizio che porta a credere che l'assenza di linguaggio espresso coincida con l'assenza di pensiero del soggetto. Se questo pregiudizio si riduce, è in parte grazie a tecnologie comunicative e di controllo. Non sono solo le tecnologie sofisticate. Queste si collegano anche a quelle tecnologie povere che non devono essere cancellate dalle conquiste tecnologiche; una di queste semplici tecnologie è la codifica dei gesti. Una sua elaborazione molto interessante è la *Lingua Italiana dei Segni (LIS)*, che dà la possibilità di creare delle strutture linguistiche e simboliche a soggetti che, diversamente, dovrebbero basarsi unicamente sull'imitazione di una parte del codice del parlante. In questo modo ritengono di avere una possibilità di padronanza maggiore.

Questa opportunità può essere a sua volta interpretata come cultura linguistica autosufficiente e completa. Può invece portare a capire la necessaria complementarità con la scrittura e la lettura, comuni ai parlanti, ponendo il problema dell'apprendimento della letto-scrittura. In questo, come in altri casi, la reciprocità dovrebbe basarsi sul fatto che i diversi interlocutori si considerano tutti e ciascuno bisognosi di imparare qualcosa dagli altri, e nessuno si ritiene incarnazione di un modello che gli altri devono raggiungere adeguandosi.

Abbiamo molti altri codici che sono vere e proprie lingue, con un limite: non avendo una comunità linguistica alle spalle, devono far riferimento a elementi complementari della comunità linguistica allargata. Il rapporto fra tecnica del linguaggio e cultura linguistica non può essere nel segno della contrapposizione ma dell'alleanza. Tempo fa una persona con lesione cerebrale e impedita nell'espressione linguistica era per questo ritenuta incapace di pensare e priva di intelligenza. Molti casi ritenuti eccezionali hanno dimostrato l'infondatezza di questo assunto; l'impedimento dell'espressione linguistica non aveva inibito l'elaborazione di pensiero, il ricordo, la sua elaborazione e la capacità di esprimerla, nel momento in cui fosse stata attivata una tecnica o una possibilità di espressione. Questi casi cominciarono a diventare più diffusi nella prima metà del ventesimo secolo, ma sempre all'insegna della eccezionalità. Oggi, nella parte del mondo in cui ci è dato vivere, sono più la regola che non l'eccezione. Vi è una speranza fondata e reale di arrivare alla possibilità di fornire a ciascuno una via d'uscita dalla solitudine linguistica.

Ancora una volta, si tratta dell'etica della conoscenza, all'interno della quale vi è la comprensione, da parte del soggetto, della propria situazione di disabile, che non è un fatto individuale. Anche nei confronti della più classica delle insufficienze mentali che è la sindrome di Down o trisomia 21, vi è la necessità di porsi in questa direzione per capire il grande beneficio che il soggetto conquista se ha una conoscenza della propria situazione anche di tipo scientifico, ma non solo (potrebbe diventare una scienza non padroneggiata ma appiccicata), con una maggiore consapevolezza non solo dei propri limiti ma anche della capacità di superarli e di avere un'organizzazione attiva con il contesto o con i contesti. Questo porta a ragionare per contesti, e sappiamo che vi è

una bella differenza tra una organizzazione pensata in relazione a un solo contesto e un passaggio alla prospettiva dei contesti: la conseguenza è che una capacità è stimolata a diventare competenza, cioè a rielaborarsi e adattarsi secondo i diversi contesti. Riteniamo che questa sia la strada da percorrere in quella prospettiva di integrazione che è nella storia, ormai, delle nostre ragioni d'essere.

Su questa strada incontriamo diversi punti critici e ne vogliamo individuare in particolare due: il primo riguarda la collaborazione con i familiari. È umanamente comprensibile che i familiari di un soggetto disabile abbiano impegnato tutte le loro energie perché venga trattato come gli altri, ma vivano questa necessità di giustizia con la convinzione che per farla trionfare bisogna nascondere la disabilità, non parlarne, non farla conoscere al soggetto con disabilità. È una situazione paradossale e a volte patetica, perché la conoscenza esperienziale c'è, ma non si sviluppa in una conoscenza linguistica, intellettuale e rappresentativa. Rimane, quindi, qualcosa che può essere interpretato come una vergogna: è come se un soggetto dovesse continuamente pensare: «Io sono come sono ma non devo dirlo, non devo accorgermene. Devo far finta di non essere come sono, perché ciò che sono è brutto, è vergognoso».

Nessuno dei familiari ritiene che questo sia davvero vergognoso, però l'atteggiamento potrebbe portare a questa conclusione. Dobbiamo capire che questa è una situazione umanamente molto comprensibile. Ma la condivisione non vuol dire affermare che lì si è giunti e lì sta, ma, anzi, bisogna dire che lì si è giunti e da lì si procede. Bisogna ragionare sapendo che ogni argomentazione è quel percorso della conoscenza che deve entrare e situarsi in un contesto culturale, mentale e che deve fare i conti con molte situazioni allarmanti nella nostra epoca. Deve sapere che le rappresentazioni sociali hanno una potenza moltiplicata dalle televisioni, in una società culturalmente sempre più forte sul piano delle immagini. L'immagine gioca un ruolo straordinariamente potente e può mobilitare.

Un secondo punto critico è costituito dal rischio esoterico. Quando c'è di mezzo un problema di difficoltà di esprimersi con un linguaggio, e quindi con un codice condiviso, vi possono essere modalità misteriose di proporsi e di proporre. E chi si ostina giustamente a sperare a ogni costo, può subire la «seduzione esoterica».

La pedagogia speciale e le professioni inclusive devono fare i conti con questo rischio, sia al loro interno, sia nei confronti con la realtà più vasta. Devono capire il bisogno ma non essere acquiescenti. La pedagogia speciale e le professioni inclusive possono porsi nella prospettiva di una *pedagogia del conflitto positivo*.

## **Identità a partire dalle disabilità**

Una pedagogia speciale e un professionista inclusivo che vogliono essere considerati «seri» devono per forza identificarsi nella specializzazione nei confronti di una disabilità particolare? Si confermerebbe in questo modo la logica delle «categorizzazioni»? E la logica dell'ICF?

Si può passare bruscamente da una concezione dell'ignoranza voluta della disabilità a una concezione, non necessariamente lontana dall'ignoranza, dell'esibizione che conquista e diventa forza dell'immagine televisiva: il personaggio diventa il caso su cui si concentra l'attenzione di una grande quantità di altri personaggi o aspiranti tali. Si entra tra i personaggi e molti cominciano a immaginare di vivere veramente solo il giorno in cui possono apparire. Per contrastare questa deriva, bisogna costruire dei percorsi di comprensione delle ragioni dell'etica della conoscenza che non siano subordinate all'andare in scena. Questo è un punto delicato su cui la riflessione etica ha bisogno non solo della forza della volontà individuale ma anche di qualche contributo collettivo.

Anche su questo punto, la pedagogia speciale e le professioni inclusive sono sfidate. Non perché siano conosciute e interpellate pubblicamente. Sono sfidate nei fatti, chiamate a dimostrare di avere competenze fondate. Come farlo? La richiesta di competenze può indurre a restringere il campo di studi e ricerche a una specifica disabilità. Possiamo forse temere che sia poco credibile una competenza genericamente dispiegata su diversità e disabilità imprecisate.

L'Italia ha sottoscritto un documento scientifico dell'Organizzazione Mondiale della Sanità che va sotto la sigla ICF, ovvero la Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (OMS, 2002).

La sottoscrizione di questo documento avrebbe dovuto far riflettere sulla necessità di andare oltre la categorizzazione e a non utilizzare espressioni sbagliate. La logica dell'ICF vuole una decostruzione della situazione di disabilità, evitando di chiudere la singola situazione nell'ottica deformante della categoria.

Anni fa (neanche molti), la riflessione partiva da un dato che sembrava del tutto naturale: la collocazione di coloro che oggi chiamiamo soggetti con disabilità in luoghi diversi ed esclusivi, o escludenti. Oggi partiamo dal parametro dell'inclusione: è evidente che tutto o molto è cambiato. E cambierà ancora.

Sembra utile segnalare alcuni punti di riflessione (non in ordine di importanza), dai quali possono dipendere scelte di criteri e di prospettive:

1. in vari Paesi con strutture e culture simili al nostro, l'organizzazione in «categorie» (disabili sensoriali, disabili motori, ecc.) viene considerata sempre più limitante e poco utile. Vi sono Paesi che, dopo aver moltiplicato le categorie in termini molto dettagliati, sono arrivati a considerare di scarsa importanza il conteggio di soggetti per categorie e hanno deciso che vi è una percentuale costante di soggetti con «bisogni speciali» in relazione a un dato modello di vita sociale e culturale, rinviando alle comunità locali le analisi più specifiche dei bisogni, e l'organizzazione delle risposte ai bisogni;
2. la dinamica dell'inclusione è soprattutto strutturale, questo significa che le risorse non sono da conteggiare in una divisione per numero di soggetti con bisogni speciali. Può accadere che un solo soggetto permetta di realizzare un intervento strutturale di cui potranno beneficiare molti soggetti ed è evidente che un intervento strutturale che parta da una specificità individuale, allarga i benefici a un ventaglio di bisogni che va oltre la singola specificità;

3. le valutazioni di qualità e di efficienza che tengono conto unicamente del percorso normale per normali, possono generare conseguenze negative per i soggetti con bisogni speciali. Può nascere una compensazione assistenziale, che porti a risorse conteggiate sui numeri di soggetti con disabilità, ma questa che può apparire una misura di equità, potrebbe in realtà costituire un pericoloso motivo di sconfitta della prospettiva inclusiva;
4. l'economia dell'inclusione deve essere unitaria perché fondamentalmente strutturale, e il meno possibile incentrata sulla logica del sussidio individuale.

Per la pedagogia speciale e per le professioni inclusive significa aver chiara la differenza che esiste fra un deficit, che è un dato irreversibile, e gli handicap, che sono i punti su cui si può esercitare l'attività educativa riabilitativa per circoscriverne il danno oppure per annullarli. La scelta strutturale va oltre le categorie e esige competenze valutabili per i risultati (dicevamo: non esoteriche e misteriose).

Non dobbiamo dimenticare che ci sono dei limiti alla riabilitazione. Molte volte abbiamo l'impressione che la diffusione di notizie — attraverso, ad esempio, internet — faccia credere che al mondo esista qualche cosa, bisogna solo scoprirlo, che possa cancellare anche il deficit. In questo caso, si insinua l'idea che la riabilitazione sia onnipotenza. Noi non siamo onnipotenti; l'etica della conoscenza è anche etica del limite: la nostra conoscenza arriva dove può e poi ha bisogno di continuare la ricerca. Deve fare una certa distinzione tra ciò che è già conosciuto e ciò che va ricercato, e non ricercato tra le informazioni, ma ricercato attraverso le strutture di ricerca.

La pedagogia speciale e le professioni inclusive possono proporsi come una *pedagogia con competenze trasversali e strutturali*.

## **Identità nella ricerca**

Come può la pedagogia speciale dell'inclusione pretendere di essere riconosciuta nello stesso tempo dai soggetti con disabilità e dal mondo scientifico? Il riconoscimento dei primi potrebbe renderla marginale nel mondo scientifico.

Date le premesse, la pedagogia speciale, collegata alle professioni inclusive, può in qualche modo avere le stesse debolezze di una dimensione della ricerca che non viene considerata con grande favore negli ambienti della ricerca scientifica: la ricerca-azione, o R-A. Non è un modello esclusivo della pedagogia speciale, ma è richiamato implicitamente per i tanti aspetti legati al coinvolgimento, che caratterizza l'atteggiamento degli studiosi nell'indagare le tematiche specifiche della pedagogia speciale, nell'impegno della prospettiva inclusiva. La R-A è considerata una parente povera della grande ricerca, proprio perché si compromette e si coinvolge troppo. Il problema è dunque nella difficoltà di vivere la ricerca con la distanza che molti ritengono indispensabile per la qualità della ricerca stessa. Questo è un punto problematico e crediamo sia giusto dichiararlo. Nello

stesso tempo, pensiamo che questa problematicità sia il carattere stesso della pedagogia speciale. È dunque un problema che ci accompagna e sembra paradossale riconoscere l'entità del problema e volerlo conservare come tale, senza affrettarne una soluzione.

Abbiamo analizzato questo fenomeno, riflettendo per analogia sulla storia tragica di un tedesco, Gerstein, che per scoprire il disegno criminoso della soppressione di milioni di persone da parte del governo tedesco nazista, divenne ufficiale delle SS. Si coinvolse in questa ricerca al punto da subirne le conseguenze ed essere catturato, alla fine della guerra, come artefice delle uccisioni.

Sentendo parlare di massacri di minorati psichici e alienati a Grafenack, Hadamer, ecc., offeso e ferito nella mia coscienza, avendo in famiglia un caso del genere, non avevo che un solo desiderio: vedere, veder chiaro in tutto questo ingranaggio e allora gridare in mezzo a tutti! (Friedländer, 1967, p. 60)

Gernstein è un modello interessante, lo diciamo senza cinismo, prendendo però le distanze da un fatto storico e utilizzandolo come analogia per capire quanto il rischio della pedagogia speciale sia reale. Chi si occupa di marginalità, e nelle disabilità vi sono grandi eccezioni ma anche marginalità, rischia di essere marginale. Questo rischio è calcolato, è vissuto, o è affrontato con leggerezza? E se fosse così, la reazione è quella poi di tenersi fuori dalla marginalità nelle azioni accademiche, e quindi rincorrendo uno statuto che l'accademia promette e a volte non mantiene; oppure è un percorso che viene affrontato consapevolmente e ritenendo che vi sia una nobiltà, non tanto nel sacrificio quanto in una ricerca — e non è l'unica — che vive la difficoltà delle implicazioni? La pedagogia speciale è in buona compagnia!

Vi è a volte nella pedagogia speciale italiana la convinzione che la nostra situazione sia unica e questo è accompagnato da una strana combinazione di senso di inferiorità, di isolamento e di superiorità. È umanamente comprensibile che il senso di inferiorità e quello di superiorità stiano insieme: come si dice per semplificare, siano le due facce della stessa medaglia.

Certamente è il segnale di una difficoltà della nostra pedagogia speciale dell'inclusione nel rapportarsi con tanti studiosi che si occupano delle stesse tematiche, ma che forse non sono mai stati chiamati con questi nomi nel mondo. Una questione terminologica o una questione più precisamente, ancora una volta, di identità da cercare nella commistione, nella contaminazione? Sicuramente le due facce della stessa medaglia portano a volte ad aspetti rivendicativi più che propositivi.

Vi è poi da considerare che la pedagogia speciale dell'inclusione ha a che fare con le professioni, quindi con un esercizio quotidiano di attività remunerate, sia pure non sempre bene, e che possono ancora una volta contaminare — abbiamo già espresso la convinzione che il termine sia tutt'altro che negativo — la pedagogia speciale di aspetti che vanno catalogati, classificati, sotto il termine «rivendicazioni». Le professioni mal pagate devono poter essere pagate meglio. La pedagogia speciale si associa a questa ricerca di riconoscimento. Lo fa con una dimensione puramente economica o mette in

luce gli aspetti che sono più legati all'interpretazione della qualità della vita, della necessità di riconoscimento etico e delle professionalità legate alla pedagogia speciale?

Un punto importante e per il momento conclusivo è che ruolo abbia la pedagogia speciale nei processi decisionali che riguardano i settori di cui si occupa, precisando preliminarmente quali siano. In breve, si può rispondere che si occupa di Bisogni Educativi Speciali. Essi necessitano di essere illustrati attraverso la ricerca.

Si può anche capire che lo spazio della pedagogia speciale non è visibile se queste sono le preoccupazioni che deve affrontare: partecipare a processi decisionali di tipo politico (politica della scuola, della salute, del lavoro, dell'abitazione, dei trasporti, dell'università) essendo capace di presenza ma non di dominio, perché la condivisione e la possibilità di essere contaminati e contaminanti esige una sorta di partecipazione dall'interno della pedagogia speciale; una capacità di lettura attiva che permette anche un'economia, non fosse altro perché può evitare degli errori costosi sia umanamente che economicamente.

La pedagogia speciale si propone con un'*identità di ricerca condivisa*.

## Identità e legittimazioni

La pedagogia speciale e le professioni inclusive sentono sovente il bisogno di essere legittimate. Sarà un segno di debolezza e incertezza o di onesta consapevolezza che l'accomuna a tante discipline serie e bisognose di legittimarsi? E la legittimazione è un qualcosa viene acquisito una volta per tutte?

Foucault afferma che:

Stranamente, l'uomo — la conoscenza del quale passa per occhi ingenui come la più antica indagine da Socrate in poi — non è probabilmente altro che una certa lacerazione nell'ordine delle cose, una configurazione, comunque, tracciata dalla disposizione nuova che egli ha recentemente assunto nel sapere. (Foucault, 1970, p. 13)

Michel Foucault inizia l'opera da cui abbiamo tratto queste parole con la descrizione e l'analisi del quadro di Velazquez *Las Meninas*. L'analisi è necessaria, secondo Foucault, per scoprire gli effetti nascosti e i segreti racchiusi in una raffigurazione apparentemente chiara. Foucault ipotizza che ogni opera proceda secondo le condizioni di verità accettabili nell'ordine del discorso, anche scientifico. Le condizioni del mondo cambiano da un periodo all'altro, cambiano le condizioni di verità e anche gli interdetti impliciti: cambia l'ordine del discorso.

Nella citazione, isoliamo due espressioni:

1. «l'uomo [...] non è probabilmente altro che una certa lacerazione nell'ordine delle cose»;
2. l'uomo è «una configurazione [...] tracciata dalla disposizione nuova che egli ha recentemente assunto nel sapere».

Le due espressioni sono assimilabili nello stesso soggetto? Il pittore, Velazquez, certamente dipingeva e si spostava per assumere il ruolo dell'osservatore, che ignorava gli effetti nascosti, cioè i segreti dell'autore. Per chi dipingeva? Per se stesso o per un osservatore ignaro? La risposta più semplice, e che contiene qualcosa di vero, è che dipingeva per entrambi. Questa bella semplicità non ci aiuta, però, a capire chi, nella mente dell'artista, legittimava maggiormente l'opera. Può essere che non vivesse drammaticamente il problema e che avesse presente un terzo soggetto a cui dover rispondere: il committente. Pittore, osservatore ignaro e committente hanno tre posizioni e tre funzioni differenti. Indubbiamente Velazquez lavorava per un committente che gli permetteva di vivere ed essere artista. Doveva rispettarne le richieste e i gusti. Frettolosamente, si potrebbe concludere che il committente è chi legittima l'opera; ma intuiamo che si tratta di una conclusione incompleta.

La pedagogia speciale e le professioni inclusive hanno per oggetto condizioni umane che possono provocare «una certa lacerazione nell'ordine delle cose». Nello stesso tempo, potrebbero ritenere di assumere il compito di capire la situazione umana che incontrano perché assuma «una configurazione nuova nel sapere». Le dichiarazioni di diritti al riconoscimento, di fondamentale importanza, impegnano le professioni inclusive, la pedagogia speciale e altre discipline scientifiche in un percorso. Un individuo con disabilità o con bisogni speciali provoca una lacerazione nell'ordine delle cose. Il percorso è verso il *riconoscimento della piena umanità* e la legittimazione deve essere data sia dal soggetto con disabilità, sia dal soggetto «sapere costituito» (che in questo modo si potrebbe ricostituire). A questi due soggetti si può aggiungere il committente, che a volte è compreso in uno dei due. È dunque una *legittimazione plurale*, come l'identità. Ma, come per l'identità, questo non semplifica e rende problematico il percorso.

Ipotizziamo tre dimensioni della legittimazione: interna, esterna e trascendente.

La *dimensione interna* ha come fondamento la forte convinzione che l'oggetto delle professioni inclusive e della pedagogia speciale sia tale da legittimare di per sé il loro operato. In maniera schematica, cerchiamo di esaminare i punti a favore e quelli negativi di questa dimensione. Tra i primi, vi è la specificità di una tematica esigente e tale da dettare l'agire scientifico e metodologico. Essendo ignorata da chi non la avvicina (non si parlerebbe di lacerazione), non può chiedere ad altri che a se stessa la legittimazione di cui ha sempre bisogno. Chi non è interno alle professioni inclusive e alla pedagogia speciale può anche assecondare questa posizione: in termini positivi, ovvero riconoscendo la specificità e però volendo essere messo in grado di capire, e in termini negativi, ovvero ritenendo di non doversi in alcun modo preoccupare e occupare di quelle tematiche. Può farlo con atteggiamenti e convinzioni varie, ma che sostanzialmente si equivalgono, e si muovono in due direzioni: quella che esalta e loda la grande umanità di chi si occupa di tale temi; e quella, all'opposto, che ritiene che siano temi di scarsa o nessuna importanza.

Un altro punto a favore della dimensione interna di legittimazione è più elaborato. Risulta dall'ipotesi che le professioni inclusive e la pedagogia speciale abbiano come

oggetto la realtà che è anche delle altre discipline scientifiche, ma con una specificità di sguardo: proprio questa specificità alimenta l'autolegittimazione. Questa posizione ha bisogno della condivisione con gli altri «sguardi», ma si riserva le conclusioni e anche la loro legittimazione.

I punti negativi sono sostanzialmente riconducibili all'autoreferenzialità, che può essere colorata in modo molteplice: di messianismo salvifico, di esoterismo scientifico, di pragmatismo e di empirismo spicciolo. Non esauriamo certo la gamma dei punti negativi, ma indichiamo la direzione verso cui vanno.

La *dimensione esterna* ha come fondamento la necessità di compiere una difficile quanto interessante operazione: dal mondo del sapere costituito («una configurazione nel sapere») a un mondo del sapere riformulato («una configurazione nuova nel sapere»), passando attraverso «una certa lacerazione», indagata, studiata, compresa. In questo caso, l'ordine delle cose ha una grande importanza e occorre rispettarne le regole per poterlo cambiare.

Possiamo individuare diversi referenti esterni per la legittimazione. Uno, presente in alcuni saggi di questo volume, è costituito dal *passato storico*, con i suoi protagonisti. Ci sembra di poter dire che le autorità legittimanti sono rintracciate in un periodo storico che, per la nostra area culturale e geografica, si colloca attorno all'Illuminismo. Il periodo e i suoi protagonisti sono ricchi di una potenzialità autorevole. Rappresentano una rottura dell'ordine delle cose e quindi si fanno garanti della più recente rottura rappresentata dalla prospettiva inclusiva, che impegna la pedagogia speciale.

Vi è il referente costituito dal *presente storico*, ovvero gli studiosi, nell'orizzonte internazionale, che sono ritenuti autorità scientifica, i dati istituzionali, le leggi e certi eventi, più sovente internazionali, che hanno assunto un ruolo autorevole (ad esempio, la Dichiarazione di Salamanca, promossa dall'UNESCO nel 1994).

Gli aspetti positivi sono diversi e intrecciati fra loro. Oltre a evitare il rischio dell'autoreferenzialità, vi è la possibile sprovincializzazione della disciplina scientifica. Eliot mette in guardia da un provincialismo relativo al tempo oltre che allo spazio. Un provincialismo «secondo il quale il mondo è una proprietà esclusiva dei vivi, dove i morti non detengono quote di mercato» (Eliot, in Kapuscinski, 2005, p. 248). Tenersi lontani da questo provincialismo è indubbiamente positivo anche per una disciplina scientifica.

È positivo sentire l'impegno di una risposta critica scientifica alle decisioni istituzionali e legislative. L'atteggiamento critico non è pregiudiziale. È un modo serio di vagliare le strutturazioni istituzionali e legislative secondo criteri di carattere scientifico: ne possono nascere indicazioni propositive come valutazioni negative e possono essere sviluppate interpretazioni ricche di suggestioni e riflessioni scientifiche.

I punti negativi derivano da una considerazione generale relativa al principio di autorità. L'impegno scientifico non può cercare legittimazioni da un'autorità senza verifiche. Dovrebbe essere scontato che la ricerca scientifica è anche verifica dei principi di autorità, e non accettazione dipendente. Ne derivano alcune considerazioni relative alla possibile tutela legittimante attribuita ad autorevoli studiosi, poco verificati, e alla

possibilità che le decisioni e le formulazioni istituzionali e legislative indirizzino il pensiero scientifico, che, a rimorchio, produce commenti. Aggiungiamo la possibilità che la scuola, per il ruolo centrale che occupa nella società, attiri più del dovuto il pensiero scientifico e allontani dallo sviluppo complessivo dell'analisi delle realtà.

La *dimensione trascendente* può farci riflettere sull'aspetto etico, inevitabile quando l'impegno riguarda il rendere possibile il pieno riconoscimento umano di soggetti che rappresentano «lacerazioni» dell'ordine. Se l'etica diventa incontrollabile, perché si sottrae a ogni possibilità dialogica, la legittimazione che ne deriva è inappellabile. Etica e scienza, in termini generali, devono poter dialogare e vivere la reciprocità del controllo, sapendo che ognuna ha bisogno dell'altra.

Nello specifico delle professioni inclusive e della pedagogia speciale, la legittimazione fornita dall'etica ha una forza storica legata alla necessità di riscattare le decisioni di sterminio del governo nazista nei confronti delle diversità, disabilità inclusa. Tali decisioni hanno potuto essere attuate anche grazie a complicità diffuse. Il riscatto etico a quel periodo tragico impegna e legittima le professioni inclusive e la pedagogia speciale.

La legittimazione della pedagogia speciale e delle professioni inclusive dovrebbe, idealmente, intrecciare una consapevolezza interna di specificità, un riferimento esterno sprovincializzante, e una dimensione etica controllabile.

La legittimazione si compone quindi di analisi e approfondimenti plurimi, che vanno a indagare a vari livelli e in varie direzioni la consistenza e gli orizzonti teorici, il percorso storico, le connessioni, le ricadute operative della pedagogia speciale e delle professioni inclusive. Con questo volume abbiamo voluto muoverci proprio in questa direzione, per elaborare una visione d'insieme ricca e stimolante sulla situazione dell'integrazione scolastica e sociale dei disabili nel nostro Paese.

Nella prima parte («Lo sfondo e alcuni analizzatori dello sfondo») abbiamo raccolto una serie di contributi che ci permettono di inquadrare il percorso dell'integrazione e dell'inclusione secondo prospettive differenziate ma complementari. Nel saggio *Integrazione/inclusione in Italia*, Franco Larocca segnala l'esigenza di individuare per l'integrazione un fondamento etico forte, senza il quale l'integrazione stessa si ridurrebbe a un atto di debole pietismo. Al di là di scelte terminologiche, si impone quindi la necessità di radicare l'integrazione in una riflessione filosofica ed etica che sappia riconoscere «l'intero nel frammento», la necessità del dialogo con l'altro nella drammaturgia dell'esistenza umana.

Segue il contributo di Franco Schiavon (*La disabilità nel dispositivo istituzionale dello stato di diritto*), che ripercorre il cammino che ha portato all'affermazione e al riconoscimento di diritti irrinunciabili alle persone disabili, interrogandosi sulla trasformazione del concetto di diritto umano attraverso le forme-stato che si sono succedute nella storia e proiettandone l'evoluzione nella forma che si sta oggi delineando: lo stato di diritto globale.

Il capitolo successivo (*Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università*) inserisce l'esperienza di integrazione italiana nel più ampio panorama europeo e mondiale, permettendoci, da un lato, di riconoscere l'assoluta eccezionalità della nostra storia, dall'altro, di lasciarci continuamente ispirare e stimolare. È questa l'operazione che Lucia de Anna compie, rintracciando nel confronto internazionale alcuni nodi di riflessione rispetto al senso e alla tensione valoriale dell'integrazione, alle situazioni legislative, alle questioni della formazione e della didattica, ecc.

Elisabetta Ghedin (*L'educazione attraverso il movimento: promuovere il benessere sociale in un contesto di inclusione*) propone quindi un'analisi che si concentra sul costrutto di qualità della vita e ben-essere. Alla luce di recenti ricerche e riflessioni, mette in risalto come il ben-essere, per tutti, non possa prescindere da sentimenti ed esperienze positivi di coinvolgimento e implicazione sociale. L'inclusione e l'integrazione, e la loro attenta valutazione, sono quindi irrinunciabili per garantire il ben-essere delle persone disabili. L'educazione attraverso il movimento rende possibili proprio lo «sviluppo di potenzialità individuali, l'incremento di capacità e l'acquisizione di abilità, l'integrazione in contesti di vita ricchi di relazioni significative» (p. 97), orientandosi proprio nella direzione della promozione del ben-essere soggettivo e sociale della persona disabile.

Roberta Caldin (*Lo sguardo acceso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo*) si concentra su un'altra dimensione fondamentale della pedagogia speciale, che si realizza nell'incontro con i genitori di bambini disabili, in questo caso di bambini con ipovisione. L'incontro con il dolore, con il percorso evolutivo e con le fatiche educative di questi genitori fa risaltare la necessità di impegnarsi per sostenerli nei passaggi esistenziali, riconoscendo i loro bisogni speciali, ma anche la vicinanza ai dubbi e ai problemi dei genitori «normali».

Questa prima parte si conclude con il contributo di Angelo Errani (*I riflettori possono accecare, una luce distribuita consente di vedere meglio*), che ripercorre il rapporto tra disabilità e cinema, nella consapevolezza che «la produzione cinematografica riflette nei temi e nelle modalità narrative quanto succede sul piano culturale, legislativo e sociale» (p. 122). È possibile individuare quindi delle caratteristiche peculiari di rappresentazione della disabilità, che vanno dalla denuncia sociale, alla spettacolarizzazione fino a raffigurazioni più complesse e articolate.

Nella seconda parte «La scuola e la sua prospettiva inclusiva» il focus si incentra specificatamente sull'ambito scolastico, che storicamente è stato un motore fondamentale per lo sviluppo di riflessioni e pratiche rispetto all'integrazione delle persone disabili. Italo Fiorin, nel suo contributo *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, compie un excursus sulle logiche che hanno accompagnato l'evoluzione normativa dell'integrazione, per poi specificare lo sfondo pedagogico che sostiene il modello di scuola inclusiva, a cui si orienta la scuola italiana. È all'interno, e con il supporto, di questo sfondo che trovano piena attuazione le sfide pedagogiche dell'individualizzazione

e della personalizzazione, in una scuola che si configura come comunità professionale e educativa, impegnata nella costruzione di apprendimenti e significati.

L'analisi dell'evoluzione della normativa e della politica scolastica italiana nell'ambito dell'integrazione viene ulteriormente e approfondita da Marisa Pavone (*La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*). Accostando la lettura attenta dei cambiamenti legislativi ai dati statistici e ai documenti ufficiali rispetto all'integrazione delle persone disabili nella scuola, l'autrice disegna un quadro articolato «sulla qualità del fenomeno, ricco di dinamiche, di luci e ombre, di sinergie, di traguardi e purtroppo di appuntamenti mancati, di frequenti difficoltà di percorso» (p. 174).

Luigi D'Alonzo e Dario Ianes (*L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*) illustrano i primi dati che emergono da una ricerca longitudinale che va a sondare, attraverso il punto di vista e le percezioni delle famiglie e delle persone disabili, le esperienze scolastiche e le situazioni di vita. L'obiettivo è quello di tirare le fila rispetto alla lunga storia dell'integrazione italiana per verificare l'effettiva consistenza di una «correlazione tra percorsi scolastici e post-scolastici integrativi e qualità della vita presente e futura della persona disabile» (p. 194), per capire, nel confronto di esperienze e storie diverse, se l'integrazione scolastica abbia fatto davvero la differenza, in termini di successiva integrazione sociale e lavorativa, ma anche di aumento della partecipazione, del benessere, della soddisfazione e dello stato di salute (valutato secondo l'approccio OMS).

Quando si affronta il tema dell'integrazione/inclusione degli alunni disabili a scuola, non si può non far riferimento agli strumenti diagnostici, prognostici e progettuali (DF, PDF e PEI) previsti dalla legge quadro e dai successivi regolamenti. È importante mettere in luce il potenziale in termini di operatività e funzionalità (nel dialogo interistituzionale e nella progettazione didattica) di questi strumenti, affinché non si riducano a meri adempimenti burocratici, ma attivino sinergie tra differenti competenze e professionalità (*L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, Lucia Chiappetta Cajola).

Pasquale Moliterni, a sua volta, interpreta l'integrazione scolastica attraverso il concetto-chiave della mediazione (*La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica*). L'insegnante, in particolare quello di sostegno, si configura come «agente di mediazione» a più livelli, integrando in se stesso (e non accumulando) varie competenze, collegando vari ambiti di esperienza (sincronicamente e diacronicamente) dell'alunno disabile in un progetto coerente, operando e progettando (individuando, appunto, i «mediatori» adatti) quella mediazione tra oggetti di cultura e soggetto che apprende, che va a caratterizzare l'insegnamento come «azione di metaforizzazione» e la didattica come «terra di mezzo».

Il focus si sposta quindi sulla didattica della matematica, che ha la fama di essere la «bestia nera» di molti studenti, disabili e non. Risulta difficile per molti insegnanti,

soprattutto nella scuola secondaria, riuscire a tradurre nella pratica della didattica della matematica l'integrazione tra la programmazione della classe e il PEI dell'alunno disabile. Patrizia Sandri (*La matematica per l'integrazione degli allievi disabili*) approfondisce questo tema, suggerendo linee interpretative, strategiche e operative, affinché tutti gli alunni abbiano accesso al valore formativo di questa disciplina.

Patrizia Gaspari propone invece una riflessione sul tema specifico dell'integrazione dei bambini audiolesi nella scuola (*Per un'integrazione scolastica di qualità del bambino sordo: problemi e attuali prospettive*). Affinché l'integrazione sia di «qualità», non c'è bisogno di un programma speciale, ma di un attento ripensamento della metodologia e del contesto, funzionalmente alle specifiche esigenze educative di «quel» bambino audioleso. Questa consapevolezza porta in primo piano la tematica della partecipazione, che accomuna tutti gli alunni («normali» e disabili), e che nel caso dei bambini audiolesi si concretizza nello sviluppo della competenza comunicativa (da non confondere con quella linguistica), nella differenziazione dell'insegnamento, nell'attenzione all'organizzazione del contesto, affinché si realizzi «una scuola per i sordi e con i sordi».

Una volta esplorati i presupposti normativi e storici e aver individuato alcune linee strategiche, è importante anche identificare i criteri e gli indicatori che connotano un'integrazione di qualità (Piero Crispiani e Catia Giaconi, *Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica dei disabili*). Affinché la qualità della scuola non venga ricondotta a canoni di efficienza ed efficacia aziendalistica, è necessario specificare «vie della qualità» proprie al contesto pedagogico, facendo ricorso a fonti specifiche (buone prassi, documenti, studi e ricerche) e declinando il concetto di qualità alla natura processuale, mediata e complessa della scuola.

Nella terza parte del volume («I contesti e i supporti oltre la scuola») allarghiamo la prospettiva oltre il contesto scolastico. La pedagogia speciale è costitutivamente una disciplina di confine, che si confronta con i presupposti, gli statuti epistemologici e le prassi di altre discipline, che convergono però sulle stesse esperienze e realtà. Maria Antonella Galanti (*L'allenza terapeutica: conflitti e sinergie tra le diverse figure di cura*) ragiona in particolare sul rapporto complesso che si instaura con la medicina, esaminando le diverse concezioni di malattia e salute e il diverso sguardo all'esperienza esistenziale del soggetto che connotano queste due discipline. La prospettiva pedagogica può sostenere quel processo di incarnazione individuale e storica che completa le indicazioni medico-diagnostiche; medicina e pedagogia risultano così accomunate dalla necessità di sondare, ognuna con il proprio apporto e specificità, i significati che stanno dietro alla relazione di cura, riflettendo sulle dinamiche di dipendenza reciproca che si innescano. Il confronto sui significati e sulle modalità operative e l'alleanza fra le figure professionali sono particolarmente importanti nel caso della riabilitazione motoria per «modulare la distanza legata alla conoscenza razionale e scientifica con il coinvolgimento emozionale e la conoscenza empatica dell'altro» (p. 336).

Nel capitolo *Sessualità e handicap*, viene affrontata una questione altamente controversa. L'obiettivo di Angelo Lascioli è quello di inquadrare questo tema in una cornice non allarmistica, evitando di considerare a priori la vita sessuale della persona con disabilità un «problema speciale». In particolare, queste difficoltà coinvolgono operatori e familiari, che reagiscono spesso con «logiche illogiche» a questa tematica. La sessualità della persona disabile non deve essere motivo di preoccupazione o curiosità morbosa, quanto, invece, argomento su cui riflettere («pensare di più» e «pensare altrimenti») in chiave di riconoscimento di bisogni e diritti per una dimensione fondamentale dell'esistenza umana, di adultità e componente ineludibile di un equilibrato sviluppo di personalità.

Nel contributo successivo (*Il pedagogo «speciale» nel contesto clinico. Analisi di una esperienza sul campo*), Fabio Bocci ci illustra la sua esperienza come pedagogo presso l'Ospedale Diurno Diagnostico dell'Università La Sapienza di Roma, sia rispetto alla collaborazione sul campo nella pratica diagnostica con le figure mediche, sia nell'attività di ricerca, sia nella formazione. Da questa esperienza (da questo «buon esempio») si ricavano importanti indicazioni per una presa in carico di qualità del bambino e per l'approfondimento della collaborazione fra sguardo pedagogico (fondamentale, ad esempio, nel realizzare il pieno coinvolgimento di famiglia e scuola nella costruzione della Diagnosi funzionale e nell'attuazione di percorsi riabilitativi e pedagogici) e sguardo medico in un contesto clinico.

Anche l'esperienza dei CDH, descritta da Rossella Gianfagna riferendosi sia all'esperienza italiana che a quella europea (*I centri di documentazione handicap*), si inserisce nella prospettiva di dare connessione a mondi talvolta separati, per superare la frammentarietà degli interventi e degli approcci monodisciplinari. In quest'ottica i CDH si configurano come luogo d'incontro, di collegamento tra le persone e le risorse del territorio, e di diffusione, integrando funzioni di informazione, di formazione e documentazione.

La terza parte si conclude prendendo in esame la dimensione ludica nella vita dei bambini con disabilità: l'esperienza del giocare è spesso, infatti, loro preclusa. Nonostante l'importanza fondamentale che ricopre nella vita della persona (e che configura il giocare come un diritto imprescindibile), ci troviamo davanti a bambini «che non riescono, che non possono e che non vogliono giocare» (p. 390). Recuperare questa dimensione dell'esistere deve quindi diventare una consapevole finalità educativa nella pedagogia speciale, proprio per le funzioni cognitive, sociali, emozionali, affettive ed evolutive che il gioco attiva. Serenella Besio si confronta con questo tema (*Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione di apprendimento*), approfondendo il rapporto gioco-disabilità e soffermandosi su uno dei mediatori fondamentali dell'attività ludica (il giocattolo) e sulle possibilità di renderlo accessibile anche ai bambini e ai ragazzi disabili.

Allargando ancora di più il nostro sguardo, inauguriamo la quarta, e conclusiva, parte del nostro volume («Il percorso della vita») con una riflessione di Antonello Mura

sul ruolo dell'associazionismo rispetto all'evoluzione storica e culturale e ai nuovi modelli di cittadinanza nella transizione che stiamo osservando dal *welfare state* alla *welfare society* (*Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili*). Ripercorrendo la storia del fenomeno associazionistico (a partire dalle prime associazioni di disabili sensoriali), l'autore ne indaga il ruolo nel sollecitare un ampio dibattito sulla disabilità, nello stimolare una nuova percezione e modo di rapportarsi alle esigenze e ai diritti delle persone disabili, per realizzare modelli forti di rappresentanza, partecipazione, inclusione, solidarietà ed *expertise*. Nel contesto attuale è necessario immaginare linee di sviluppo pensabili per queste associazioni, confrontarsi con alcuni nodi critici per decidere «con quali modalità continuare a concorrere propositivamente e operativamente alla qualità del sistema e dei servizi» (p. 414).

Rimanendo in questa prospettiva (cioè osservando l'integrazione sociale nel suo complesso), l'inserimento della persona disabile nel mondo del lavoro acquista una rilevanza fondamentale, sia in termini di partecipazione e di cittadinanza attiva e responsabile, sia come realizzazione di un percorso di autonomia e di adultità, sia come sviluppo della persona disabile in tutte le sue potenzialità. Mariateresa Cairo (*Disabilità e integrazione lavorativa*) analizza l'evoluzione degli strumenti legislativi in merito, approfondendo poi i presupposti, i criteri e le procedure che possono sostenere un'integrazione lavorativa efficace e significativa.

La scuola e gli insegnanti (se attrezzati con la necessaria formazione) sono gli interlocutori e i partner educativi privilegiati per accompagnare il bambino disabile e la sua famiglia nella costruzione di un progetto di vita ricco e ad ampio respiro. Come chiarisce Anna Maria Favorini (*Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita*), questo compito si esplica soprattutto nel formare «un'alleanza forte per superare mediante la speranza, insita in ogni atto educativo, le paure che accompagnano le nuove esperienze che si susseguono nell'arco dell'esistenza» (p. 450), delineando un'azione educativa consapevole nel potenziare le risorse affettive ed emozionali di bambini e genitori.

Nel contributo di Lucio Cottini (*Il progetto di vita per la persona in situazione di disabilità mentale: aiuti di qualità quando l'età avanza*), si approfondisce la prospettiva della presa in carico della persona disabile lungo tutto il ciclo di vita, tenuto conto anche dell'incremento dell'aspettativa media di vita delle persone disabili. Questo significa confrontarsi con i bisogni, le esigenze, le risorse e i rischi di decadimento, per approntare una rete di sostegni, di metodologie e di interventi pedagogici e sociali, che possano garantire un'adeguata qualità di vita a tutte le età, come benessere fisico, materiale, sociale, emozionale e di funzionalità. Alla luce di queste premesse, l'autore ci presenta il Progetto Senior, come esempio di modello di intervento educativo e sociale per i disabili adulti.

L'ultimo contributo (*Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale*), di Elena Malaguti, interpreta il progetto di vita mettendo

al centro della riflessione l'accesso all'esperienza autentica, seppur dolorosa e difficile, e il concetto di *resilienza*. Questo significa per la pedagogia speciale entrare nella sofferenza, accettando il limite, ma puntando alla valorizzazione delle risorse latenti, tuttavia presenti nonostante la ferita e il trauma, attraverso il ruolo fondamentale del contesto comunitario, per costruire strategie di *coping* e una riorganizzazione positiva dell'esistenza.

## Bibliografia

- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
- Foucault M. (1970), *Le parole e le cose*, Milano, Rizzoli.
- Friedländer S. (1967), *L'ambiguità del bene: il caso del nazista pentito Kurt Gerstein*, Milano, ESBMO.
- Heron C. (2002), *Aiutare i carer. Il lavoro sociale con i famigliari impegnati nell'assistenza*, Trento, Erickson.
- Ingrosso M. (2003), *Senza benessere sociale. Nuovi rischi e attese di qualità della vita nell'era planetaria*, Milano, FrancoAngeli.
- Kapuscinski R. (2005), *In viaggio con Erodoto*, Milano, Feltrinelli.
- Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS (2002), *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Seligman S., Kalmanson B. e Hanson G. (1999), *Disturbi della processazione e psicopatologia infantile*. In F. Muratori (a cura di), *La nascita della vita mentale e i suoi disturbi*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro.
- Scarry E. (1990), *La sofferenza del corpo*, Bologna, Il Mulino.
- UNESCO (1994), *La dichiarazione di Salamanca*. In A. Canevaro, E. Cocever e P. Weis (1996), *Le ragioni dell'integrazione*, Torino, Utet Libreria.
- Zani B. e Cicognani E. (1999), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci.