

Alcune urgenze che interpellano la storia dell'educazione speciale

Cinque progetti di ricerca da sviluppare per colmare un vuoto storico-educativo

Alessandro Farinelli

Docente di Filosofia e Storia specializzato per le attività di sostegno

Sommario

La storia dell'educazione speciale appare tuttora lacunosa, retaggio di una marginalizzazione che ha costretto per secoli i disabili ai confini della storia e della storiografia. Per tentare di dare voce al silenzio di questa moltitudine di invisibili, non resta che affidarsi alle esperienze e alle testimonianze di chi — insegnanti, educatori, medici, religiosi — ha intrecciato la propria esistenza con la loro, tentando di recuperare quei fili necessari per tessere la narrazione di una storia altrimenti destinata all'oblio. L'articolo che segue suggerisce alcune piste da attraversare per illuminare un passato ancora irredento, onorando la memoria di chi è stato escluso dalla possibilità di lasciare autonomamente una traccia di sé.

Parole chiave

Esclusione, Riconoscenza, Dignità, Tracce, Urgenza.

Le ragioni che hanno favorito l'esclusione della storia dell'educazione speciale dalla ricerca storiografica

La storia dell'educazione speciale, tranne rare e significative eccezioni, appare tuttora un'area largamente marginalizzata dalla ricerca storiografica. Pochi preziosi contributi (Sani, 2012a; Canevaro, 2010a; Canevaro e Goussot, 2000; Ceppi, 1990; Pesci, 1977), che hanno tentato di fare luce su frammenti di storia altrimenti destinati all'oblio, si sono aggiunti a lavori in larga misura oscillanti

tra «la ricostruzione in prospettiva storica dei dibattiti dottrinali e dell'evoluzione dei metodi d'insegnamento — una storia, dunque, condotta essenzialmente sul filo delle idee e caratterizzata sovente dall'intento di legittimare questo o quell'indirizzo o sistema teorico — e la rievocazione, di taglio prevalentemente cronachistico e celebrativo, delle origini e delle vicende dei singoli istituti d'istruzione e di educazione» per i disabili (Sani, 2012a, pp. VII-VIII).

I motivi di una simile carenza — pressoché assoluta in relazione al periodo antecedente la prima metà del XVIII secolo — sono mol-

teplici. Tra questi, hanno evidentemente un ruolo di primo piano la tradizionale propensione da parte della storiografia pedagogica italiana a privilegiare lo studio delle dottrine, dei sistemi di pensiero e delle teorie generali sull'educazione, e quella sorta di «*pregiudizio culturale*» nei riguardi dell'educazione speciale, ivi compresa quella dei sordomuti, a torto considerata un capitolo minore — quasi un'appendice di tipo procedurale e applicativo — della pedagogia generale, e per ciò stesso giudicata non meritevole di un'indagine storica volta a lumeggiarne le caratteristiche di fondo, l'evoluzione sul terreno sociale e culturale, le connessioni e gli specifici itinerari in rapporto al più complessivo sviluppo del sistema formativo e scolastico nazionale» (ibidem, p. VII).

Ma accanto a questi innegabili motivi, le ragioni più profonde di una così grave doppia esclusione — dalla storia e dalla memoria storica — di intere masse di persone, appaiono altresì ascrivibili, almeno originariamente, alla specificità stessa degli uomini e delle donne che, per secoli e unicamente in ragione della propria disabilità, sono stati interdetti dalla possibilità di lasciare delle tracce significative del proprio passaggio. Paradigma della diversità più radicale, epifania della sofferenza e della morte, la disabilità ha da sempre scandalizzato l'umano, suggerendo pratiche di difesa tese a ripristinare un ordine violato dalla sua semplice presenza: «L'handicappato, suscitando paura in quanto elemento di disordine, crea spesso aggressività e diventa, in un processo di organizzazione sociale, una delle vittime predilette per la restaurazione di un ordine nei momenti di crisi» (Donini, 2000).

Eco di un'angoscia atavica, propria dell'incontro con un'alterità che naturalmente sfugge a ogni tentativo classificatorio, la disabilità è stata prima violentemente separata dal corso della storia ufficiale, poi fatta irrimediabilmente tacere. Alla perdita del linguaggio,

ossia della possibilità di costruire delle relazioni autentiche con gli altri e intervenire significativamente all'interno della propria comunità, si è accompagnata l'interdizione da ogni azione politica. Linguaggio e azione rappresentano le precondizioni essenziali per distendere una piena esistenza umana (Arendt, 2009): «Discorso e azione rivelano l'unicità nella distinzione. Mediante essi, gli uomini *si distinguono*, anziché essere meramente distinti; discorso e azione sono le modalità in cui gli esseri umani appaiono gli uni agli altri non come oggetti fisici, ma *in quanto* uomini. Questo apparire, in quanto è distinto dalla mera esistenza corporea, si fonda sull'iniziativa, un'iniziativa da cui nessun essere umano può astenersi senza perdere la sua umanità [...]. Una vita senza discorso e senza azione è letteralmente morta per il mondo; ha cessato di essere una vita umana, perché non è più vissuta tra gli umani» (Arendt, 2012, p. 128).

Costretto dunque per secoli ad albergare la nuda vita e a subire la privazione della propria umanità, il disabile è assunto a paradigma dell'esclusione, incapace di trovare ospitalità all'interno di una comunità che non lo ha riconosciuto nella sua dignità: «La coppia categoriale fondamentale della politica occidentale non è quella amico-nemico, ma quella nuda vita — esistenza politica, *zoé-bíos*, esclusione-inclusione. Vi è politica, perché l'uomo è il vivente che, nel linguaggio, separa e oppone a sé la propria nuda vita e, insieme, si mantiene in rapporto con essa in un'esclusione inclusiva» (Agamben, 2005, p. 11). In questa profonda alienazione, nell'impossibilità di smarcarsi dalla mera esistenza corporea, il disabile ha finito per incarnare la figura stessa dell'eccezione, insacrificabile eppure uccidibile — nella quotidianità e nella memoria —, posta al di fuori di ogni comunità umana, senza tuttavia trapassare in quella divina (ibidem, pp. 90-96).

In considerazione di un'esclusione talmente radicata e pervasiva — manifestatasi nelle varie epoche con sfumature e atteggiamenti differenti (vedi Canevaro e Goussot, 2000; Trisciuzzi, 1993; Pesci, 1977) — riconoscere le tracce della disabilità nella storia diventa un compito tremendamente arduo, da realizzare con estrema cautela accontentandosi di indagare i riflessi di ombre silenziose, relegate, quasi non fossero mai esistite realmente, in un limbo tra l'essere e il nulla: «Mancano le tracce di chi è tenuto fuori dalla storia. E l'assenza di tracce è il segno di una presenza diversa, di cui possiamo immaginare, ma che dobbiamo stare molto attenti a rispettare come assenza. Perché in questo è il suo significato» (Canevaro, 2000, p. 23).

Per tentare di dare voce a questo silenzio — proprio per il fatto che i disabili non hanno fatto né scritto la storia, nonostante ne abbiano subito i contraccolpi da una posizione tanto marginale quanto infausta —, non resta dunque che interpellare quei documenti che, indirettamente, ne portano le stigmate;¹ in alternativa, è necessario affidarsi allo sguardo di chi ha intrecciato la propria esistenza con la loro — medici, educatori, religiosi —, tentando così di recuperare quelle testimonianze necessarie per tessere una narrazione rappresentativa della loro presenza, con il rischio tuttavia di tradirne le sfumature alla luce di una prospettiva fatalmente oggettivante: «La disgrazia interminabile del loro silenzio sta nel fatto che i loro portavoce migliori sono coloro che li tradiscono meglio; sta nel fatto che, quando si vuole esprimere il loro silenzio stesso, si è già passati al nemico e dalla parte dell'ordine anche se, dentro l'ordine ci si continua a battere contro l'ordine e a metterlo in questione nella sua origine»

(Derrida, 1971, p. 44). È senza dubbio questo uno dei pericoli emersi allorquando, in piena modernità, si sono moltiplicati i tentativi di farsi carico medicalmente della sorte dei disabili, finendo sovente per condannarli a una nuova esclusione in ragione di un sapere classificatorio e reificante (Foucault, 2006).

L'importanza della memoria

Nonostante i limiti e i rischi insiti in un compito tanto gravoso, tentare di ricostruire la memoria storica di chi l'ha persa o, ancor peggio, non è mai stato messo in condizione di poterla registrare — in quanto muto e assolutamente solo, è scivolato in un altro mondo senza lasciare tracce o ricevere alcun compianto² — appare un dovere al quale sarebbe immorale, oltre che miope, sottrarsi. Per poter onorare le vittime della violenza storica, restituire loro la dignità di un'umanità inespressa, i progetti che non sono stati in grado di realizzare, è dunque necessario impegnarsi per resuscitare un passato altrimenti irredento: «L'intervallo che separa lo storico da questi uomini del passato appare qui come un cimitero di promesse non mantenute. Non è più compito dello storico di professione, ma lo è di coloro che possiamo chiamare educatori pubblici — di cui dovrebbero fare parte anche i politici — quello di risvegliare e rianimare queste promesse non mantenute» (Ricoeur, 2012, p. 43).

Si affaccia così la possibilità di inserire la memoria di un passato silente in un dialogo fecondo e salvifico con l'attesa del futuro e l'intuizione del presente, restituendo così

¹ Una delle possibili tipologie di fonti indirette da interpellare con particolare cura è, ad esempio, quella relativa ai documenti iconografici (Errani, 2000).

² A tal proposito, una figura che sembra condensare, pur con le dovute differenze, l'immagine di chi, persa la propria umanità, resta esposto alla nuda vita e all'incessante presenza della morte, scomparendo senza lasciare traccia di sé nella memoria di alcuno, è quella tragicamente tratteggiata da Primo Levi nella descrizione del *Muselmann* (Levi, 2012, pp. 105-122).

al tempo quell'originaria polisemia che le è propria (Agostino d'Ippona, 2012, libro XI, capitoli 20-31): «L'adempimento degli impegni assunti, il rimedio posto — sia pure tardivamente — al male, provocano una catarsi, riaprono il passato, ne cambiano il senso, permettendo un nuovo inizio e, simultaneamente, alleviando e rischiarendo le mete del futuro» (Bodei, 2012, p. XIV).

Se questo dovere di *ri-conoscenza* è certamente valido nei confronti di qualsiasi minoranza vittima della storia, impegnarsi a ricostruire la memoria della disabilità risponde, proprio in ragione della specificità che da sempre l'ha segnata, anche a un'ulteriore urgenza: definire un possibile paradigma dell'attuale condizione umana. Essere nuda vita incessantemente esposta alla reificazione e all'esclusione, infatti, ha progressivamente perso il carattere dell'eccezionalità chiaramente distinguibile, finendo per identificarsi con la comune esperienza umana: «La nuda vita non è più confinata in un luogo particolare o in una categoria definita, ma abita nel corpo biologico di ogni essere vivente [...], entra ora in primo piano nella struttura dello stato e diventa anzi il fondamento terreno della sua legittimità e della sua sovranità» (Agamben, 2005, pp. 140-154). Da ciò l'inevitabile pericolo, insito nell'innaturale identificazione di vita e politica, norma e stato d'eccezione, che tutto diventi possibile e che chiunque, per qualsiasi ragione, possa essere isolato e, con il silenzio forzato e l'impossibilità ad agire come soggetto del proprio destino, privato della sua umanità (Arendt, 2009, pp. 599-629). Fare luce sulla storia della disabilità, sul suo intrinseco significato e sul ruolo che ha rivestito nel passato, dunque, può contribuire a chiarire il destino che, nel presente, rischia di investire chiunque, alla luce delle complesse relazioni di potere e strumentalizzazione che oggi giorno ne caratterizzano l'esistenza (Foucault, 1993).

Indagare in profondità ciò che storicamente ha rappresentato la disabilità e le strategie che, nei secoli, sono state adottate nei suoi confronti potrebbe, inoltre, contribuire a tratteggiare un'immagine fedele delle dinamiche che, quotidianamente, tendono a instaurarsi con l'altro da sé, con colui che, per la propria diversità, minaccia di disintegrare l'ordine costituito. Avere coscienza delle risposte che storicamente sono state messe in atto da coloro che si sono trovati a immergersi nell'incontro con l'alterità più propria, dunque, potrebbe favorire la presa di coscienza della necessità di compiere uno sforzo consapevole per evitare ogni forma di esclusione di chi, per qualsiasi ragione, incarna la diversità. La memoria delle ferite subite nei secoli dai disabili potrebbe, inoltre, rappresentare un monito nei confronti di tutte quelle comunità che, per riconoscersi, finiscono per chiudersi ad ogni contaminazione, escludendo eventuali estraneità e rinunciando a elaborare un'identità autenticamente plurale, ossia «uno dei possibili modi di incontrare l'altro rendendo positivo il paradosso e il conflitto fra desiderio di riconoscerlo nella sua diversità e timore di riconoscersi nella diversità» (Canevaro e Gaudreau, 1993, p. 43).

Parallelamente, fare luce sui caratteri e le dinamiche che hanno qualificato le esperienze di integrazione e inclusione dei disabili potrebbe sollecitare un serio e consapevole dibattito sulla grammatica più appropriata da replicare per attraversare qualsiasi forma di integrazione della diversità. Poiché «tutte le comunità hanno conosciuto, pur in epoche diverse e in aree geografiche lontane, la compresenza di due linee interpretative della diversità umana, ai cui poli si collocano l'esclusione e la ricerca di elementi di integrazione» (Errani, 2000, pp. 216-217), l'approfondimento dell'esperienza storica della disabilità potrebbe contribuire a chiarire la strutturale polisemia dell'espressione «inte-

grazione», cifra dell'originaria oscillazione tra gli interessi del gruppo ospitante e i bisogni del singolo ospitato: quando a prevalere sono state le istanze comunitarie, conformistiche e classificatorie, infatti, l'individuo integrato è restato inchiodato al *pre-giudizio* degli ospiti, senza alcuna possibilità di incarnare con il proprio arrivo una novità significativa nell'economia dell'ordine prestabilito; quando a imporsi sono stati i tentativi di aprirsi a un incontro autentico con un'alterità vivente, invece, l'ospite ha cessato di essere tale ed è stato messo nelle condizioni di modificare la comunità accogliente, realizzando in questo modo se stesso senza patire alcuna disintegrazione (Canevaro, 2000, pp. 15-17).

Se, dunque, le ragioni che inducono a ricostruire la memoria storica della disabilità e le strategie adottate nei suoi confronti appaiono tanto numerose quanto rilevanti, declinare questo sforzo in ambito educativo e scolastico non potrà che accentuarne la significatività, producendo delle importanti ricadute positive anche sulla più generale riflessione pedagogica (d'Alonzo, 2012, pp. 109-111): «Una buona pedagogia speciale è parte di una buona pedagogia generale [...]; i problemi posti dall'educazione di bambini handicappati mettono alla prova e verificano la validità o meno dell'educazione in generale» (Canevaro e Gaudreau, 1993, p. 95). L'attenzione maturata dalla pedagogia speciale nei confronti delle individualità — nella consapevolezza che la condizione umana più propria sia quella della pluralità e non della standardizzazione secondo un campione omogeneo di elementi (Arendt, 2012) — ha già contribuito, ad esempio, a rendere manifesta la necessità di una «generalizzazione della differenziazione didattica assunta a metodologia trasversale della classe, dove l'individualizzazione della proposta didattica sia presa a modello formativo per tutti gli allievi, non solo per

il disabile, in cui si progettino vari percorsi differenziati con attività e compiti propri, dove ogni allievo possa trovare collocazione e operare di conseguenza con competenza, per giungere poi, a livello di classe, a una sintesi funzionale dei lavori eseguiti come conclusione condivisa del compito svolto» (d'Alonzo, 2012, p. 154).

Allo stesso modo, l'approfondimento in sede storiografica delle peculiarità che hanno caratterizzato l'evoluzione dell'approccio maturato nei confronti della disabilità — con il passaggio da una logica fondata sull'esclusione a una votata all'inclusione — non potrà che fornire un valido supporto per affrontare con maggiore consapevolezza e incisività le sfide che la scuola è chiamata quotidianamente ad affrontare: «La classe che ha successo nell'integrazione dei suoi allievi e, quindi, anche del soggetto disabile, è una classe predisposta ad accettare le necessità personali, ma, soprattutto, capace di accogliere tutte le diversità e incontrare i bisogni di ogni alunno» (ibidem, p. 185).

Prospettive di ricerca

Alla luce dei significativi risultati che si potrebbero dunque ottenere, la scarsa attenzione sinora mostrata nei confronti della storia dell'educazione speciale risulta particolarmente grave. A tal proposito, tra tutte le piste che sarebbe interessante poter percorrere, alcune appaiono estremamente promettenti, sia per la specificità delle questioni trattate sia per le possibili sinergie che si riuscirebbero a sviluppare. Tra queste figura, con ogni evidenza, l'approfondimento del ruolo svolto, nell'evoluzione della pedagogia speciale italiana del XIX secolo, dal dibattito e dalle dinamiche storico-politiche risorgimentali e post-unitarie, con particolare attenzione al complesso rapporto tra la Chie-

sa cattolica, gli enti locali e il neonato Stato italiano.³ In quest'ottica, sarebbe stimolante fare luce sui reali motivi che spinsero tanti religiosi prima (Sani, 2012b), e le istituzioni pubbliche poi (Morandini, 2012), a impegnarsi sul versante dell'educazione dei disabili, al pari delle ragioni che favorirono, per alcuni decenni, l'inequivocabile penalizzazione degli educatori laici rispetto agli ecclesiastici⁴ e dei fanciulli disabili non appartenenti alla religione cattolica rispetto ai fedeli (Fusina, 2012). Di non minore interesse, inoltre, risulterebbe l'approfondimento delle macroscopiche disparità manifestate dai vari istituti presenti nella Penisola in relazione all'offerta formativa proposta, icona di quei profondi squilibri sociali, economici e culturali che hanno qualificato il nostro Paese lungo tutto l'Ottocento (Sani, 2012b).

Un secondo progetto di ricerca potrebbe farsi carico di indagare l'evoluzione che, dalla seconda metà del XIX secolo, ha subito il sistema di selezione e formazione dei docenti impegnati nell'educazione dei disabili, figure sovente marginalizzate dalla stessa pedagogia speciale, interessata prevalentemente a ricostruire le biografie degli educatori più celebri. Attraversare il policromo insieme delle pratiche — spesso informali — e del successivo impianto legislativo — composto da innumerevoli sedimentazioni — che hanno presieduto nei decenni alle attività di reclutamento e trasmissione delle competenze professionali degli insegnanti specializzati⁵

risulterebbe, infatti, estremamente significativo per chiarire, indirettamente, il ruolo riservato dalle istituzioni laiche ed ecclesiastiche all'istruzione dei disabili.

A tal proposito, meriterebbero una specifica digressione l'approfondimento dei percorsi di selezione e formazione previsti per gli attuali docenti di sostegno — con un'analisi comparata di quanto realizzato in sede internazionale (De Anna, 2002; Pesci, 1977) — e l'esame delle funzioni e delle collaborazioni effettivamente innescate all'interno delle comunità scolastiche nelle quali sono chiamati a operare (Pavone, 2010); una simile indagine contribuirebbe a fare luce, a quarant'anni dalle prime norme che hanno aperto la strada all'integrazione scolastica,⁶ sul reale grado di inclusione maturato dagli alunni disabili all'interno del nostro sistema formativo.

Proprio in relazione a quest'ultimo tema, sarebbe auspicabile affrontare un ulteriore filone di ricerca, caratterizzato dall'analisi delle coordinate storiche, sociali, politiche e culturali che hanno fatto da sfondo al processo di integrazione degli alunni disabili nelle scuole italiane: «Alla fine degli anni Sessanta il movimento studentesco, la contestazione antiautoritaria e una forte mobilitazione politico-ideologica e sindacale crearono un clima favorevole ai processi di deistituzionalizzazione e «liberazione» dei soggetti deboli, gestiti finora in modo separato, speciale e segregante. Il clima culturale chiedeva a gran voce la tutela dei diritti di piena cittadinanza per tutti, a prescindere dalla loro situazione personale e sociale» (d'Alonzo e Ianes, 2010, p. 187). È alla luce di questo contesto che il nostro Paese si è impegnato negli anni Settanta ad assorbire gli alunni disabili all'interno delle normali strutture

³ A tal proposito, appare esemplare la ricostruzione delle vicende che hanno interessato la congregazione delle Canossiane lungo tutto il XIX secolo (Oneta, 2012).

⁴ Il riferimento è, ad esempio, alle figure di Giovanni Battista Scagliotti e Antonio Eyraud (Morandini, 2012; Gechele, 2012).

⁵ Per un primo approccio all'analisi del quadro normativo, delle pratiche di formazione e selezione e dei programmi di studio del personale direttivo e insegnante delle scuole speciali per frenastenici e minorati della vista, si rimanda a Bocci (2011) e Ceppi (1990).

⁶ Il riferimento è, in particolare, alle leggi n. 118 del 30 marzo 1971 e n. 517 del 4 agosto 1977.

educative, abbandonando logiche ormai desuete — centrate sull'esclusione prima e sulla medicalizzazione poi — per proporre un nuovo modello fondato sull'inserimento e l'integrazione (Fiorin, 2010). Sarebbe, dunque, particolarmente interessante poter approfondire i livelli di interazione dei soggetti coinvolti in questo epocale processo di transizione avvenuto quattro decenni or sono, con uno sguardo particolarmente attento al ruolo svolto dalla comunità ecclesiastica, dalle organizzazioni sindacali (Canevaro, 2010b), dall'associazionismo e dalle nuove politiche di *welfare* (Mura, 2010).

Un ulteriore progetto di ricerca — connesso al precedente — potrebbe inoltre essere rappresentato dall'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati effettivamente raggiunti in Italia dopo quarant'anni di integrazione scolastica,⁷ affrontando senza pregiudizi e riserve ideologiche tutti gli aspetti ad essa congiunti. Sarebbe a tal proposito interessante poter valutare il successo della proposta formativa dedicata ai disabili anche alla luce del grado di inclusione sociale, autonomia economica e partecipazione politica da loro raggiunto,⁸ certi che la finalità di ogni atto pedagogico «resti pur sempre quella di collaborare alla crescita dell'uomo nella sua più ampia e più adeguata completezza, di favorire, in altri termini, l'affermarsi della persona umana intesa come essenziale principio, anche e nonostante la presenza della minorazione» (Ceppi, 1990, p. 49). Da approfondire, in questa prospettiva, ci sarebbero anche il livello di inclusione toccato dalla scuola all'interno del proprio tessuto sociale,

le sinergie attivate con il mondo del lavoro e con quello medico-assistenziale, i rapporti innescati con le famiglie e con tutti i relativi portatori di interesse.

Un utile e imprescindibile supporto, a tal proposito, potrebbe essere fornito dal confronto con i risultati raggiunti da Paesi che hanno seguito modelli di inclusione scolastica differenti (De Anna, 2010), valutando ogni esperienza con un atteggiamento critico e proattivo, al fine di intervenire per risolvere le difficoltà tuttora presenti (d'Alonzo, 2012; Gaspari, 2010; Pesci, 1977): «Difendere ai giorni nostri, avvalendosi dei migliori dati disponibili, l'integrazione globale e incondizionata della persona handicappata è semplicemente reclamare una vita sociale più umana e, in nome di coloro che lo fanno ancora troppo debolmente per se stessi, il diritto di essere e di parlare» (Canevaro e Gaudreau, 1993, p. 161).

Un ultimo percorso di ricerca particolarmente stimolante, infine, potrebbe essere rappresentato dal tentativo di ricostruire le buone pratiche che hanno qualificato le migliori esperienze di assistenza ed educazione dei disabili negli ultimi due secoli di storia italiana (Crispiani e Giacconi, 2010). Sarebbe, del resto, insensato voler rinunciare a una tradizione così ricca solo perché ingenuamente tacciata di rappresentare modelli ormai desueti, quando si potrebbero invece analizzare e rinnovare, adattandole opportunamente, tutte quelle prassi che hanno prodotto risultati significativi in seno alla pedagogia speciale. Tra queste figura, con ogni evidenza, il sistematico confronto interdisciplinare tra medici ed educatori (Bocci, 2011; Polenghi, 2009) — estendibile oggi, all'interno delle scuole, a pedagogisti, psicologi, assistenti sociali —, in una feconda e quotidiana collaborazione che abbia al centro la crescita globale del fanciullo: «Pur nelle specificità di ogni operatore esistono

⁷ Un primo tentativo significativo di realizzare un bilancio dei traguardi raggiunti è stato realizzato da Canevaro (2010a).

⁸ Alcuni dati, per la verità poco lusinghieri e dunque estremamente utili per contribuire a innescare una seria riflessione in merito, possono già essere reperiti (d'Alonzo, 2012).

degli elementi di trasversalità legati alla metodologia di intervento e, in particolare, la necessità del confronto interdisciplinare e di un'alleanza terapeutica che non sorga dall'appiattimento di un punto di vista rispetto all'altro, ma dalla tensione dialogica tra professionisti diversi» (Galanti, 2010, p. 331).

Meriterebbero un'approfondita ricostruzione anche tutte quelle esperienze di dialogo e formazione continua che hanno interessato la maggior parte degli educatori e dei pedagogisti italiani sin dai primi decenni del XIX secolo (Sani, 2012a), instancabilmente impegnati a intrattenere prolifici rapporti di contaminazione professionale con colleghi attivi in tutta Europa. Andrebbero a tal proposito ricostruiti in maniera sistematica i viaggi

studio, gli scambi epistolari, le numerosissime pubblicazioni su periodici e riviste specializzate (Bocci, 2011), che, all'epoca, resero tanto vivace e fecondo il dibattito sulle disabilità. Da approfondire, infine, anche tante altre buone pratiche, attualmente poco frequentate, che, pur nella loro apparente semplicità, hanno caratterizzato le prime esperienze di pedagogia speciale: il riferimento è, ad esempio, all'utilizzo sistematico di specifici strumenti ludici, compensativi e dispensativi, realizzati sovente, con il supporto degli stessi fanciulli disabili, nei laboratori degli istituti ospitanti (Polenghi, 2009), oppure alla consuetudine di inserire, in qualità di tutor per i discenti delle classi inferiori, taluni alunni già diplomati e particolarmente meritevoli (Fusina, 2012).

Urgencies questioning the history of special education

Five research projects to be developed in order to fill a historical and educational gap

Abstract

The history of special education appears patchy, a legacy of the marginalisation which for centuries confined the disabled to the boundaries of history and historiography. In order to attempt to break the silence of this multitude of invisibles, all we can do is trust in the experiences and accounts of those — teachers, educators, doctors and priests — whose paths have crossed with theirs, trying to gather all the threads needed to weave the narrative of a history which otherwise would be destined to sink into oblivion. The following article suggests several paths which can be taken in order to illuminate a still unredeemed past, honouring the memory of those who have been denied the chance to leave any independent traces of their lives.

Keywords

Exclusion, Recognition, Dignity, Traces, Urgency.

Autore per corrispondenza

Alessandro Farinelli
 Liceo Linguistico e Liceo delle Scienze Umane
 Corso Garibaldi, 17
 62011 Cingoli (MC)
 E-mail: segreteria.cingoli@classicomacerata.it

Bibliografia

- Agamben G. (2005), *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi.
- Agostino d'Ippona (2012), *Confessioni*, Milano, Bompiani.
- Arendt H. (2009), *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi.
- Arendt H. (2012), *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani.
- Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere.
- Bodeir R. (2012), *L'arcipelago e gli abissi*, in P. Ricoeur (a cura di), *Ricordare, dimenticare, perdonare*, Bologna, il Mulino, pp. VII-XVII.
- Canevaro A. (2000), *Handicap, le storie e la storia*, in A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, pp. 11-25.
- Canevaro A. (a cura di) (2010a), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2010b), *Integrazione: trent'anni e qualcuno di più. Appunti del passato per un futuro inclusivo*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 7-12.
- Canevaro A. e Gaudreau J. (1993), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A. e Goussot A. (a cura di) (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Cepi E. (1990), *I minorati della vista: storia e metodi educativi*, Roma, Armando Editore.
- Crispiani P. e Giaconi C. (2010), *Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica dei disabili*,

- in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 303-320.
- d'Alonzo L. (2012), *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. e Ianes D. (2010), *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007. I primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 185-202.
- De Anna L. (2002), *La formazione degli insegnanti specializzati in Italia e in Europa*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 1, n. 2, pp. 134-142.
- De Anna L. (2010), *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 75-84.
- Derrida J. (1971), *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi.
- Donini S. (2000), *L'ampliamento del concetto di normalità: l'immagine dell'handicappato nella letteratura*, in A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, pp. 133-187.
- Errani A. (2000), *Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti*, in A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, pp. 189-236.
- Fiorin I. (2010), *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 129-157.
- Foucault M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (2006), *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Rizzoli.
- Fusina F. (2012), *Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale, pp. 251-292.
- Galanti M.A. (2010), *L'alleanza terapeutica: conflitti e sinergie tra le diverse figure di cura*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 323-338.
- Gaspari P. (2010), *Per un'integrazione scolastica di qualità del bambino sordo: problemi e attuali prospettive*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 287-302.
- Gecchele M. (2012), *Origini e primi sviluppi dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale, pp. 111-151.
- Levi P. (2012), *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi.
- Morandini M.C. (2012), *L'istruzione dei sordomuti a Torino nell'Ottocento*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale, pp. 39-109.
- Mura A. (2010), *Tra welfare state e welfare society. Il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 413-430.
- Oneta G. (2012), *Le istituzioni per l'educazione delle sordomute promosse dalle Figlie della Carità Canossiane in Lombardia*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale, pp. 171-249.
- Pavone M. (2010), *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 159-183.
- Pesci G. (1977), *Handicappati e scuola in sette paesi europei*, Roma, Armando.
- Polenghi S. (2009), *Educating the cripples: The Pious institute for rickets sufferers of Milan*

- and its transformations (1874-1937)*, Macerata, EUM.
- Ricoeur P. (2012), *Ricordare, dimenticare, perdonare*, Bologna, il Mulino.
- Sani R. (a cura di) (2012a), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- Sani R. (2012b), *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale, pp. 3-37.
- Trisciuzzi L. (1993), *Manuale di didattica per l'handicap*, Bari, Laterza.