

Una cornice epistemologica per i Bisogni Educativi Speciali

Patrizia Gaspari

Docente associata confermata di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Urbino

monografia

Sommario

L'inclusione è cultura della partecipazione di tutti e di ciascun alunno ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all'interno di una scuola democratica e accogliente, concepita come una comunità solidale che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali «in positivo», allo scopo di porle al centro dell'azione educativa. L'inclusione non riguarda soltanto gli alunni con disabilità, ma investe ogni soggetto a rischio di esclusione o di marginalità all'interno di una scuola che dovrebbe manifestare una sempre maggiore capacità di rispondere alla complessità e alla diversità dei bisogni formativi, speciali e non, degli alunni. Il recente dibattito sull'applicazione delle nuove indicazioni normative riferite agli alunni con BES impone un'attenta riflessione critico-epistemologica finalizzata a evitare pericolosi riduzionismi e categorizzazioni che, di fatto, potrebbero ostacolare la piena realizzazione di una politica inclusiva.

Bisogni Educativi Speciali: l'esigenza di un quadro concettuale pedagogico di riferimento

Una *Pedagogia della complessità*, com'è senz'altro definibile la Pedagogia speciale, non può esimersi dal fare riferimento a un pensiero complesso, che rompe gli schematismi e le simmetrie, cogliendo le possibili articolazioni fra elementi apparentemente disgiunti, allo scopo di «comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità e di non dimenticare mai le totalità integratrici». ¹ La complessità

della Pedagogia speciale scaturisce dal fatto che si tratta di una «scienza i cui contorni non sono definiti una volta per tutte», ² ma vengono rielaborati nell'incessante ricerca di possibili soluzioni, in cui la potenziata capacità di interpretare le situazioni di deficit, di handicap, di Bisogno Educativo Speciale (BES) rappresenta il principio basilare della prospettiva dell'integrazione-inclusione.

La definizione della Pedagogia speciale come scienza della complessità e della diversità permette di sottolineare la natura democratica, dinamica e aperta della disciplina stessa, la spiccata disponibilità nei confronti del nuovo e dell'inconsueto, la necessaria

¹ E. Morin, *Le vie della complessità*. In G.L. Bocchi e L. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985, p. 59.

² P. Gaspari, *Pedagogia speciale: Questioni epistemologiche*, Roma, Anicia, 2012, p. 18.

valorizzazione delle persone disabili e con BES nel rapporto con gli altri mediato da uno spirito critico e di ricerca generatore di confronti costruttivi con i problemi emergenti dall'esperienza e dall'attuale variegato orizzonte sociale e culturale.

La Pedagogia speciale si dimostra scienza che parte dall'analisi della finitezza plurale dell'esistente, dal carattere originale, irripetibile dell'identità personale del soggetto con BES, per rivalutare l'imprevisto fenomenico, inteso come esperienza del limite ma, soprattutto, come ricchezza conoscitiva. In tal senso proietta il suo intervento oltre la dimensione dell'apparenza, dell'esposizione, per ri-volgersi all'essenza, al valore ontologico e assiologico della persona in situazione di deficit e di handicap, Bisogno Educativo Speciale, svantaggio, emarginazione sociale e culturale, difficoltà, ecc.

La Pedagogia speciale promuove la valorizzazione dell'unicità-diversità di ogni individuo, superando la logica della de-finizione metafisica universale, rivolgendosi al «chi è» il soggetto con BES e, di fatto, prestando attenzione alle storie reali, contingenti, singolari. Si tratta, quindi, di attivare processi di distinzione-differenziazione in teatri-sfondi interattivi, capaci di riconoscere e di legittimare la pluralità e la diversità di esseri unici, «speciali», caratterizzanti l'umana condizione, senza comunque dimenticare la coerenza e il rigore scientifico delle strutture connettive di riferimento epistemologico e metodologico-didattico, per evitare fenomeni di genericità, frammentazione, iperspecialismo, e malcelati approcci di natura spiccatamente *psicologica* e *medica*.

Il necessario allargamento di confine epistemologico³ previsto per rispondere alle sfide

determinate dalle nuove emergenze educative e dalla pluralità dei BES richiede attente riflessioni e oculate scelte sulle direzioni di senso e le prospettive operative da adottare, pena la delegittimazione o lo «svilimento» della memoria storica della Pedagogia e della didattica speciale stesse. La *quaestio* terminologica non è immune da tali rischi, perché sottende fondamentali elementi di semanticità che veicolano le politiche educative, gli strumenti descrittivo-valutativi e le strategie didattico-organizzative da valorizzare in quest'ottica per non permettere che i territori di indagine e di ricerca della nostra disciplina perdano visibilità e chiarezza concettuale.

A tale scopo la Pedagogia speciale, intesa come scienza della diversità, non può prescindere dalla capacità di individuare e progettare risposte formative *individualizzate, personalizzate, differenziate* (o speciali) in funzione delle *differenti e diverse* esigenze di *tutti* i soggetti, evitando omogenei processi di generalizzazione che le farebbero perdere l'autonoma specificità epistemologica, senza sfociare nelle seducenti soluzioni frequentemente racchiuse in approcci iperspecialistici e ipertecnologici.

L'identità della Pedagogia speciale non si confonde con alcuna pretesa di autoreferenzialità sia per la condivisione dei principi fondativi afferenti al discorso pedagogico generale sia soprattutto perché i bisogni individuali di ogni soggetto, di ciascuno di noi, sono caratterizzati dal divenire e dalla complessità; [di conseguenza] non sono riconducibili a un solo quadro interpretativo, ma a una pluralità di paradigmi che rinvia a forme di integrazione o interdisciplinarietà [...]. In definitiva, individuare i fondamenti della Pedagogia

(per tutti, disabili inclusi), Trento, Erickson, 2006; P. Crispiani, *Tendenze epistemologiche della Pedagogia e della Didattica Speciali*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori, 2012.

³ Vedi A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999; Id., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*

speciale significa incontrare e sviluppare i temi dell'educabilità, dei Bisogni Educativi Speciali, della relazione d'aiuto, della differenza, dei modelli di interpretazione e di azione, dell'integrazione personale e sociale, dell'articolazione degli ambiti di ricerca che sono, dunque, i riferimenti essenziali per definire l'identità disciplinare della Pedagogia speciale.⁴

La Pedagogia speciale rivendica i significati più profondi dell'esistere storicamente, contestualmente, del deficit e dell'handicap, del BES, senza commettere l'errore di definire, classificare, chiudere in tipologie o in trappole riduzionistiche il problema delle diversità, concepite nella loro globalità. In questa direzione non posso non sposare i timori espressi da Pavone quando sottolinea il rischio che «l'intervento medico tenda ad acquisire un posto e un peso sempre più consistenti come preambolo all'approccio pedagogico-didattico personalizzato. Ovviamente, siamo pienamente convinti dell'utilità di consolidare e intensificare gli spazi di collaborazione dialogica, paritaria, tra scuola e sanità, per condividere conoscenze e interventi finalizzati al progetto rivolto agli allievi più fragili. Ciò che va evitato è la ricerca della diagnosi a tutti i costi, per giustificare la mobilitazione di "attenzioni" calibrate sul singolo studente»,⁵ attenzione che, di fatto, dovrebbe già esistere nelle ordinarie, quotidiane prassi educativo-didattiche di natura inclusiva.

La filosofia sottesa alle pratiche inclusive richiede, in realtà, una profonda trasformazione delle professionalità educative della cura e dell'aiuto, nonché dell'agire educativo

in ambito scolastico ed extrascolastico: già a partire dalla scuola di base, tutti i docenti sono tenuti a riconoscere le potenzialità educative possedute dalla globalità degli alunni, alimentando i talenti e riducendo le situazioni di svantaggio, problematicità, deficit, handicap, disagio, difficoltà di vario genere e natura, ecc., che attualmente s'incontrano con sempre più frequenza in ambito scolastico, soprattutto in riferimento ai processi di apprendimento e di sviluppo.

A tale proposito è necessario rivedere le tradizionali prassi d'insegnamento-apprendimento, non accontentarsi di promuovere abilità e competenze di carattere prettamente strumentale, allo scopo di sviluppare innovativi percorsi didattici di più ampio respiro e valenza formativa, nell'ottica dell'orientamento sociale e culturale e della progettazione dell'esistenza, *dentro* e *fuori* la scuola.

Includere per valorizzare le differenze senza rischi riduzionistici

Se l'inclusione si afferma e si legittima nell'appartenenza, in relazione agli altri, *con* gli altri, e rappresenta un fondamentale diritto della persona, di *ogni* persona, l'educazione inclusiva necessita di una *pedagogia* e di una *didattica di qualità*, comprensive della pluralità dei bisogni, aperte alle diversificate esigenze formative, *speciali* e *non*, di *tutti* gli educandi, in cui le diversità e le differenze siano realmente vissute come stimolo e comune arricchimento per l'intero contesto formativo.

L'inclusione,⁶ obiettivo e traguardo da raggiungere della contemporanea Pedagogia

⁴ D. Resico, *Ai confini dell'educabilità. Pedagogia speciale e relazione d'aiuto*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 80.

⁵ M. Pavone, *Il Bisogno educativo speciale: Indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 12, n. 2, 2013, p. 103. Della stessa autrice vedi anche *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010.

⁶ Vedi tra gli altri: T. Booth e M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008; P. Gaspari, *Sotto il segno dell'inclusione*, Roma, Anicia, 2011.

speciale, deve toccare tutti i principali ambiti di vita dei soggetti in difficoltà per renderli partecipi, a pieno titolo, come *cittadini attivi*⁷ e protagonisti, nel mondo del lavoro, delle amicizie, del tempo libero, della vita sociale e culturale, ecc.

In questo senso si tratta di pensare che l'intervento degli educatori o dei professionisti della cura e dell'aiuto, compresi gli operatori scolastici, non si esaurisce nello specifico ambito scolastico rinnovando esclusivamente l'impalcatura dell'abito curricolare, o l'assetto organizzativo dei percorsi d'apprendimento, ma si allarga alle problematiche di una proposta educativo-didattica capace di promuovere l'inclusione nel più vasto orizzonte esistenziale della persona stessa, assumendo le caratteristiche di una vera e propria funzione di *accompagnamento* nella direzione di senso da individuare o ristrutturare all'interno delle differenti progettazioni esistenziali.

Per troppo tempo il mondo delle disabilità ha vissuto in stati di «cittadinanza incompiuta» e inattiva con scarse possibilità di *visibilità, accessibilità e riconoscimento di diritti e doveri* partecipativi. L'attuale consapevolezza prodotta dalla rilettura critica delle questioni nodali della Pedagogia speciale porta al superamento di ogni visione iperspecialistica e astoricamente segregante, come si evince anche dall'attuale dibattito, dalle ricerche internazionali del settore e dai più aggiornati documenti normativi, propositivi e orientativi dei modelli di approccio e descrizione delle nuove categorie di differenza e di disabilità, oggetti privilegiati d'indagine della Pedagogia speciale stessa. Da tali modelli emergono in modo chiaro ed esplicito non solo cambiamenti di natura terminologica e concettuale,

ma soprattutto le nuove direzioni di senso e le linee progettuali e politiche da attivare seguendo la recente prospettiva inclusiva. Includere significa valorizzare le differenze, accogliere e promuovere l'altro sviluppando contesti di vita quotidiana capaci di rendere *tutti* i cittadini protagonisti della loro esistenza e garantire alle persone con disabilità la partecipazione piena e attiva alla vita della comunità, considerando le loro potenzialità come comune patrimonio di arricchimento per l'intera umanità. Certamente le recenti direttive ministeriali⁸ accolgono le esigenze formative, certificate e non, di *tutti* e di *ciascun* alunno dimostrando, come afferma Ianes, che «il concetto di BES non ha alcun valore clinico, ma politico»,⁹ in quanto finalizzato a riconoscere le diversificate situazioni e condizioni esistenziali democraticamente intese, nell'ottica del necessario riconoscimento di diritti, possibilità, risorse, potenziando processi di partecipazione, apprendimento e cultura della comune appartenenza.

Se il BES corrisponde a qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, caratterizzata da un problematico funzionamento rispetto all'interazione complessa e ricorsiva degli ambiti dell'ICF,¹⁰ le attenzioni educative speciali rappresenteranno la normalità diffusa e le disabilità complesse, paradossalmente, insieme alle sporadiche isole di normalità, finiranno per essere considerate delle vere e proprie «eccezionalità»? Gli svantaggi, i ritardi, le difficoltà di funzionamento evolutivo, le disorganizzazioni apprenditive, i disagi

⁷ Vedi tra gli altri: C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse, Érès, 2013; Id., *Disabilità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson, 2006.

⁸ Vedi MIUR, «Direttiva del 27 Dicembre 2012» e «Circolare del 6 Marzo 2013».

⁹ Vedi D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva*, www.s-sipes.it, Aprile 2013. Vedi anche D. Ianes e S. Cramerotti, *Alunni con BES, bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2013.

¹⁰ Per approfondimenti vedi D. Ianes e S. Cramerotti, *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson, 2011.

relazionali e comportamentali, i problemi di adattamento ambientale, contestuale, culturale, insieme alle nuove emergenze educative, rientrano a pieno titolo nella macrocategoria dei BES, indipendentemente dalla loro natura ed entità; tuttavia non si può non essere preoccupati dal *come* verranno adeguatamente individuati, interpretati e compresi se non saranno «letti» in una prospettiva dinamica, ecologico-sistemica, reticolare, complessa, in sintesi dialettica, da personale adeguatamente formato e, soprattutto, capace di assumere un'etica professionale responsabile e comunemente condivisa.

Secondo Bruner¹¹ lo sviluppo di ogni bambino non si esaurisce nel graduale e lineare accumulo di associazioni e conoscenze, ma è paragonabile a una scala dai gradini piuttosto alti, caratterizzati da scatti e da pause costituenti, ovvero da differenti livelli di difficoltà. In questo senso, l'alunno per crescere, per formarsi, non ha certamente bisogno di dannose cadute o di ostacoli, né di altrettanto lunghe e insignificanti stasi cognitive, affettive o relazionali nei processi di acquisizione di determinate conoscenze, ma neppure di premature e allarmanti stigmatizzazioni... Ritardi, disagi evolutivi, *décalage* e periodi di latenza, aree di prossimità, discrepanze più o meno ottimali sono processi necessari per la crescita di tutti e di ciascuno, come ricordano gli studi di Piaget,¹² Vygotskij,¹³ Gardner,¹⁴ ecc.

In tale ottica i rischi di «falsi positivi» e di facile, involontario «etichettamento» aumentano perché ogni situazione difficile o «problematica» rischia di essere interpretata come bisognosa di attenzioni specialistiche, anziché come un'occasione di cambiamento dinamicamente aperto verso nuove forme di emancipazione sociale e culturale e di promozione dell'autonomia di ogni persona. Sotto questo punto di vista concordo con la tesi sostenuta da Goussot quando afferma che «lo sguardo pedagogico va a caccia delle potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non a caccia di sintomi e disturbi»:¹⁵ lo statuto positivo delle differenze e delle diversità non avrebbe più lo stesso valore e significato.

«La Pedagogia speciale ha l'obiettivo prioritario di favorire l'integrazione delle persone con bisogni specifici e particolari nel loro contesto sociale e culturale e, quindi, di prepararle a una vita che, seppure problematica e complessa, ha necessità di essere pienamente vissuta con gli altri»¹⁶ e offre il suo più prezioso contributo nell'attenta e funzionale opera di riconoscimento e valorizzazione delle potenzialità di *ciascun* soggetto, specie se in formazione.

L'allargamento dei confini epistemologici è un'impresa improcrastinabile, ma implica necessarie e rigorose differenziazioni concettuali e metodologico-didattiche, per non rimanere vittime di reiterate azioni di generica, aspecifica invadenza di ambiti

¹¹ Si vedano le seguenti opere di J. Bruner: *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1970; *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando, 1976; *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1996.

¹² Vedi J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

¹³ Si vedano le seguenti opere di L.S. Vygotskij: *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973; *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni, 1986; *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.

¹⁴ Vedi H. Gardner, *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1985.

¹⁵ Vedi A. Goussot, *Quali inclusione? Riflessioni sui BES*, www.orizzontescuola.it; Id., *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne, 2007.

¹⁶ L. d'Alonzo, *Il contributo della Pedagogia speciale nella formazione degli insegnanti*. In M. Favorini (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 101. Dello stesso autore vedi anche *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola, 2007.

disciplinari complementari o affini, ma non sostitutivi dello «specifico» territorio della Pedagogia speciale. Nel contesto scolastico, il primo passo da compiere è il riconoscimento delle *diverse e differenti* abilità degli alunni al fine di elaborare efficaci, funzionali strategie e metodi di apprendimento: *ogni* allievo ha specifiche risorse e ricchezze da esprimere e valorizzare, indipendentemente dalle sue disabilità, dai suoi punti di forza o di debolezza.

Come afferma Slee, spesso diventa veramente «difficile cercare di sviluppare l'inclusione in contesti che sono essenzialmente nati per escludere e selezionare»,¹⁷ come nel caso di certi ordini e gradi di scuola. Assumere le *differenze* e le *diversità* come categorie storico-culturali, senza peraltro confonderle e categorizzarle nella loro più intrinseca forma, natura ed entità anatomo-funzionale, culturale, sociale, relazionale, di sviluppo e di difficoltà di apprendimento, includendole all'interno della scuola, significa valorizzare dei processi di decentramento rispetto alle logiche formative omogeneizzanti, ripensando i tempi, gli spazi, le modalità organizzative e riadattando i percorsi curricolari alla luce dei *differenti* bisogni educativi (speciali e non) di *tutti* e di *ciascuno*. Si tratta, cioè, di garantire un'uguaglianza di opportunità formative che si realizza nelle azioni di differenziazione, individualizzazione e personalizzazione didattica orientate all'inclusione di tutte le diversità.

In questa prospettiva la Pedagogia speciale e con essa la Didattica speciale potrebbero ampliare il loro campo di riflessione e di azione all'insieme delle differenti abilità che si presentano in un'aula scolastica e che non sono legate necessariamente a qualche forma di deficit. Si pone quindi il pro-

blema di dare visibilità e di prendere in carico il tema delle abilità differenti.¹⁸

Il problema prioritario per la scuola diventa, quindi, quello di assumere culturalmente le differenze allo scopo di individuare e progettare tutte le possibili condizioni e i necessari adattamenti che consentano alle differenze, anche di apprendimento, di trovare risposte funzionali in termini di accoglienza e di esprimersi, garantendo pienamente l'uguaglianza delle opportunità educativo-formative.

Bisogni Educativi Speciali: il problema interpretativo

Accogliendo la sfida dei BES, il campo di indagine della Pedagogia speciale non rivolge più lo sguardo e l'interesse¹⁹ soltanto ai soggetti con *deficit certificabili*, ma allarga i suoi orizzonti all'interpretazione delle esigenze formative di *ogni* persona alle radici della sua esistenza e all'elaborazione di qualificate risposte funzionalmente personalizzate.

Nell'ambito dell'attuale dibattito sulle molteplici e variegate forme e condizioni di BES, alle tradizionali categorie di disabilità, deficit, disturbi di apprendimento, svantaggi, ecc., si aggiungono anche i disagi socio-relazionali, socio-culturali e linguistici legati alle dinamiche delle società complesse più avanzate. In tal senso, tuttavia, si corre il rischio di «deragliare» dal significato più autentico del termine BES: paradossalmente tutti gli alunni potrebbero anche momentaneamente essere portatori di BES e quindi

¹⁸ R. Medeghini e E. Valtellina, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 109.

¹⁹ Per approfondimenti vedi L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, op. cit.

¹⁷ R. Slee, *How do we make inclusive happen when exclusion is a political predisposition?*, «International Journal of Inclusive Education», voll. 1-3, 2012, p. 45.

richiedere attenzioni e cure particolari e persino specialistiche. Moltiplicando la descrizione dei bisogni si rischia di moltiplicare gli specialisti e di accrescere il livello di burocratizzazione didattico-organizzativa. La diversità va interpretata, infatti, come categoria storico-esistenziale che valorizza la vita di *tutti* gli esseri umani:

[...] in questa nuova dimensione il ruolo della pedagogia assume un valore significativo nei confronti della persona, concentrandosi sulla sua specificità e diversità, contemplando le diverse problematiche culturali, personali e sociali, alimentando la sua crescita formativa [...] costruendo differenti modelli interpretativi.²⁰

Si tratta, invece, di adottare funzionali politiche e strategie d'intervento educativo che, dopo avere colto e riconosciuto l'emergenza del BES, non si limitino a trovare una tecnicistica, riduttiva soluzione.

In passato sono stati utilizzati vocaboli differenti per indicare le persone che per nascita, o nel corso della loro vita, hanno sperimentato il dolore, l'esclusione, l'isolamento, la difficoltà, il limite, il deficit, l'assenza di un'identità storico-civile, comunitaria. In questa direzione si muove anche la filosofia di fondo della recente *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*,²¹ quando pone efficacemente l'obiettivo di favorire l'inclusione delle persone con disabilità partendo non tanto e *non solo* dalle condizioni anatomo-funzionali del soggetto, quanto piuttosto dalla consapevolezza delle situazioni ambientali esistenti, *facilitanti, ostacolanti,*

disattivanti-disabilitanti le potenzialità e i diritti di cittadinanza²² attiva di tutte le persone. L'attenzione si sposta alla promozione del diritto di uguaglianza mediante la costante ricerca di soluzioni funzionali, di natura *personalizzata*, rispetto alla pluralità dei BES e delle nuove emergenze educative, per favorire feraci relazioni dialettiche tra i soggetti con Bisogni Educativi Speciali e i micro- e macro-contesti di vita sociale e culturale di appartenenza. Riflettendo sul significato del termine *cittadinanza attiva* è necessario collegare bisogni e logiche individuali a prospettive comuni, alle esigenze sociali e culturali degli altri, nel rispetto di vincoli, regole e possibilità effettivamente rinegoziati e condivisi.

Lo stile di vita di quella persona, i percorsi di crescita della consapevolezza e di abilitazione progressiva a gestirsi la vita e trovare soluzioni allo svolgimento delle differenti attività fanno sì che la limitazione funzionale possa essere superata da ausili tecnologici e umani, da modifiche dell'ambiente, dalla capacità di autodeterminarsi e vivere una vita in forma autonoma e indipendente.

Secondo il modello della Convenzione, piuttosto che parlare di malattie che colpiscono le strutture e le funzioni del corpo, sarebbe più corretto utilizzare il termine «caratteristiche» delle persone, basate sulla diversità umana che, oltre a essere etnica, culturale, sociale, di storie di vita e di DNA, è anche fisica e di capacità funzionali.²³

²⁰ L. De Anna, *Pedagogia speciale. I Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Guerini, 1998, p. 13.

²¹ Vedi AA.VV. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2009; O. Osio e P. Braibanti (a cura di), *Il diritto ai diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

²² Vedi, tra gli altri: T. Mannarini, *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, Bologna, il Mulino, 2009; M. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, il Mulino, 2007; F. Armstrong e L. Barton, *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*, Springer, Dordrecht, 2007; M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Bari, Laterza, 2010.

²³ G. Griffo, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF*. In AA.VV. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone*

Eliminando prese di posizione volutamente sociologicizzanti ed eccessivamente contestative dell'esistente in riferimento all'integrazione delle diversità, e assumendo lo spirito innovativo e critico che spesso caratterizza le teorizzazioni prodotte dai sostenitori dei *Disability Studies*, senza dubbio, le recenti ricerche in prospettiva inclusiva implicano «il linguaggio come problema» e una costante azione di ricomposizione, ridefinizione epistemologico-semanticale delle «vecchie» e «nuove» categorie di *diversità* e *differenza* alle quali siamo tenuti a fornire risposte funzionali, soprattutto nell'ottica di un'effettiva politica di riconoscimento di diritti umani, formativi ed esistenziali.

A tale scopo diviene di basilare importanza delineare un'innovativa prospettiva culturale e politico-sociale in grado di produrre nuove direzioni di senso sia per le persone con disabilità che per i soggetti con BES, svantaggi, differenze, ecc.:

[...] l'indifferenziazione concettuale, ma anche metodologica e progettuale [...] si manifesta nel momento in cui si assumono i concetti [...] come elementi non problematici in sé, quasi come esiti esecutivi orfani o privi di teorie di riferimento proprie...²⁴

Secondo Medeghini è discutibile il fatto che ancora oggi si affermi una politica inclusiva in relazione agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, piuttosto che alla scuola e al modo in cui questa è organizzata: si sottolinea la necessità di «prendere in carico» gli alunni disabili, rivolgendo nuovamente il focus su

con disabilità. *Nuove prospettive per l'inclusione*, op. cit., p. 18.

²⁴ M. Oliver, *Understanding disability: From theory to practice*, Houndmills, Palgrave, 1996, p. 8. Vedi anche M. Oliver, *Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

chi è diverso e deve essere «integrato» o «incluso» (mentre l'inclusione non deve includere nessuno, piuttosto deve rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti). I BES sono allora quelli della scuola piuttosto che quelli degli alunni.²⁵

È necessario, a tal proposito, differenziare le proposte didattiche per riconoscere appieno i bisogni formativi individuali di ogni alunno e anche le variabilità esistenti all'interno dei contesti formativi e delle stesse situazioni di deficit, di handicap e di BES:²⁶ il rifiuto delle logiche di etichettamento delle differenze e delle diversità implica il ricorso a pratiche inclusive capaci di tutelare la singolarità-particolarità di ciascuno. L'approccio didattico rivolto ai BES e alle nuove emergenze educative amplia la riflessione alle ipotesi di intervento da progettare in presenza di alunni che, pur non avendo deficit certificati, incontrano comunque difficoltà e disagi sia nei processi di socializzazione, che in quelli di apprendimento.

Oggi non si parla più di bisogni pedagogici particolari, ma di promuovere l'educazione inclusiva e l'educazione per tutti. Il concetto di educazione inclusiva serve da ponte fra i Bisogni Educativi Speciali e i *Disability Studies*. La base per la reciproca comprensione risiede nel principio etico e morale secondo il quale ciascuno ha il diritto di partecipare alla vita pubblica.²⁷

²⁵ R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà e E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013, p. 116. Vedi anche M. Warnock, *Special Educational Needs: A new look*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2005.

²⁶ Vedi, tra gli altri: T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS, 2010.

²⁷ H.J. Hollenweger, *Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire?* In G. Chatelant e G. Pelgrims, *Education et enseignement specialisés: Rupture et integration*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003, p. 32.

In questo senso si tratta di relativizzare le visioni didattiche omogeneizzanti per differenziare le proposte formative, senza percorrere la strada della separazione dal comune contesto di appartenenza. La Pedagogia e la Didattica speciali, dovendosi adattare ai BES degli alunni per fornire loro risposte educative e didattiche adeguate e significative, non possono riferirsi a un modello unico, stabile e aprioristicamente preconfezionato.

La problematica gestione della classe²⁸ implica la rimessa in gioco da parte dell'intero gruppo docente della capacità empatica di mettersi nei panni degli altri, come dimensione relazionale e quindi come incontro con la diversità, come reimpostazione della diversità stessa; come declinazione ai vari livelli relazionali, come conflittualità generativa, pensiero dialettico, accettazione dell'ambivalenza; come cambiamento ai vari livelli; come priorità della relazione sugli obiettivi; come prevalenza dei processi sui contenuti; come capacità di imparare a imparare; come prevalenza dell'efficienza sulla sicurezza; come centralità del benessere soggettivo; come prevalenza dell'essere sull'avere; come interdipendenza; come invenzione continua della realtà.²⁹

In conclusione non si può non ricordare come l'inclusione, la cittadinanza attiva, l'appartenenza e la cultura della partecipazione rappresentino le fondamenta delle moderne culture democratiche fortemente implicate nel potenziamento delle pratiche sociali: l'educazione inclusiva, rivolta a soggetti «speciali» e non, va *oltre* il mondo della scuola, per interrogare la qualità della

vita, le concrete possibilità di «esserci» della persona disabile, marginale, differente, ecc., come «cittadino attivo» nei micro- e macro-contesti formativi, nel mondo del lavoro, delle attività ludico-ricreative, del tempo libero, delle attività culturali-sociali, relazionali, ecc.

L'inclusione implica il riconoscimento attivo e autentico, non retorico, né formale, di tutti i cittadini, senza esclusioni, nelle varie fasi dei processi decisionali, attingendo a un sistema di valori e di conoscenze condiviso e trasparente, frutto di produttivi momenti di effettiva cooperazione. Educare alla cittadinanza significa accrescere nelle persone conoscenze, responsabilità e valori, potenziando il personale senso di efficacia e di riconoscimento di sé, in termini di competenze, limiti e risorse.³⁰

Si tratta di favorire lo sviluppo di autentici processi di partecipazione democraticamente intesi: l'inclusione delle persone disabili e con BES nei micro- e macro-contesti formativi, scolastici ed extrascolastici, non può prescindere dalla reale presa di coscienza dei personali diritti-doveri, delle effettive possibilità di ogni cittadino di esercitare il suo diritto di partecipazione, il senso di appartenenza, adottando un modello inclusivo capace di ridurre ogni forma di marginalità e insieme di valorizzare e riconoscere appieno le diversificate potenzialità-risorse di *tutti* e di *ciascun* soggetto, *nessuno* escluso.

Bibliografia

AA.VV. (a cura di) (2009), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson.
Armstrong F. e Barton L. (2007), *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*, Springer, Dordrecht.

²⁸ A tal proposito si vedano: L. d'Alonzo, *Integrazioni e gestione della classe*, Brescia, La Scuola, 2002; A. Vasquez e F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2011.

²⁹ G. Marocci, *Inventare l'organizzazione*, Roma, Edizioni Psicologia, 2000, p. 65.

³⁰ P. Gaspari, *Pedagogia speciale: Questioni epistemologiche*, op. cit., p. 121.

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Bruner J. (1970), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando.
- Bruner J. (1976), *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando.
- Bruner J. (1996), *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Crispiani P. (2012), *Tendenze epistemologiche della Pedagogia e della Didattica Speciali*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori.
- d'Alonzo L. (a cura di) (2002), *Integrazioni e gestione della classe*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2007), *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2009), *Il contributo della Pedagogia speciale nella formazione degli insegnanti*. In M. Favorini (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Milano, FrancoAngeli, p. 101.
- de Anna L. (1998), *Pedagogia speciale. I Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Guerini.
- Gardner H. (1985), *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli.
- Gardou C. (2006), *Disabilità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson.
- Gardou C. (2013), *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse, Érès.
- Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2012), *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Roma, Anicia.
- Goussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2013), *Quale inclusione? Riflessioni sui BES*, www.orizzontescuola.it.
- Griffo G. (1996), *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF*. In M. Oliver, *Understanding disability: from theory to practice*, Houndmills, Palgrave.
- Hollenweger H.J. (2003), *Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire?*. In G. Chatelant e G. Pelgrims, *Education et enseignement specialisés: Rupture et integration*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Ianes D. (2013), *Bisogni Educativi Speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva*, www.s-sipes.it.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Trento, Erickson.
- Mannarini T. (2009), *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, Bologna, il Mulino.
- Marocci G. (2000), *Inventare l'organizzazione*, Roma, Edizioni Psicologia.
- Medeghini R. e Valtellina E. (2006), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Morin E. (a cura di) (1985), *Le vie della complessità*. In G.L. Bocchi e L. Ceruti, *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, il Mulino.
- Oliver M. (1996), *Understanding disability: From theory to practice*, Houndmills, Palgrave.
- Oliver M. (2011), *Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Osio O. e Braibanti P. (a cura di) (2012), *Il diritto ai diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, Milano, FrancoAngeli.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.

- Pavone M. (2013), *Il Bisogno educativo speciale: Indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 12, n. 2, p. 103.
- Piaget J. (1973), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- Resico D. (2011), *Ai confini dell'educabilità. Pedagogia speciale e relazione d'aiuto*, Milano, FrancoAngeli.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Bari, Laterza.
- Slee R. (2012), *How do we make inclusive happen when exclusion is a political predisposition?*, «International Journal of Inclusive Education», voll. 1-3, p. 45.
- Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.
- Vygotskij L.S. (1973), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti.
- Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.
- Zappaterra T. (2010), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS.
- Warnock M. (2005), *Special Educational Needs: A new look*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.

Abstract

Inclusion is the culture of the participation of each and every pupil in collective socialisation and learning processes in a democratic and welcoming school. A school conceived as a supportive community, which regards differences and diversity as «positive» historical existential categories, with the aim of placing them at the centre of educational action. Inclusion does not only concern pupils with disabilities, but encompasses every individual at risk of exclusion or marginalisation, in a school which should demonstrate ever growing capabilities to respond to the complexities and diversities of educational needs, both special and not, of the pupils. The recent debate on the application of the new regulatory guidelines regarding pupils with SEN imposes careful critical epistemological consideration, aimed at preventing dangerous reductionism and categorisations which could effectively obstruct the complete realisation of an inclusive policy.