



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL' EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

CURRICOLO SCIENZE DELL' EDUCAZIONE

Elaborato finale

**LA SFIDA DELL' INCLUSIONE: DIFFERENZA NON COME
SOTTRAZIONE MA COME SOMMA DI POTENZIALI INDIVIDUALI**

RELATORE

Prof. Alessandra Cavallo

LAUREANDA

Melissa Tonini

Matricola 1227463

Anno Accademico 2022/2023

*“Nessun incontro che facciamo
nel corso della nostra vita
è privo di un significato segreto.”
Ai miei genitori.
A Jacopo.*

Indice

Introduzione.....	1
Capitolo 1 - Il contributo della Pedagogia Speciale e la normativa italiana in ambito di inclusione scolastica.....	3
Paragrafo 1.1 - La nascita della Pedagogia Speciale nel mondo e in Italia.....	4
Paragrafo 1.2 - Gli obiettivi della Pedagogia Speciale in ambito educativo.....	7
Paragrafo 1.3 - L'evoluzione dei modelli di concezione della disabilità.....	9
Paragrafo 1.4 - Leggi e decreti a tutela del “diritto all'inclusione”.....	12
Capitolo 2 - Inclusione didattica e sociale.....	17
Paragrafo 2.1 - Differenza tra inclusione e integrazione.....	18
Paragrafo 2.2 - Il ruolo del contesto.....	21
Paragrafo 2.3 - Inclusione in ambito educativo del bambino con Bisogni Educativi Speciali.....	24
Paragrafo 2.4 - Inclusione come somma di potenziali individuali e attivazione delle risorse nei compagni.....	27
Capitolo 3 - Caso di studio dinamiche inclusive riscontrate nel contesto del Centro estivo San Lorenzo.....	31
Capitolo 3.1 - Attività e obiettivi del G.E.T. di Riccione.....	32
Capitolo 3.2 - Il fenomeno dell'inclusione nel gruppo educativo del Centro estivo San Lorenzo.....	35
Capitolo 3.3 - Dinamiche alla base del traguardo inclusivo.....	38
Conclusioni.....	43
Bibliografia.....	47
Sitografia.....	49
Ringraziamenti.....	51

Introduzione

La tesi seguente nasce con il desiderio di esporre gli innumerevoli vantaggi dell'inclusione scolastica ed extrascolastica dei bambini con Bisogni Educativi Speciali. Quest'area di svantaggio comprende problematiche distinte, classificate in quattro sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.¹

Il secondo argomento che si vuole dimostrare si compone della varietà di occasioni generate dall'inclusione, le quali non sono favorevoli soltanto ai soggetti con Bisogni Educativi Speciali, ma a tutto il contesto sociale in cui essi sono inseriti, in un'ottica di interdipendenza.

La disciplina di riferimento utilizzata per l'analisi di questo tema è la Pedagogia Speciale, ossia quella branca della Pedagogia che si specializza nella progettazione di interventi educativi nell'ambito della disabilità, sia essa motoria, cognitiva o socio-affettiva. Nata alla fine del 1700 in Francia, grazie all'esperienza con Victor (il “ragazzo selvaggio”), la Pedagogia Speciale si è poi diffusa e sviluppata anche negli altri paesi europei.

Il dinamismo della Pedagogia Speciale è segno della complessità e poliedricità dell'oggetto di studio; dei cambiamenti di cui sono stati e sono oggetto i destinatari, la terminologia, gli approcci metodologici, le soluzioni organizzative; dalla necessità di interventi pluridisciplinari e pluriprofessionali; delle oggettive difficoltà ad assicurare agli interessati concrete condizioni di educazione e di accoglienza nell'ambito della società.²

In Italia, uno degli studiosi più eminenti è certamente Andrea Canevaro, tanto da essere addirittura considerato il padre della Pedagogia Speciale italiana. Nell'affrontare il tema dell'inclusione scolastica ed extrascolastica, il suo pensiero sarà qui affiancato alle teorie di altri noti studiosi internazionali e pilastri dell'educazione come Lev Semënovič Vygotskij, Martha Nussbaum, Spencer Kagan, Anthony Booth, e non solo. L'altra importante tesi che intendo portare avanti in queste pagine è l'idea che, proprio attraverso il processo inclusivo, ogni membro trovi le condizioni più favorevoli possibili

1. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, rielaborazione di pag. 50.

2. Pavone, M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, 2014, pag. 4.

alla crescita e allo sviluppo del proprio potenziale. Come all'interno di un puzzle, infatti, le caratteristiche specifiche di ciascuno rivestono un ruolo fondamentale nella costruzione dell'immagine complessiva finale. Anche il disabile, all'interno del gruppo, non ha soltanto da imparare, ma anche da insegnare ai propri compagni, in una prospettiva di reciprocità. Tutti i partecipanti sono coinvolti attivamente nel processo, in linea con i principi platonici secondo cui l'educazione è un problema della comunità e, di conseguenza, sussiste una coincidenza tra il benessere dell'uomo e quello della società.³

Il tema sarà affrontato alla luce delle teorie pedagogiche degli studiosi sopra citati, che si pongono a sostegno della tesi, per giungere poi ad un contesto di vita reale in cui tali principi hanno trovato concreta applicazione. Le opere di Andrea Canevaro costituiranno il filo di Arianna di questo percorso conoscitivo, in cui teoria e pratica trovano finalmente coniugazione.

La dimostrazione si aprirà con un'esposizione della storia e degli obiettivi della Pedagogia Speciale, accompagnata dalla nascita della normativa italiana in materia di inclusione. Il secondo capitolo sarà, invece, interamente dedicato all'analisi dell'inclusione come concetto semantico (differenziato dall'integrazione), con un approfondimento sugli elementi costitutivi e le condizioni favorevoli all'emergere di tale dinamica. Infine, al termine della spiegazione teorica, verrà portato l'esempio pratico di un ambiente extrascolastico in cui è ben riuscito lo sviluppo di dinamiche inclusive. Parliamo in particolar modo del contesto del Centro Estivo San Lorenzo, a Riccione, organizzato dalla Cooperativa sociale "Il Millepiedi".

Sono entrata a far parte di questa realtà per un breve periodo grazie all'opportunità di tirocinio offerta dall'Università di Padova, in cui gli studenti sono messi a diretto contatto con i contesti professionali di proprio interesse, così da poter sperimentare sul campo la teoria imparata durante i corsi.

3. Xodo, C., Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale, Editrice La Scuola, 2003, rielaborazione di pag. 26.

Capitolo 1 - *Il contributo della Pedagogia Speciale e la normativa italiana in ambito di inclusione scolastica*

La scienza pedagogica è definibile come la riflessione teorica sull'educazione come processo di formazione dell'uomo; la quale, a sua volta, è concepita come la prassi di tale scienza. È un connubio indissolubile e bidirezionale. Sebbene nel parlare comune si creda che l'ambito della Pedagogia sia circoscritto all'età infantile e adolescenziale, in realtà, esso comprende tutto il ciclo di vita del soggetto. Di conseguenza, l'educazione è un processo esteso a tutta l'esistenza, dalla nascita fino alla morte.

La Pedagogia Speciale corrisponde al ramo della riflessione teorica sull'educazione che riguarda tutti quei soggetti che presentano i cosiddetti “Bisogni Educativi Speciali”. Uno degli obiettivi principali che questa disciplina si prefigge, infatti, è la realizzazione dell'inclusione educativa e didattica degli alunni con disabilità attraverso l'abbattimento delle barriere di varia natura che impediscono uguali opportunità scolastiche e sociali. L'idea che sta alla base di questi obiettivi è l'educabilità umana non solo in un'ottica evolutiva, ma anche inclusiva.

Cosa significa (un'educabilità) evolutiva e inclusiva? Con evolutiva vogliamo intendere una dinamica che produce ciò che lo stesso processo dinamico mette a disposizione, e che quindi non può avere previsioni definite e controllabili a priori. Con inclusiva vogliamo intendere un processo che connette elementi imprevedibili e tali da non permettere razionalmente la visibilità di un nesso tra loro.⁴

In quest'ambito, l'Italia si distingue come promotrice nell'emanazione di un complesso normativo organico volto al riconoscimento dell'inclusione come diritto di ciascuno. Il primo capitolo sarà, quindi, dedicato alla nascita della Pedagogia Speciale come riflessione su tale diritto e ad una digressione dei decreti che si pongono a riconoscimento e tutela di esso.

4. Canevaro, A., Scuola inclusiva e mondo più giusto, Erickson, 2013, p. 54.

Paragrafo 1.1 - *La nascita della Pedagogia Speciale nel mondo e in Italia*

Per scoprire le origini della Pedagogia Speciale, è necessario risalire al 1798, quando il medico Jean Itard decise di farsi carico della missione di educazione di Victor, il “ragazzo selvaggio” trovato nella foresta dell'Aveyron, rifiutando la diagnosi di ritardo mentale irrecuperabile proposta per lui dai suoi colleghi.

Il caso del ragazzo selvaggio riguarda un bambino di circa dodici anni ritrovato in Francia, nei boschi dell'Aveyron; vissuto molti anni in isolamento, nello stato più selvaggio e per questa ragione del tutto incapace di comunicare e relazionarsi a qualsiasi livello con i suoi simili. Apparve subito evidente che l'ostacolo più grande per il recupero alla vita civile e per l'educazione del giovane era legato alla sua incapacità di comunicare, attribuita in un primo momento ad un deficit uditivo. Per questa ragione si decise di inserirlo nell'*Institut pour les sourds et muets* di Parigi. Il medico Itard, che aveva dimostrato grande interesse per il suo caso, decise di tentare di educarlo, al fine di permettergli un adeguato inserimento nella società; cimentandosi, così, in uno degli esperimenti che avrebbero lasciato una traccia indelebile nella storia della Pedagogia e nel dibattito sull'influenza dei fattori sociali e antropologici nella formazione dell'essere umano.

Con Victor si apriva la discussione sulla possibile educabilità in alternativa alla, pressoché scontata, prospettiva dell'ineducabilità e questo fu il vero atto sovversivo e controcorrente prospettato in ambito educativo.⁵

Da questo momento della storia in poi, si apre un nuovo mondo di possibilità. Coloro che fino ad ora erano stati isolati rispetto alla società considerata “normale”, diventano fonte di un rinnovato interesse pedagogico, acquisendo un valore umano che in precedenza era stato loro ingiustamente negato. Persino il lessico in materia inizia a subire trasformazioni, di cui la più evidente è il passaggio dal concetto di “disabilità” a quello di “diversa abilità”, a dimostrazione del fatto che il diverso non deve essere necessariamente negativo (e concepito come un meno, una sottrazione), ma deve essere visto e apprezzato come complessità e come somma da cui risulterà ricchezza per tutti.

In Italia, lo studio dei minori “con problemi” sollecita un interesse pedagogico solo

5. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 21.

successivamente, tra Ottocento e Novecento, e dobbiamo riferirci a Sante di Sanctis (1862-1935), a Maria Montessori (1870-1952), a Giuseppe Ferruccio Montesano (1868-1961) i quali, come i predecessori francesi, sanno conciliare l'intervento educativo con quello medico-riabilitativo⁶

Successivamente alla de-istituzionalizzazione e alla chiusura dei manicomi sotto la spinta del lavoro di Franco Basaglia, si è scelto di abolire gradualmente le classi differenziali e le scuole speciali. La via intrapresa è stata quella dell'integrazione degli studenti disabili nella scuola pubblica. Questo ha richiesto un ammodernamento del concetto di disabilità e della presa in carico della persona disabile in chiave psicosociologica. La disabilità non è più considerata una perdita di potenzialità dovuta a problemi soggettivi del disabile e alle sue condizioni fisiche e psichiche. È l'ambiente a trasformare il deficit fisico o psichico in una riduzione di potenzialità.

Oggi la Pedagogia Speciale concentra le sue riflessioni teoriche sugli aspetti che riguardano i contesti e la loro trasformazione perché ogni forma di disabilità è l'espressione di un contesto che si contraddistingue per la presenza di barriere che pongono limiti all'effettiva partecipazione della persona nei luoghi dove agisce.⁷

Con il termine “contesto” non ci limitiamo a delineare l'ambiente fisico in cui si svolge l'educazione dell'alunno, ma prendiamo in considerazione anche la dimensione sociale (compagni, insegnanti, famiglia,...), quella culturale (condivisione dei medesimi sistemi simbolici e di significato), quella politica (leggi e decreti a tutela dell'istruzione), quella economica (fondi destinati al miglioramento delle condizioni in cui l'educazione ha luogo), ecc... Se le “menomazioni” diventano o meno disabilità, infatti, dipende dalla natura della menomazione stessa (e dalle caratteristiche dell'individuo), dalle risorse a sua disposizione e dalla specifica organizzazione dell'ambiente sociale e fisico. Tutti questi fattori insieme, in interazione, determinano la possibilità di superamento dell'elemento di disagio.⁸

La Pedagogia Speciale ... non è una sola persona, una sola azione, un solo progetto, un solo punto di vista...ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande. Che non sempre trovano risposte in ciò che è già conosciuto. La Pedagogia Speciale non dovrebbe avere la presunzione, fallimentare per la sua stessa esistenza, di considerare degne unicamente le domande a cui sa già dare risposta. Dovrebbe provare a vivere con domande che non la trovano già preparata. Il suo compito è di cercare le risposte senza la sicurezza di trovarle. Il suo compito è di convivere con domande

6. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 22.

7. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 150.

8. Ghedin, E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori Editori, 2009, rielaborazione di pag. 68.

aperte, e quindi reali, autentiche. Le domande nascono dagli incontri con soggetti che hanno punti di vista diversi, o vite diverse. Pedagogia Speciale vive bene negli incontri, e vive male nel narcisismo e nella chiusura in sé stessa.⁹

9. Canevaro, A., Scuola inclusiva e mondo più giusto, Erickson, 2013.

Paragrafo 1.2 - *Gli obiettivi della Pedagogia Speciale in ambito educativo*

La Pedagogia Speciale, in generale, ha lo scopo di ricostruire un senso, un valore ove il significato della persona e del suo esistere vacilla a causa di elementi di disagio, devianza, marginalità o handicap che impediscono un pieno sviluppo e una piena espressione del potenziale umano. Compito della Pedagogia Speciale è, quindi, quello di identificare questi bisogni e delineare delle risposte adeguate per orientarsi nella progettazione di una linea di intervento, in modo da favorire lo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà, agevolando la loro integrazione e inclusione scolastica (e non solo).

La prospettiva dell'educabilità richiede la strutturazione dell'ambito teorico di riferimento e l'esplicitazione dei differenti scopi a cui riferire l'azione pedagogica nei confronti della persona "diversa". In questa prima fase si parlò di *pedagogia emendativa*, di *pedagogia curativa*, di *ortopedagogia*. La pedagogia emendativa si definì attorno all'esigenza di voler/poter correggere un individuo ritenuto "difettoso" così come la pedagogia curativa prospettò la cura ed eventualmente la guarigione di un individuo "malato"; infine l'ortopedagogia prospettò l'educazione degli individui "minorati, irregolari o anormali" per renderne possibile l'inserimento nel contesto sociale.

Oggi la prospettiva è quella della Pedagogia Speciale e il suo scopo è la risposta ai bisogni là dove si trovano e non la risposta a bisogni raggruppati per categorie. La Pedagogia Speciale comprende ogni condizione umana, sempre e comunque – anche la più compromessa sul piano delle sue funzionalità – e intravede un progetto di crescita della persona, nonostante la sua condizione, la Pedagogia Speciale ipotizza, su aspetti multipli e complessi, non riducibili ad un unico ambito – per esempio quello assistenziale – la definizione del senso del vivere della persona con disabilità, evitando di ridurla a significati di dipendenza e staticità.¹⁰

Si evince da questo paragrafo, un'evoluzione dei propositi e degli obiettivi perseguiti dalla – ora denominata – Pedagogia Speciale. Si procede da un approccio unidimensionale ad uno multidimensionale che abbraccia la complessità dell'essere umano in quanto tale; abbandonando la visione di un esclusivo rapporto diadico tra educatore ed educando, in favore della costruzione di una rete di rapporti sociali. Infatti, per quanto risulti importante la presenza in ambito educativo di una figura di riferimento per il disabile, questa non può essere l'unica fonte di conoscenza e mediazione sociale per il soggetto.

In tal senso, la Pedagogia Speciale appare, oggi, determinante nel costruire prospettive ampie, interattive e solidali che aprano a sfide impegnative e "rivoluzionarie" sul piano

10. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 23.

culturale. Il destino della Pedagogia Speciale è, da sempre, quello di proporre una ricollocazione dell'esistenza delle persone su un sentiero che prospetti una direzione verso traguardi umanizzanti.¹¹

Come spiega Canevaro, infatti, il piano che viene costruito su misura per l'individuo deve estendersi ad un vero e proprio progetto di vita orientato all'espressione della propria agency, segnalando come una persona immagina di raggiungere una condizione potenziale desiderata. Il progetto di vita mette a fuoco quali sono gli scopi principali, fondamentali sulla base dei bisogni, sistemi di valori e aspirazioni ed è itinerario di scoperta e mobilitazione di energie identitarie che può tradursi, se calato in un contesto favorevole e se adeguatamente accompagnato, in linee concrete di azione.

11. Canevaro, A., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, 2015.

Paragrafo 1.3 - *L'evoluzione dei modelli di concezione della disabilità*

Tradizionalmente, la tecnologia riguardante la disabilità considera la stessa come un problema appartenente direttamente alla persona. Ma utilizzare etichette che accompagnano quei soggetti che incontrano ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione nei contesti di vita minaccia la pratica dell'educazione inclusiva. La terminologia tradizionale è la principale barriera dell'implementazione dell'educazione inclusiva. Le concettualizzazioni delle disabilità mettono in luce le caratteristiche delle persone come fisse e non modificabili poiché le etichette non vedono le barriere presenti nell'ambiente.

A partire da questo presupposto, prenderemo ora in considerazione i tre modelli di concezione della disabilità che negli ultimi decenni hanno influenzato il dibattito scientifico su questo tema:

1. Modello Biomedico

Questo modello risalente alla fine della Prima Guerra Mondiale, definisce la disabilità come deficit corporeo, psichico o mentale che, colpendo una persona, ne limita di fatto l'interazione sociale. Riduce la disabilità a cause biologiche e concepisce l'organismo come unione meccanica di parti, studiata attraverso un'analisi oggettiva di organi e apparati. Si caratterizza per la separazione della mente dal corpo biologico, spiegando le deviazioni comportamentali sulla base di processi somatici. Gli interventi che si mettono in campo vertono a riabilitare la persona alle competenze ritenute “normali” per ridurre il più possibile il suo handicap o svantaggio sociale.

2. Modello sociale

Rappresenta la reazione che, negli anni '70, diversi movimenti di persone con handicap svilupparono in risposta al modello biomedico, fino alla fondazione di “Union of the Physically Impaired Against Segregation” (1975). In particolare, questo modello prende le mosse dal dissenso di un gruppo di studenti disabili

dell'Università di Berkley, che si sentivano oppressi socialmente ed esclusi dalla loro comunità accademica. Con il modello sociale, l'attenzione si sposta dalla persona ai contesti in cui agisce. La situazione di svantaggio, non nasce più dal deficit corporeo mentale o psichico, ma “dall'interazione degli alunni con l'ambiente, ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socio-economiche che influenzano le loro vite”.¹² Gli interventi non sono più solo riabilitativi e incentrati sul soggetto disabile, ma mirano a potenziare le capacità della persona con l'obiettivo di renderla autonoma e di eliminare le barriere architettoniche o sociali affinché essa necessiti del minor livello di sostegno possibile.

3. *Modello bio-psico-sociale*

Prima avanzato da Engel (1977) e successivamente esteso da McDaniel, Hepworth e Doerthy (1992), il modello bio-psico-sociale abbandona la concezione della disabilità come il risultato di un meccanismo di causa-effetto e integra una molteplicità di sistemi, con interazioni tra individui, famiglie, educatori e caregiver. Questo modello, di natura atropocentrica, mette in luce l'importanza della collaborazione tra professionisti di varie discipline e si basa sull'obiettivo di realizzazione del ben-essere del soggetto (termine generale che racchiude tutto l'universo dei domini della vita umana, inclusi aspetti fisici, mentali e sociali, che costituiscono quella che può essere chiamata una “buona vita”).

Avviene, inoltre, la sostituzione della classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap (ICIDH) con la classificazione internazionale del funzionamento, della salute e della disabilità (ICF), in cui il benessere dell'individuo dipende anche dall'ambiente circostante come facilitatore o ostacolo all'integrazione. Nell'ICF, il modello medico vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. [...] Il modello sociale della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società, e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. [...] L'ICF è basato sull'integrazione di questi due modelli opposti. Per cogliere l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento, l'approccio

12. Booth, T., Ainscow, M., Dovigo, F. (Cur.), Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola, Carocci Faber, 2008, p. 115.

utilizzato è di tipo “biopsicosociale”.¹³

13. Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Erickson, 2002, p. 23.

Paragrafo 1.4 - *Leggi e decreti a tutela del “diritto all’inclusione”*

L'input fondamentale che ha dato inizio ad una riflessione pedagogica intorno alla possibilità e necessità di integrazione scolastica degli alunni disabili, è costituito dai risultati del Rapporto della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati (1975). Ne emerge che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. Vengono riconosciute loro potenzialità conoscitive, operative e relazionali talvolta oppresse dalle richieste del costruire sociale. In conclusione, si afferma che: “Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane”.¹⁴

Il Rapporto mette in luce due punti fondamentali:

1. Gli studenti con disabilità hanno maggiori possibilità di crescita e di sviluppo nei contesti regolari.
2. I loro compagni avrebbero potuto beneficiare del contatto positivo con gli studenti con disabilità, acquisendo anche il valore delle differenze.

In questo modo, la Commissione Falcucci ruppe il ghiaccio in materia di integrazione scolastica e sociale degli alunni disabili, aprendo le porte ad una serie di nuovi provvedimenti che ne permettessero la piena realizzazione.

Seguitò, nel 1971, la legge 118, che permetteva agli invalidi civili (sordi e ciechi) di partecipare alle scuole pubbliche; mentre quattro anni dopo venne istituita la figura dell'insegnante di sostegno, con il Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970 che lo nominava docente “specialista”, distinto dagli altri insegnanti curricolari.” Ma il vero anno di svolta fu il 1977.

Con la Legge 517 del 1977 si avviò il processo di integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia; il nostro paese fu il primo a livello internazionale a promuovere un progetto coraggioso mirato a lasciarsi alle spalle le scuole speciali e l'esperienza delle classi

14. Documento Falcucci, 1975,
http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento_Falcucci_1975_2005.pdf.

differenziali.¹⁵

La legge 517 incarna il principio fondamentale esplicitato nel secondo comma dell'articolo 3 della nostra Costituzione (principio di uguaglianza sostanziale): “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.” Questo provvedimento, quindi, rappresenta non solo una vittoria e un riconoscimento valoriale per le persone con disabilità e le loro famiglie, ma dimostra anche un impegno concreto dello Stato e della società nel suo insieme, ad uscire da una dimensione limitante e riduttiva della realtà umana per muoversi nella direzione di un arricchimento del capitale umano.

Anche Roberto Dainese, nel suo volume “Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione”, afferma che:

[...] la vera rivoluzione è segnata dalla legge 517 del 1977 – Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico - che alimentò ulteriormente il principio del diritto all'istruzione per tutti e diede un impulso significativo sul piano procedurale agli interventi educativi individualizzati, indirizzati a promuovere il pieno sviluppo di ciascun alunno, nessuno escluso, anche mediante la presenza di un docente per le attività di sostegno come indicato nell'art. 1 – Titoli I, Scuola elementare:

“Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820”.¹⁶

Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni.

Ricordiamo l'importante dichiarazione di Salamanca (1994), con la quale si è riconosciuta la “necessità e urgenza di dare insegnamento a tutti i bambini, giovani o adulti con esigenze educative speciali”, integrandoli “dentro il sistema comune di educazione”, che costituisce “il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori e per raggiungere l'obiettivo di un'educazione per tutti”.¹⁷

15. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 42.

16. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 44.

17. Pavone, M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università,

Nel 2006, la disabilità viene definita una “condizione variabile nel tempo”, non permanente. Si nota, quindi, l'influsso del modello sociale, che sradica la disabilità dalla persona stessa per vincolarla ad un determinato ambiente, ad un tempo definito, e a specifiche circostanze. Anche il linguaggio si trasforma, spronando la caduta dell'etichetta “disabile” nel suo utilizzo di aggettivo e sostantivo, per parlare piuttosto di “soggetto con disabilità”.

Il 27 dicembre 2012 è stata firmata dal Ministro Francesco Profumo la Direttiva Ministeriale dal titolo *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* a cui è seguito un confronto su tutto il territorio nazionale.

Nella Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 l'indicazione di un'area dello svantaggio scolastico come area di Bisogni Educativi Speciali appare una forzatura pedagogicamente inappropriata.

“Possiamo pensare che il *Bisogno Educativo Speciale* è di ciascuno, perché tutti siamo legati ad esigenze personali a cui devono corrispondere risposte possibili e riteniamo che, nell'ottica dell'inclusione, il bisogno educativo sia per tutti speciale; ognuno ha diritto alla specialità che, in ragione di questo, perde di eccezionalità e può identificarsi nell'ordinarietà. Non appartiene a questa visione l'idea che l'alunno con disabilità debba piegarsi alle caratteristiche standardizzate della scuola; l'inclusione appare non come adattamento, ma diventa prospettiva, spinta a cui dirigere il proprio sguardo e semmai è la scuola a piegarsi ad ogni singolo studente, compreso quello con disabilità”.¹⁸

Più recentemente, il 10 giugno 2014, è stata presentata una proposta di legge dal titolo *Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*:

(Atto della Camera dei Deputati n. 2444 – Proposta di Legge – *Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali, presentata il 10 giugno 2014*. La proposta di legge è iniziativa dei deputati: Fossati, Beni, Argentin, Binetti, Carnevali, Coccia, Coscia, Faraone, Maplezzi, Molea) che è stata elaborata dalla FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e dalla FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali delle persone con Disabilità).

Questa proposta di legge per il miglioramento dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità propone la separazione delle carriere tra gli insegnanti e la creazione di ruoli specifici per il sostegno.¹⁹

Nel 2015, il Governo Renzi avanza la proposta di legge 107 sulla “Buona scuola”.

2014, pag. 159.

18. Dainese, R., 2012, pp. 32-33, citato in Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 52.

19. Dainese, R., 2012, pp. 32-33, citato in Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 61.

L'obiettivo di questo provvedimento legislativo è riaffermare il ruolo centrale della scuola (concedendole maggiore autonomia), migliorare le competenze di studentesse e studenti, contrastare le diseguaglianze sociali e culturali e prevenire l'abbandono scolastico.

Qualche anno più tardi, verranno pubblicati il decreto legislativo 66/2017 e il decreto legislativo 96/2019, che rivestono il ruolo di decreti attuativi della legge 107/2015. Il decreto legislativo 66/2017 *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107* dispone gli interventi a sostegno dell'inclusione scolastica, per armonizzare e valorizzare le politiche e la cultura inclusiva di tutti gli attori coinvolti: interviene, in particolare, sulla revisione delle modalità e dei criteri di certificazione, la modificazione della formazione iniziale degli insegnanti di sostegno e l'obbligo di formazione sulle tematiche dell'inclusione per il personale della scuola.

Il decreto legislativo 96/2019 contiene, invece, "Disposizioni integrative e correttive" del decreto legislativo del 2017.

Tutto questo complesso normativo, costituisce la base per la costruzione di progetti inclusivi in ambito scolastico ed educativo. Sarebbe più corretto, in realtà, utilizzare la parola "co-costruzione" come riferimento all'intervento di una pluralità di agenti in collaborazione per il raggiungimento di uno scopo comune. Questa dimensione sarà approfondita meglio nel capitolo successivo.

Capitolo 2 - *Inclusione didattica e sociale*

Il concetto di inclusione nasce necessariamente per contrapposizione dialettica al concetto di esclusione. Già in ambito pratico e lavorativo è assodata l'efficacia funzionale della collaborazione tra diverse discipline nell'analisi di un unico oggetto di interesse, al fine di sondarne al meglio tutte le sfaccettature. Così, trovo utile anche in questo caso ricorrere al supporto di un altro ambito di studi, ossia quello che si occupa del ponderato utilizzo delle parole. Per un linguaggio che annulli tutte le possibili emarginazioni, la più nota esperta nell'attuale dibattito della sociolinguistica, Vera Gheno, propone la sostituzione dell'aggettivo “inclusivo” con l'aggettivo “ampio”. In realtà, per quanto sia estremamente interessante questa prospettiva, trovo che, per la realtà odierna, sia ancora utopica.

La parola “inclusione” implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni. È una parola rivelatrice di una missione che ha un punto di partenza ma, secondo Booth e Ainscow non arriverà mai al livello di massima realizzazione²⁰; pertanto risulterebbe la più idonea a descrivere la situazione attuale.

L'inclusione si pone come obiettivo il superamento delle barriere e la partecipazione collettiva, attraverso il rispetto delle esigenze di tutti (nessuno escluso). Di conseguenza, lo scopo di una scuola che vuole definirsi inclusiva sarà l'accoglienza delle specificità di ognuno, accompagnata dalla creazione di un ambiente in grado di armonizzare l'intervento, che modifichi la propria organizzazione così da proporre modalità educative e didattiche funzionali ai diversi bisogni. Così facendo, si rende ciascun alunno e alunna protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti.²¹

Essendo un concetto di ampio raggio, in questo capitolo ci limiteremo all'analisi della dimensione didattica e sociale dell'inclusione che si realizza nei contesti educativi.

20. Pavone, M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, 2014, rielaborazione di pag. 178.

21. Rielaborazione del documento al link: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Bisogni-educativi-speciali-la-scuola-dell-inclusion>.

Paragrafo 2.1 - *Differenza tra inclusione e integrazione*

I due termini “inclusione” e “integrazione”, nel linguaggio colloquiale, sono spesso utilizzati come sinonimi intercambiabili. In realtà, però, fanno riferimento a due situazioni ben distinte. Entrambi presentano il prefisso “in-”, che richiama il concetto di “dentro”. In effetti, in tutti e due i casi parliamo di un inserimento del soggetto all'interno del gruppo, ma ciò che differenzia il primo concetto dal secondo è la modalità di partecipazione del singolo membro. L'integrazione mette, sì, le persone insieme fisicamente, ma senza assicurarne le stesse possibilità di essere e di agire.

[...] lo spagnolo Porras Vallejo riconosce tre accezioni possibili dell'integrazione: “assimilazione”, “adattamento”, “accomodamento” (1998). Queste tre posizioni si distribuiscono dalla negazione della differenza attraverso l'assimilazione – integrare significherebbe assimilare la realtà individuale a quella del gruppo, evitando di rivendicare la propria condizione come diversamente originale – alla valorizzazione della differenza attraverso l'accomodamento, che la concepisce come occasione di arricchimento del collettivo.²²

L'inclusione, invece, permette a tutti (senza distinzioni di luogo, tempo o situazione) di essere partecipanti pienamente dotati di diritti e doveri e di prepararsi ad una vita produttiva, come membri della società a tutti gli effetti.²³

Il concetto di appartenenza, che risulta oggi particolarmente importante – e il bisogno di appartenenza fa parte delle attuali attenzioni maggiori, perché sottoposto continuamente a pressioni di crisi.²⁴

Maslow inserisce l'appartenenza al terzo livello del suo modello motivazionale dello sviluppo umano (“la piramide dei bisogni di Maslow”), definendola l'aspirazione di ognuno di noi ad essere un elemento cooperativo nella comunità. Perché si sviluppi un senso di appartenenza, però, non è sufficiente l'integrazione, ma è necessario che si realizzi l'inclusione di ciascun soggetto, perché tutti possano sentirsi partecipi dando il proprio contributo attraverso l'espressione delle loro potenzialità.

In questo modo, tutti i partecipanti vengono posti nella condizione di dimostrare ciò che sanno fare, applicando le proprie competenze a situazioni contestualizzate.

22. Porras Vallejo, J.L., Una escuela para la intergación educativa. Una alternativa al modelo tradicional, Morón, 1998, citato in Pavone, M., L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità, Mondadori Università, 2014, pag. 159.

23. Lipsky, D., Gartner, A., Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms, Paul H. Brookes Pub. Co., 1997, rielaborazione di pag. 99-100.

24. Canevaro, A., Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi), Erickson, 2006, p. 29.

“Questa dinamica delle competenze può permettere di capire la grande differenza che vi è tra un sostegno per l'integrazione e un sostegno per l'inclusione. Mentre il sostegno per l'integrazione [...] riguarda la necessità di realizzare adattamenti, certamente utili, nel contesto limitato, nell'inclusione si allarga [...] il contesto e diventa un ecosistema ampio. Mentre il soggetto nell'integrazione, ha come parametro la possibilità di mettere in atto una dinamica di reciprocità [...], nell'inclusione accade qualcosa di differente: la coevoluzione”.²⁵

Con l'utilizzo di questo termine si fa riferimento ad una evoluzione che si verifica nello stesso momento, grazie all'influenza reciproca prodotta dalla vicinanza. Tale fenomeno ha luogo a partire dall'interdipendenza positiva che si sviluppa tra i componenti del gruppo, il quale prende la forma di un vero e proprio organismo, in cui le varie parti collaborano al fine del raggiungimento di un obiettivo comune.

Secondo Booth e Ainscow *l'inclusione* riguarda *tutti* all'interno di una logica dove le differenze sono la normalità e non piuttosto l'eccezionalità.

Anche Marisa Pavone (2012) ci offre una spiegazione in termini di *inserimento*, *integrazione* e *inclusione* non riferita solo a differenti procedure attuative, ma collocando il significato dei differenti termini su un piano esclusivamente pedagogico²⁶:

“[...] il concetto di inserimento chiama in causa l'importantissima dimensione del diritto ad avere riconosciuto un posto all'interno della scuola di tutti, reclamando nel contempo i servizi (sanitari, riabilitativi, socio-assistenziali, scolastici, ecc.) e le risorse (economiche, professionali, materiali). [...] Il processo di integrazione attiene al come gli attori si coinvolgono e interagiscono, per perseguire intenzionalità di educazione e di istruzione dialogiche e condivise. La prospettiva dell'inclusione adotta un approccio valoriale-progettuale-organizzativo radicale, rivolto a priori ad un gruppo eterogeneo, in cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale della convivenza”.²⁷

Il fatto che Pavone si riferisca alle realtà di integrazione e inclusione come “processi”, fa comprendere la loro natura meccanica. Come afferma Canevaro (2013), infatti, l'inclusione risulta essere sì, una necessità insita nella nostra natura, ma non una condizione di per sé naturale. È un processo evolutivo che richiede l'implicazione di intenzionalità e scelte consapevoli compiute da tutti i membri.²⁸ Non deve mai essere data per scontata ed è una realtà perfettibile, ovvero migliorabile a livelli sempre più elevati.

La splendida varietà della natura umana permette la creazione di individui completamente diversi gli uni dagli altri e, di conseguenza, anche di gruppi sociali sempre distinti. L'eterogeneità diventa caratteristica distintiva e potenziale allo stesso

25. Canevaro, A., Scuola inclusiva e mondo più giusto, Erickson, 2013, p. 124.

26. Dainese, R., Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione, FrancoAngeli, 2016, p. 37.

27. Pavone, M. R., 2012, p. 158, citato in Dainese, R., Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione, FrancoAngeli, 2016, p. 37.

28. Canevaro, A., Scuola inclusiva e mondo più giusto, Erickson, 2013, p. 36.

tempo, perché ciascuno possa portare la propria unicità come contributo per sopperire alle mancanze dell'uno o dell'altro.

L'inclusione abbatte le differenze, allontana i presupposti di emarginazione prendendo in considerazione tutte le persone, intervenendo prima sui contesti e poi sull'individuo e trasformando la risposta specialistica in ordinaria e creando presupposti non solo di inclusione del singolo, ma di realizzazione di uno stato sociale che includa tutti i membri della comunità.²⁹

È un processo estensivo che, per esistere ed ampliarsi, necessita di impegno costante.

Sulla base delle constatazioni precedenti, in ambito educativo, è preferibile la costruzione di una realtà inclusiva piuttosto che integrante. Infatti, è importante sia la presenza fisica di tutti gli alunni all'interno della classe (come si limita a proporre l'integrazione), ma è ancor più essenziale che sia concessa ad ognuno di loro la possibilità di essere e di agire nella propria unicità, restando comunque all'interno di uno sguardo collettivo e mai solo egoista. La classe si trasforma in un puzzle in cui ciascun pezzo, anche se diverso, è complementare agli altri e risulta essenziale per il completamento dell'intera figura.

Ora noi ci limitiamo a prendere in considerazione il tema nel contesto scolastico, ma l'inclusione deve essere una condizione da proporre in ogni ambito della vita. La scuola è solo il punto di partenza e il trampolino di lancio per la creazione di una società quanto più possibile inclusiva, per poi giungere (come accennavamo a inizio capitolo) al completamento della missione che permetterà l'utilizzo definitivo dell'aggettivo "ampia".

29. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 25.

Paragrafo 2.2 - *Il ruolo del contesto*

Dopo aver preso in considerazione la natura del fenomeno “inclusione”, passiamo in rassegna degli elementi costitutivi fondamentali per la sua messa in atto.

Il contesto gioca un ruolo fondamentale per la riuscita dell'obiettivo. Come anticipato, dobbiamo concepire il termine “contesto” nella sua accezione più ampia possibile, analizzando quello sociale, ma anche quello economico, culturale e politico.

In seguito all'affermarsi del modello bio-psico-sociale di concezione della disabilità, essa non è più proprietà e caratteristica esclusiva dell'individuo, ma è originata da una serie di fattori, tra cui troviamo anche il contesto di inserimento, le barriere presenti e la capacità sociale di abatterle preventivamente.

Le cause di un agire limitato non sono più collegate alla persona con disabilità, alle sue “imperfezioni biologiche”, ma ai contesti che possono essere disabilitanti a causa delle barriere – anche culturali – che li contraddistinguono.

Anche la Commissione Europea si fece portavoce di questa nuova interpretazione della disabilità:

[...] l'Unione Europea vede la disabilità come una costruzione sociale. Il modello sociale della disabilità dell'Unione pone in rilievo le barriere ambientali della società che impediscono la piena partecipazione delle persone con disabilità nella società. Queste barriere devono essere rimosse”.³⁰

Secondo questo modello (bio-psico-sociale), tre sono gli aspetti a cui riferire la descrizione dello stato di salute della persona:

- la sua dotazione biologica;
- i fattori contestuali esterni (le relazioni, le culture, gli ambienti, ecc...);
- la propria dimensione psicologica (autostima, identità, motivazione, autodeterminazione, ecc.).³¹

Non essendo più considerata una caratteristica prettamente collegata alla persona stessa, la disabilità viene sradicata dall'identità personale e limitata a determinate situazioni e contesti di vita. È però possibile ridurre al minimo tale condizione di deficit attraverso un'adeguata preparazione da parte dell'ambiente che accoglie la persona. Partendo dagli aspetti fisici, risulta essenziale l'abbattimento delle barriere architettoniche e la concorrente costruzione di nuovi edifici che non ne presentino. Dal punto di vista sociale, invece, è necessario consapevolizzare e responsabilizzare ogni

30. Commissione Europea, 2003, 650 def. p. 4, citato in Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 28.

31. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 28.

membro del gruppo, non solo riguardo alla situazione del soggetto presentante il deficit, ma rendendolo cosciente delle giuste modalità di interazione da rispettare anche con tutti gli altri compagni. In questo modo il focus del “diverso” o “speciale” non è più incentrato solamente su un individuo, ma è esteso a tutti poiché ognuno diventa portatore di caratteristiche irripetibili.

Oggi si deve tenere presente la pluralità dei contesti, che interagiscono tra loro e creano delle dinamiche (dinamica dei contesti). Le parole cambiamento e accompagnamento vanno intese come superamento della subordinazione nella relazione d'aiuto, in cui c'è chi aiuta e chi è aiutato, superando note situazioni di vittimismo e assistenzialismo.³²

Sarebbe ideale instaurare una dinamica in cui il ruolo di “sostegno all'altro” può essere rivestito da chiunque. Cosa impedisce ad un bambino empatico e con sindrome di Down di essere di supporto ad un altro compagno che ha ottime abilità nello studio ma alcune difficoltà ad esprimersi e approcciare con gli altri? L'unica barriera che possiamo individuare in questa dinamica è il pregiudizio e la classificazione della sindrome di Down come un elemento limitante in tutti gli ambiti di vita.

Ciascun alunno deve avere la possibilità di sperimentarsi e imparare a conoscersi attraverso il rapporto con gli altri che partecipano all'esperienza sociale di apprendimento, costruendo relazioni indispensabili per la strutturazione di un'identità bilanciata tra limiti e possibilità.³³

I vari contesti – compreso quello scolastico – possono accogliere ed alimentare le aspirazioni e le prospettive future della persona con disabilità se chiunque si trovi nel contesto ad interagire con quella persona voglia pensarla ed immaginarla nel futuro, ipotizzando “possibili” traguardi. Si tratta di accompagnare la persona con disabilità attraverso azioni di *orientamento* e di *ri-orientamento* (contraddistinto da riformulazioni dell'azione di orientamento), senza rinunciare ad imprevedibili cambi di rotta, aggiustamenti e/o rallentamenti in itinere, perché proprio questi potrebbero offrire nuovi significati e nuove ulteriori aperture ed opportunità. In questo modo, l'azione di orientamento si delinea, appunto, come *processo* che si realizza con gradualità attraverso scelte ed imprevisti legati vicendevolmente tra di loro; gli insegnanti dovrebbero operare con l'intento di cercare e comprendere i desideri, le passioni e le attitudini dei loro alunni attraverso un'azione di accompagnamento che stimoli a prendere decisioni consapevoli e autonome.³⁴

In questo passaggio, Dainese ci propone il punto focale con cui si è sempre confrontata la missione educativa: educare è un processo complesso che ha origine dalla situazione presente, si direziona sulla base della conoscenza del passato, mantenendo

32. Canevaro, A., *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, 2006, p. 20.

33. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 75.

34. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 64.

però sempre uno sguardo al futuro. In accordo con questo punto di vista, anche l'ambiente dovrà essere flessibile nell'accogliere le nuove rotte del percorso educativo. Esso, infatti, prende in considerazione un lasso di tempo molto ampio, ed è impensabile mantenere rigidamente lo stesso ritmo e la stessa linea di azione perché il divenire della persona è di per sé imprevedibile e accompagnare il cambiamento (anche se fuori dagli schemi inizialmente previsti) può costituire un'occasione di scoperta per il soggetto e di valorizzazione della sua individualità da parte di sé stesso e degli altri. Inoltre, l'educatore ha il compito di accompagnare il soggetto in questo percorso di conoscenza, riducendo sempre di più la necessità di un sostegno o intervento altrui, insegnando all'educando a diventare autonomo.

Paragrafo 2.3 - *Inclusione in ambito educativo del bambino con Bisogni Educativi Speciali*

Il termine BES “Bisogni Educativi Speciali” è stato introdotto in Italia dopo l’emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*”. Secondo tale direttiva, vengono definiti “alunni con Bisogni Educativi Speciali” quegli individui che, in maniera temporanea o permanente, manifestano esigenze didattiche particolari, derivanti da cause fisiche, psicologiche, sociali, fisiologiche o biologiche.

I bisogni educativi speciali (special needs) provengono da diverse situazioni, quali disabilità intellettive o ritardo mentale, disabilità motorie o sensoriali, disturbi dell'apprendimento, disturbi generalizzati dello sviluppo, disturbi emozionali e comportamentali, differenze sociali e culturali, malattie fisiche e altre condizioni di difficoltà più o meno transitorie.

In tutte queste situazioni di bisogno speciale coesistono normalità e specialità³⁵:

- bisogni normali e speciali della persona, legati alla sua condizione di salute, di funzionalità corporea e personale;
- bisogni normali e speciali della partecipazione sociale, legati ai ruoli ricoperti all'interno del gruppo e nei vari contesti di vita;
- bisogni normali e speciali dei fattori contestuali legati all'autonomia personale e alla cultura, come ci suggerisce l'elaborazione concettuale e il sistema di classificazione più recente dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF – International Classification of Functioning, 2002).³⁶

Proprio per l'individuazione di elementi di specialità che accompagnano quelli di normalità, i soggetti con Bisogni Educativi Speciali sono solitamente affiancati da un educatore all'interno dell'ambiente scolastico. Egli ha il ruolo di facilitatore dei processi di apprendimento (e non solo), ma senza mai sostituirsi all'alunno stesso. L'educatore fa ricorso alla tecnica dello “scaffolding”, riducendo progressivamente il suo ambito di intervento per rendere l'utente quanto più autonomo possibile nel divenire. Il focus dell'intervento non deve, però, essere incatenato all'utente stesso, ma deve ampliarsi all'intero ambiente scolastico, permettendo la costruzione di relazioni significative con i

35. Ianes, D., *Didattica speciale per l'integrazione - Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, 2001, citato in Miato, S. A., Miato, L., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, 2003, p. 18.

36. Miato, S. A., Miato, L., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, 2003, p. 18.

coetanei senza cadere nell'esclusività del rapporto diadico educatore-educando.

Il *rapporto diadico* ha una dinamica positiva se è *evolutivo*, aprendosi all'impiego di *mediatori* e quindi al *rapporto triadico*, che potremmo anche chiamare *rapporto plurale*. A volte si ritiene che le persone con una disabilità abbiano bisogno di vivere continuamente nel rapporto diadico. E a volte è così. Ma anche questo aspetto non ha un valore assoluto.³⁷

Un rapporto di questo genere potrebbe avere dei risvolti positivi nell'ambito dell'apprendimento, ma risultare controproducente per la dimensione sociale. Focalizzandosi solo sul sostegno all'apprendimento delle nozioni (magari individuando una specifica posizione del banco dell'allievo all'interno della classe, o addirittura portandolo fuori dall'aula per un certo lasso di tempo), si rischia di isolare sia fisicamente che socialmente il bambino con Bisogni Educativi Speciali. Occorre non dimenticare che l'educatore difficilmente può risultare l'unica fonte di informazione; pertanto diventa indispensabile la costruzione di una ricca rete di rapporti, sia con i coetanei che con altre figure professionali, che consenta all'allievo di attingere da molti punti di vista, imbastendo anche un sistema di conoscenze sempre più varie. Per favorire la nascita di nuove amicizie e per affrontare le difficoltà di interazione sociale all'interno della classe, risulta inoltre utile incoraggiare gli studenti a formare dei “comitati o gruppi di sostegno”.

Questi comitati hanno il compito di assicurarsi che tutti gli studenti vengano accettati e apprezzati come componenti a pieno titolo della classe. Il comitato di sostegno identifica i problemi che i singoli alunni o l'intera classe si trovano ad affrontare e sviluppa delle strategie per affrontarli [...].³⁸

Canevaro propone un elenco di principi-guida fondamentali nella dinamica dell'offerta per rispondere ai bisogni cosiddetti “speciali”:

- Ampliamento delle possibilità della persona alla quale si svolge l'intervento, lasciando che la sua condizione contaminati anche la mia, nella consapevolezza di essere una parte del tutto e che, secondo la lente e la posizione nella quale ci si trova, la prospettiva muta.
- Scopo della relazione di aiuto: ridare dignità, cercare l'elemento che permette di spezzare la perdita di identità, di riconoscimento, di connessioni.
- Professionalità: guardare la realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda, vivendo l'aiuto non come un dovere che si assolve nel tempo libero ma come impegno dell'intera esistenza.
- Relazione d'aiuto come costruzione reciproca, una concettualizzazione e rappresentazione mentale che permetta di andare al di là del singolo, senza trasformarlo.

37. Canevaro, A., Scuola inclusiva e mondo più giusto, Erickson, 2013, p. 200.

38. Ianes, D., Didattica Speciale per l'Integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze, Erickson, 2001, pag. 349.

- Rischio del vittimismo: è alto dove vittime e soccorritori hanno ruoli rigidi. Si supera se si considera che nessuno è fuori dalla rete del ricevere e del dare.
- Relazione di aiuto come fenomeno complesso: da una parte la necessità di capire se stessi (ragioni e motivazioni), dall'altra la necessità di capire la storia, l'economia, la politica. Chi può capire non è solo l'uno o l'altro ma entrambi costruiscono la comprensione.
- Necessità di una riflessione operativa che permetta di avere una maggiore preparazione alla relazione di aiuto. Necessità di riflettere per prepararsi. Non basarci su criteri univoci ma pensare sempre in termini di pluralità: il viandante deve poter capire, nello stesso tempo, com'è il terreno su cui posa i piedi e com'è la prospettiva. Non deve guardare solo la linea dell'orizzonte, ma deve ogni tanto guardare dove mette i piedi.³⁹

Nella Nota 22 novembre 2013, Prot. n. 2563 – *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti* – si chiede alle scuole di rilevare le tipologie di BES:

Scopo del piano è anche quello di far emergere criticità e punti di forza, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati, dando consapevolezza alla comunità scolastica – in forma di quadro sintetico – di quanto sia consistente e variegato lo spettro delle criticità all'interno della scuola. Tale rilevazione sarà utile per orientare l'azione dell'Amministrazione a favore delle scuole che presentino particolari situazioni di complessità e difficoltà.⁴⁰

L'utilizzo di un quadro di analisi più ampio consente di cogliere l'effettiva vastità delle differenze individuali e, di conseguenza, anche dei bisogni educativi speciali. Spesso accade, che chi si trova in condizioni simili, si senta solo isolato rispetto alla normalità. Invece, guardando da un punto di vista esterno, capiamo che la presenza di disturbi o deficit è molto più frequente di quello che possiamo pensare; ma spesso abbiamo paura di confrontarci al riguardo, ignorando o celando il “problema”: nessuno ne parla, nessuno è in questa situazione.

Il primo passo da fare sarà, quindi, consapevolizzare e prendere consapevolezza a nostra volta dell'esistenza effettiva dei bisogni educativi speciali e del gran numero di persone che li presentano. Solo così, acquisendo la conoscenza necessaria, possiamo far sì che i bisogni di ciascuno vengano rispettati, che non ci siano barriere a limitarli, facendo tutti la propria parte perché si realizzi la comunità inclusiva ideale.

39. Canevaro, A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, 2013, p. 136.

40. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 126.

Paragrafo 2.4 - *Inclusione come somma di potenziali individuali e attivazione delle risorse nei compagni*

Nell'opera *Autismo e scuola, linee guida per l'integrazione scolastica*, Brighenti e Bossoni affermano che una delle risorse che spesso viene trascurata durante l'attivazione di un progetto educativo a scuola per un alunno disabile è quella dei compagni di classe.⁴¹ In realtà, però, la relazione con i coetanei, se non comprende dinamiche pietistiche, può offrire validi strumenti per la riduzione dello svantaggio e lo sviluppo delle capacità individuali. Al pari del contesto, il rapporto con i compagni contribuisce all'abbattimento delle barriere, agendo a monte del possibile problema e collaborando per instaurare un clima di inclusione. È un processo multidirezionale e multidimensionale, che non si muove solo verso il compagno con disabilità, ma si riceve anche di riflesso, nell'ottica di un rapporto di interdipendenza.

Le differenze sono una fonte di domande che possono fare scaturire competenze e dare qualità.⁴²

Gli alunni devono imparare a percorrere le proprie strade con diversi mezzi, diventando capaci di scegliere il mezzo giusto che gli permetta di avvicinare chi è in una situazione diversa dalla propria, osservandola e interagendo, ma avendo sempre cura di non travolgerla⁴³. Il confronto e la cooperazione sono esperienze arricchenti in cui possono coesistere l'innovazione e la conservazione delle conoscenze prodotte in precedenza, talvolta mettendo in discussione le nostre strutture in favore di altre più salde e complete.

L'impegno diventa sforzo reciproco che richiede il dover, per esempio, condividere le proprie difficoltà e limiti e accogliere quelle degli altri, e ciò permette di conoscere ed accogliere le potenzialità e i limiti di coloro che incontriamo; di conseguenza, ciascuno, o perché viene capito e accolto e/o perché accoglie e comprende, acquisisce effetti positivi sul piano psicologico: impara ad affrontare le difficoltà, impara a chiedere aiuto, impara a resistere allo stress, aumenta la propria autostima, prova a comprendere e ad aprirsi agli altri.⁴⁴

In questo modo, si origina un circolo virtuoso che coinvolge tutta la classe e la

41. Brighenti, M., Simona B., *Autismo e scuola, linee guida per l'integrazione scolastica*, Edizioni Share, 2010, rielaborazione del capitolo 4.

42. Canevaro, A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, 2013, p. 122.

43. Canevaro, A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, 2013, rielaborazione di p. 171.

44. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 85.

presenza dell'alunno disabile assume un significato progettuale a cui tutti gli studenti apportano il proprio contributo proporzionato alle potenzialità di ciascuno. Si sviluppa un senso di appartenenza, di interdipendenza positiva e di empowerment che serviranno come solida base per la costruzione di relazioni ma anche di apprendimenti.

L'interdipendenza promuove relazioni positive tra gli alunni: ciascuno deve saper ascoltare il punto di vista dell'altro, apprezzare o criticare le proprie e le altrui idee. Quando si lavora in gruppo, *l'interdipendenza* richiede, però, un impegno forte: lavorare con gli altri prevede/esige che ciascuno agisca in modo responsabile, deve emergere un atteggiamento di stima e attenzione all'altro, affinché ciascuno possa effettivamente partecipare e contribuire al successo finale.⁴⁵

La responsabilità deve essere divisa equamente tra tutti i membri e riferita sia alle azioni compiute sia agli altri compagni. In riferimento ad alunni con disabilità, sindrome di Down e Bisogni Educativi Speciali in generale, è molto efficace consapevolizzare e responsabilizzare gli altri componenti della classe, favorendo atteggiamenti positivi e incentivando relazioni comunicative adeguate. Attraverso la presentazione ai compagni delle caratteristiche peculiari di ognuno, si evita il rapporto diadico, a cui talvolta sembrano destinati i soggetti con Bisogni Educativi Speciali (i cui i contatti vengono limitati a professionisti specializzati); in favore di una rete di relazioni amicali.

Vygotskij – promotore di un costruttivismo socioculturale – riconobbe che, nel processo di apprendimento, la zona di sviluppo prossimale può essere attivata attraverso l'interazione con i coetanei e con chiunque sia coinvolto nel contesto in cui l'apprendimento si ha luogo.⁴⁶ Il rapporto con compagni poco più grandi, o anche solo più esperti, ha in sé un grande potenziale di sviluppo e arricchimento, se ben organizzato. Allo stesso tempo, gli allievi accompagnatori hanno, a loro volta, l'occasione di affinare le proprie capacità empatiche, sviluppare un senso di solidarietà e scoprire i propri punti di forza. Si mette così in atto un tipo di apprendimento definito “cooperativo”.

La scuola della cooperazione è valorizzazione in un impegno nell'apprendimento, portando avanti tutti, compresi i disabili.

Nell'apprendimento cooperativo vi è l'idea forte di una cittadinanza attiva che si pone, di fronte al futuro con capacità responsabili e competenti, non velleitarie, di intervenire sulla realtà

45. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 151.

46. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, rielaborazione di p. 76.

per poter realizzare gli adattamenti utili a tutte e tutti. Questo rende credibile la richiesta rivolta ai soggetti disabili di compiere a loro volta adattamenti rispetto a una realtà che si adatta. L'orientamento competente, che cresce con e nell'apprendimento, contiene adattamenti reciproci. La reciprocità è un elemento importante che fa della scuola, della cooperazione e della sua logica un contributo per l'intera società.⁴⁷

La cooperazione accoglie in sé la caratteristica della “reciprocità”, parola chiave con la quale sarebbe possibile sintetizzare l'intero capitolo: il percorso di apprendimento è intriso di incontri, scambi, fusioni, di dare ma anche di avere. Essendo un progetto a più direzioni, chiunque vi aderisca ne uscirà influenzato.

47. Canevaro, A., *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, 2006, p. 134.

Capitolo 3 - *Caso di studio dinamiche inclusive riscontrate nel contesto del Centro estivo San Lorenzo*

Tutti gli elementi analizzati in precedenza, utili alla costruzione e al mantenimento di un ambiente inclusivo, hanno caratterizzato il mio vissuto presso il Centro estivo San Lorenzo. Sono venuta a contatto con questa realtà grazie all'esperienza di tirocinio proposta dal mio corso universitario, al fine di esercitare nella pratica quanto, fino ad allora, studiato solo nella teoria.

Il Centro estivo San Lorenzo è gestito dalla Cooperativa “Il Millepiedi”, la quale agisce sul territorio attraverso una grande ricchezza progettuale. Si occupa di servizi sociali, ricreativi ed educativi dal 1988. È una realtà nata a Rimini ma, già da qualche anno, l’ambito di riferimento si è ampliato con collaborazioni e con la gestione di attività educative, didattiche e ricreative in provincia di Forlì-Cesena e Ravenna. Svolge la sua attività in diversi ambiti: dalla prima infanzia ai giovani, dalla cooperazione internazionale alla formazione, dai minori ai disabili, dall’educazione ambientale alla ricerca in ambito pedagogico proponendosi, in modo organizzato e senza fini di lucro, la promozione umana, morale, culturale e l’integrazione sociale dei cittadini⁴⁸.

Le modalità di intervento degli educatori provenienti dalle realtà de “Il Millepiedi” si distinguono perché generalmente tese allo sviluppo nei bambini di responsabilità e consapevolezza e alla composizione di un ambiente inclusivo e creativo.

Dopo aver passato in rassegna i vari ambiti di intervento della cooperativa, grazie al supporto della responsabile dell'ente, ho individuato i contesti più affini ai miei interessi: il G.E.T. (Gruppo Educativo Territoriale) di Riccione e il noto Centro Estivo San Lorenzo.

48. Maggiori informazioni al link: <https://www.ilmillepiedi.it/chi-siamo/>.

Capitolo 3.1 - *Attività e obiettivi del G.E.T. di Riccione*

Il G.E.T. si propone di rispondere alla necessità di una cittadinanza attiva e incarnare l'intento di attuazione del principio di uguaglianza sostanziale presente nel secondo comma dell'art. 3 della Costituzione. Riunisce un gruppo di bambini estremamente eterogeneo con l'obiettivo di supportarli tanto nel loro percorso di crescita personale, quanto nella costruzione ed evoluzione di un gruppo sociale armonico, in un'esperienza che possa risultare propedeutica per la futura vita da cittadini.

Ho preso parte al team educativo del G.E.T. per le ultime tre settimane della sua attività invernale. Si tratta di un gruppo educativo pomeridiano a cui i bambini (e i genitori/tutori, in maniera indiretta) prendono parte volontariamente per quattro pomeriggi a settimana, tramite incontri da tre ore ciascuno. Il Gruppo Educativo si propone come una “opportunità”, i cui obiettivi principali sono: la socializzazione, l'integrazione con il territorio, il sostegno scolastico, l'acquisizione di competenze, la proposta di un'amicizia significativa e il sostegno alle famiglie nel processo di crescita dei figli. Il filo di Arianna che accomuna tutte le iniziative promosse dal G.E.T. è lo sviluppo delle cosiddette “capabilities” presentate da Martha Nussbaum.

Senza dubbio, una visione ancora più articolata e recente fa riferimento all'*Approccio delle capabilities*, che definisce la realizzazione del benessere delle persone come equilibrio tra potenzialità possedute e opportunità offerte. Si tratta di un approccio che si allontana da impostazioni filosofiche vecchie che in passato hanno ricondotto il benessere delle persone alla loro felicità, al soddisfacimento dei desideri, al consumo o alle risorse.⁴⁹

Il team era composto da D., mio tutor aziendale ed educatore di riferimento per il G.E.T. presso la cooperativa, due educatrici e due sostegni individuali, presenti saltuariamente con il compito di seguire i bambini con un Bisogno Educativo Speciale più severo. All'interno di questa equipe, il mio ruolo consisteva nel supporto all'organizzazione e realizzazione di attività ludiche e nella gestione di piccoli gruppi di bambini, durante le iniziative stesse, nel momento dei compiti o nel tempo di gioco libero.

Il primo impatto in questa nuova realtà è stato non privo di turbolenze, poiché l'iniziale assenza di direttive sul ruolo che avrei ricoperto e sulle tecniche di approccio

49. Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 29.

utilizzate, ha rimesso in discussione le mie conoscenze. Infatti, una volta arrivata in loco, senza alcuna spiegazione sulle modalità di intervento riservate a ciascun bambino, mi è stato chiesto di affiancare M. durante l'attività dei compiti. Nello svolgimento dell'esercizio fui colta alla sprovvista da comportamenti stereotipici di M. che mi misero in difficoltà; egli, infatti faticava a portare a termine il compito di scrivere frasi complete e stringeva i pugni, digrignando i denti in maniera ripetuta. Soltanto più tardi, conoscendo meglio questo bambino all'interno della realtà del Centro Estivo, venni a conoscenza della diagnosi di autismo (non accettata dai genitori), in comorbidità con un disturbo dell'attenzione che lo portava a comportamenti di frustrazione quando gli stimoli visivi e sonori erano troppi o troppo forti per permettere la concentrazione.

Questo esempio dell'ostacolo iniziale, mi ha permesso di capire che effettivamente il percorso educativo non è né lineare né caratterizzato esclusivamente da vittorie, bensì costellato da tante sconfitte, tentativi, riflessioni e rielaborazioni, come elementi necessari per la strutturazione di un intervento educativo efficace.

Nelle settimane successive a questo episodio, ho avuto modo di confrontarmi con le altre educatrici, che mi hanno spiegato il funzionamento e gli obiettivi del G.E.T., e dispensato indicazioni su come comportarmi in determinate situazioni o di fronte alle reazioni di alcuni bambini, in maniera tale da permettergli di comprendere la funzione dei momenti di sfogo, senza creare negli altri partecipanti una visione esclusivamente negativa degli stessi.

A fine maggio, ho partecipato alla festa finale di tutti i G.E.T. che operano sulla provincia di Rimini, in cui i bambini appartenenti a ciascun gruppo territoriale venivano ridistribuiti in squadre miste per affrontare i giochi preparati nelle settimane precedenti da ciascun G.E.T. In questo modo, non solo avevano la possibilità di divertirsi insieme agli altri, ma anche di interfacciarsi con altre persone costruendo nuove amicizie. Questo incontro finale rivestiva il ruolo di coronamento di un percorso durato tutto l'inverno, in cui ciascun bambino ha lavorato prima su se stesso e successivamente sul suo investimento all'interno del gruppo.

Nussbaum (2012), filosofa statunitense e promotrice dell'approccio delle capabilities, ci chiarisce che “[...] le capacità appartengono agli individui e solo per derivazione ai gruppi. L'approccio sposa il principio che concepisce ogni persona come fine. Lo scopo è produrre capacità per ognuno, e non usare certe persone come mezzi per le capacità delle altre o

dell'insieme".⁵⁰

Infine, questa nuova consapevolezza acquisita viene applicata all'interno di un gruppo misto ma soprattutto nuovo, con l'obiettivo di sviluppare flessibilità del proprio ruolo evitandone una cristallizzazione conseguente all'abitudine, in favore di una rinnovata capacità di adattamento e di accoglienza del diverso.

Questo principio ha trovato poi più ampia e profonda applicazione nel contesto del Centro estivo San Lorenzo (organizzato anch'esso dalla Cooperativa "Il Millepiedi").

50. Nussbaum, M., Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil, Il Mulino, 2012, p. 41, citato in Dainese, R., Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione, FrancoAngeli, 2016, p. 30.

Capitolo 3.2 - *Il fenomeno dell'inclusione nel gruppo educativo del Centro estivo San Lorenzo*

Il campo estivo organizzato dalla cooperativa “Il Millepiedi” è iniziato dopo due settimane dalla sospensione dell'attività del G.E.T., prima presso il centro parrocchiale di San Lorenzo, poi ospitato dalla scuola elementare di Riccione. Esso nasce con l'obiettivo di riunire un grande numero di bambini e ragazzi, dai sei ai dodici anni, durante il periodo estivo di sospensione del calendario scolastico. Le attività ricreative di gioco libero sono sempre affiancate da momenti di riflessione e laboratori didattici che permettono a ciascun partecipante di intraprendere un progetto di lavoro personale.

La particolarità di questo centro estivo consiste nell'adozione di un tema nuovo ogni anno, da sviluppare con i bambini nel corso di tutta l'estate. Il tema scelto per il 2022 era il nuovo cartone Disney “Encanto”, che con le sue canzoni e i suoi colori, ha fatto scoprire ai bambini le tradizioni della Colombia, avviando parallelamente un percorso educativo di consapevolezza che ciascun bambino è diverso dagli altri e dotato di un proprio potentissimo talento, che è l'essere sé stesso.

All'inizio del centro estivo, i bambini (in totale circa 120) sono stati divisi casualmente in 4 “famiglie”, i cui membri avevano lo scopo di sostenersi l'un l'altro durante i giochi proposti, permettendo l'emergere graduale delle potenzialità di ognuno. Le squadre erano miste, e in ciascuna di esse erano presenti anche bambini con autismo, tetraplegici, con sindrome di Down, ecc, che erano coinvolti all'interno dei gruppi esattamente come gli altri. Questo perché si realizzava con tutti i bambini un percorso di responsabilizzazione e si spiegavano, a livello di istruzione, le necessità specifiche di questi bimbi. Ad esempio, due volte a settimana, i bambini andavano al mare, tutti ad eccezione di un piccolo gruppetto di 10 (selezionato a rotazione ogni volta) che rimaneva al centro per fare compagnia a F. Quando qualcuno domandava perché quel giorno gli fosse stato chiesto di rimanere al centro estivo, veniva spiegato che siccome F. aveva una carrozzina troppo pesante per poter essere trasportata sulla sabbia, allora non riusciva ad andare al mare e, per non lasciarlo da solo, era piacevole che ogni volta, altri bimbi rimanessero lì con lui per giocare insieme, perché nessuno merita di restare in disparte. In 3 mesi, nessun bambino ha mai espresso delusione o rammarico di aver

saltato la giornata di mare, ma anzi, sono state diverse le occasioni in cui la risposta è stata: “Mi fa piacere rimanere qui insieme a F. oggi”.

Era premura degli educatori, quindi, partire proprio da queste domande per offrire ai bambini esperienze e informazioni che mettessero in discussione eventuali stereotipi sulle persone che percepivano come diverse e che riducessero il senso di disagio nei confronti delle stesse. Il primo passo nella direzione di questo obiettivo era porre loro stessi, in veste di educatori, come modelli di ruolo che dimostrassero l'importanza della stima e del rispetto verso l'altro.⁵¹

Anche qui, come al G.E.T., il mio compito era quello di aiutare nell'organizzazione dei giochi (sempre inerenti al tema “Encanto”), sia dal punto di vista della gestione dei gruppi di bambini, sia per quanto riguardava la preparazione del materiale che sarebbe stato utilizzato in essi. Infatti, avendo notato che possedevo più un'indole creativa piuttosto che dinamica, mi veniva chiesto di dirigere i gruppi di laboratorio manuale e pittorico.

Per il mio tirocinio, ero alla ricerca di un contesto sociale in cui ognuno avesse la possibilità di trovare ed esprimere il proprio potenziale, in un ambiente inclusivo. Credo, quindi, di aver trovato l'ambiente perfetto in cui studiare tale dinamica. Qui, infatti, il progetto di consapevolezza del proprio “talento” veniva perseguito sia insieme al singolo bambino, sia nell'ottica del gruppo, per mostrare come ognuno di loro fosse un punto di forza per l'altro.

Gli educatori agivano senza una linea guida specifica, e forse, la comprensione della loro modalità di intervento è stata la difficoltà più evidente che abbia incontrato. Sono stata molto fortunata perché mi sono trovata all'interno di un team in cui il confronto non era unidirezionale, ma ognuno portava la propria esperienza e i propri consigli, arrivando a farmi scoprire che esistono tanti modi per essere educatore, ma anche tanti diversi progetti da proporre. Ho avuto modo di parlare con ciascuno, chiedendo che tipologia di percorso avessero pensato per il proprio bambino. Ricordo la risposta di uno di loro in particolare; era l'educatore di O., e fin da inizio centro estivo, mi ero sempre chiesta come mai questo bimbo fosse seguito individualmente. O. aveva una diagnosi di autismo non accettata dai genitori e, quando era stato proposto loro

51. Ianes, D., *Didattica Speciale per l'Integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, 2001, rielaborazione di pag. 344.

l'affiancamento di un educatore, si erano rivelati restii. Ma questo educatore, M., aveva in mente un progetto ben specifico per O.; lui infatti non necessitava di supporto a livello scolastico, quanto piuttosto di un facilitatore a livello sociale e personale. L'obiettivo di M. era infatti quello di rendere consapevole O. delle sfumature, del fatto che non esiste solo l'essere felici o l'essere tristi, ma si può essere gioiosi, entusiasti, e anche delusi, rammaricati, ecc. Aiutandolo ad applicare lo stesso principio anche ai rapporti sociali.

Anche il confronto con i bambini è stato arricchente. Durante il centro estivo, ho conosciuto G., un bambino con disturbo del linguaggio che pronunciava pochissime parole (soprattutto per dimostrare accordo o dissenso), facendosi comprendere per lo più con suoni che imitano le vocali presenti in quella parola, accompagnati da gesti. Ciò che mi ha stupita, è che nel momento in cui si riproduceva una canzone, però, lui pronunciava alcune parole del testo, che, successivamente, in un normale scambio, non riusciva a replicare. Trovava la sua espressione nella musica, nel canto, nel ballo e nella recitazione, cercando ogni volta di coinvolgere chiunque intorno a sé ad accompagnarlo.

Al termine del centro estivo, come coronamento di un percorso durato circa tre mesi, ai bambini e ragazzi è stato rivelato quale fosse il loro speciale talento. Si posizionavano di fronte ad un telo rosso che, scivolando, scopriva uno specchio che rifletteva la loro stessa immagine. Nella sua unicità ognuno è speciale a modo proprio e possiede un enorme potenziale che può arricchire chi gli sta intorno.

Proprio a partire da questo presupposto, veniva rivelata un'altra importante consapevolezza, ovvero che l'unione e la collaborazione di questi talenti davano origine ad un organismo sociale eccezionale che permette la realizzazione di ciò che, altrimenti, rimarrebbe solo in potenza.

Capitolo 3.3 - *Dinamiche alla base del traguardo inclusivo*

L'ambiente inclusivo che si è venuto a creare all'interno della micro-società del centro estivo non è semplicemente spontaneo, ma risulta da una serie di dinamiche e variabili ben controllate. Dapprima, i bambini vengono resi consapevoli dei bisogni specifici gli uni degli altri, creando un circolo di responsabilità reciproca.

L'assunzione di responsabilità è un educarci a vivere nella dimensione dell'accoglienza, nelle situazioni diverse, per scoprirne gli elementi inquietanti ma anche di crescita. Ed è quindi un elemento fondamentalmente educativo.⁵²

Attraverso questa acquisizione, i bambini accettavano la differenza e adottavano atteggiamenti accoglienti e di vicendevole premura, a prescindere dall'età. Gli educatori dividevano l'insieme dei bambini in gruppi meno numerosi, di circa venti membri ciascuno, che si riunivano una o due volte al giorno, disposti in cerchio, per affrontare insieme tematiche legate alla prosocialità attraverso il dialogo collettivo e giochi di interazione.

Ciò che è sconosciuto rischia talvolta di creare dubbio o timore immotivato nell'altro, i quali sfociano poi in una dinamica di esclusione. È quindi preferibile rendere note le differenze e sottolinearne la normalità al fine di favorire l'accettazione di caratteristiche speciali negli altri ma anche in noi stessi.

Accettare vuol dire prendere atto del problema, conoscerlo, esserne informati e quindi agire in base alle conoscenze raggiunte.⁵³

Una volta assimilata questa consapevolezza, si innesta curiosità nei confronti dell'altro e desiderio di interazione. Proprio per questo motivo, successivamente al momento che ciascun gruppo dedicava al confronto, venivano proposte attività ludiche che richiedevano una cooperazione tra i membri, in maniera tale da consolidare le informazioni appena apprese.

Bertolini (1996) definisce così il significato del termine cooperazione:

“Rappresenta il livello più alto della socialità o, se si preferisce, il senso originario della medesima socialità. [...]. La cooperazione [...] si traduce in un fare insieme che consente o favorisce non solo un

52. Canevaro, A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, 2013, p. 188.

53. Xaiz, C., Micheli, E., *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*, Erickson, 2001, p. 26, citato in Canevaro, A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, 2013, p. 24.

autentico movimento di autoriconoscimento (è confrontandosi concretamente con l'altro che ci si può accorgere dei propri limiti ma anche delle proprie possibilità), ma anche e forse soprattutto la consapevolezza che lavorando con gli altri non si limitano ma anzi si aumentano le possibilità di ciascuno [...] la cooperazione rappresenta un potente mezzo di apprendimento, in quanto consente all'individuo di costruire una conoscenza valida proprio in quanto emergente da un lavoro comune che fa superare le conseguenze negative di una pericolosa ottica individualistica.”⁵⁴

La cooperazione non implica un obbligo ad uniformarsi alle prestazioni del gruppo, ma esalta le abilità del singolo, talvolta distinguendole da quelle della maggioranza. Essa richiede la capacità di cogliere e adeguarsi alle necessità del gruppo. Se gli alunni non si accorgono dei problemi vissuti dai loro compagni, il gruppo non realizzerà a pieno il suo potenziale e non offrirà la debita assistenza e stimolo a tutti i suoi membri⁵⁵. L'apprendimento si struttura, quindi, grazie all'interazione con l'altro nel perseguire uno scopo comune. In questa dinamica, anche i ragazzi con B.E.S. diventano insegnanti degli altri compagni, sentendosi così ricoperti di responsabilità in un impegno degno di considerazione.

All'interno dei gruppi veniva promossa l'interazione costruttiva diretta, ossia quella dinamica sociale per la quale gli studenti devono lavorare realmente insieme e promuovere reciprocamente la loro riuscita condividendo le risorse, aiutandosi, sostenendosi, incoraggiandosi e lodandosi a vicenda per gli sforzi che compiono.⁵⁶

Per raggiungere gli obiettivi preposti dagli educatori, però, una meccanica cooperazione tra i bambini non era sufficiente, ma doveva instaurarsi una vera e propria interdipendenza tra tutti i membri del gruppo. L'interdipendenza è quella dinamica per cui il risultato d'insieme non è la semplice somma delle parti, ma qualcosa di altro, di nuovo e più complesso. Grazie ad essa, emerge gradualmente il potenziale che ciascun membro ha da offrire, arricchendo così il potenziale collettivo dell'intero gruppo.

Il tipo di interazione che si va a strutturare si basa su alcuni principi etici generali che fanno riferimento a quelli universali, come la gratuità del dare, la libertà, la responsabilità e l'interdipendenza positiva.⁵⁷ Quest'ultima coincide con la tendenza a

54. Bertolini, P., Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione, Zanichelli, 1996, p. 112, citato in Dainese, R., *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, 2016, p. 30.

55. Ianes, D., *Didattica Speciale per l'Integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, 2001, rielaborazione di pag. 355.

56. Ianes, D., *Didattica Speciale per l'Integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, 2001, rielaborazione di pag. 368.

57. Miato, S. A., Miato, L., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, 2003, rielaborazione di pag. 102.

pensare il gruppo come una squadra di elementi interconnessi, in cui il successo di uno è indissolubilmente legato al successo degli altri.

Kagan (1994) distingue tre forme di interdipendenza positiva:

1. una forma a legame debole, che si ha quando il successo di ogni componente del gruppo probabilmente contribuirà al successo degli altri e il successo del gruppo probabilmente sarà facilitato dal successo dei singoli membri, anche se ciò non è determinante;

2. una forma a legame medio, che si ha quando il successo di ogni componente contribuisce al successo di tutti, ma un componente può riuscire anche da solo. A sua volta, il successo del gruppo è facilitato dal successo di ogni singolo membro, ma il gruppo potrebbe riuscire anche senza il successo o il contributo di qualcuno;

3. una forma a legame forte, che si ha quando il successo di ogni componente non è possibile senza il successo o contributo di ognuno. A sua volta, il successo del gruppo non è possibile senza il successo o contributo di ciascun membro.⁵⁸

Le attività proposte hanno visto svilupparsi, all'interno di ogni squadra, una interdipendenza a legame medio/forte. Essa prende forma dapprima strutturando un'interdipendenza degli obiettivi, che a sua volta genera una responsabilità individuale e, successivamente, una responsabilità di gruppo.

In quest'ottica, tutti i bambini (nessuno escluso) sono portatori di un proprio irripetibile potenziale che trova la sua realizzazione nell'incontro con l'altro. Nessuno può avere tutte le abilità insieme, ma ciascun membro ne possiede solo alcune, e grazie all'unione finale di questa varietà, si riesce ad affrontare, e portare a termine, un incarico complesso.

Una situazione esplicativa di quanto affermato in precedenza, potrebbe essere la seguente: un giorno, gli educatori del centro estivo hanno proposto alle quattro famiglie (squadre) una caccia al tesoro guidata da indovinelli. L'obiettivo era trovare l'oggetto richiesto, dietro al quale era scritto un enigma da risolvere per ottenere il punto a proprio favore. Un bambino con HFA ha iniziato a manifestare frustrazione attraverso il pianto poiché, nonostante lo sforzo, non riusciva a trovare la risposta ad un indovinello. Alla vista del suo stato di sconforto, F. (ragazzina con sindrome di Down) si è avvicinata e gli ha messo una mano sulla spalla domandandogli se si sentisse triste. Lui ha risposto che si stava innervosendo perché non capiva quale fosse la soluzione del suo enigma. Al che, F. si è seduta a terra davanti a lui, ha cercato il suo sguardo, poi gli ha

58. Kagan, S., Kagan Cooperative Learning, Kagan Cooperative Learning, 1994, citato in Miato, S. A., Miato, L., La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo, Erickson, 2003, rielaborazione di pag. 102.

sorriso dicendo che, nonostante il dispiacere di vederlo in quello stato, era comunque convinta che fosse dotato di un'intelligenza brillante e che forse aveva solo bisogno di un aiuto. Gli ha preso la mano facendo cenno di seguirla perché così l'avrebbero risolto insieme. Sono poi andati da un'educatrice che ha rivelato loro un indizio grazie al quale la risposta è stata presto trovata.

Questo esempio voleva semplicemente dimostrare come l'interazione tra due individui distinti, ognuno con le proprie specifiche abilità, abbia permesso il raggiungimento dello scopo comune. I bambini non hanno dato alcun peso alle diagnosi che l'uno l'altro si portavano dietro, ma si sono supportati prescindendo da queste.

La cooperazione e l'interdipendenza positiva sono strettamente connesse anche al concetto di sviluppo prossimale elaborato da Vygotskij. La sua teoria nasce dall'idea di uno sviluppo in potenza, in cui lo scambio con un soggetto competente stabilisce il punto di svolta tra le sue capacità attuali e quelle ottenibili grazie all'interazione.

Lo stesso Vygotskij (1934), quando sosteneva che “ciò che i bambini sanno fare insieme oggi, domani sapranno farlo da soli”, intendeva dire che i bambini imparano confrontandosi tra loro su saperi che si trovano nell'area di sviluppo prossimale, interiorizzando funzioni cognitive complesse che gradualmente cercano di far proprie, aiutandosi reciprocamente (magari con compagni un po' più capaci), spiegandosi a vicenda le strategie e usando un linguaggio tra pari qualitativamente diverso da quello usato dall'insegnante o da qualsiasi altro adulto.⁵⁹

Lo spazio definito “zona di sviluppo prossimale” coincide con un'area di apprendimento in cui le capacità cognitive del bambino aumentano e possono essere sviluppate delle nuove forme di conoscenza. Proprio per questa ragione, è importante lasciare libera possibilità anche ai bambini con B.E.S. di instaurare connessioni con i compagni più competenti, così da permettere la stimolazione di quest'area, che altrimenti rimarrebbe dormiente. Si usa il termine “scaffolding” per denominare il sostegno dato da un soggetto più competente, che viene mano a mano ridotto fino a consolidare autonomia nel bambino che riceve l'aiuto.

59. Miato, S. A., Miato, L., La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo, Erickson, 2003, rielaborazione di pag. 88.

Conclusioni

A conclusione di questo percorso conoscitivo, riprendo rapidamente le fila dell'analisi portata a sostegno di questo progetto di tesi.

Indubbiamente, la Pedagogia Speciale ha avuto un ruolo da protagonista nel processo di inclusione, scolastica ed extra scolastica, dei soggetti con Bisogni Educativi Speciali. Dall'episodio di Victor, il ragazzo selvaggio dell'Aveyron, fino al secondo decennio del XII esimo secolo, abbiamo assistito ad un cambiamento radicale della concezione del disabile all'interno della società. Egli passa dall'incarnare l'assistito relegato a strutture specializzate, fino ad essere inserito nelle classi dell'istruzione pubblica e privata.

Ai soggetti con Bisogni Educativi Speciali viene, inoltre, riconosciuta l'opportunità di essere affiancati anche da un insegnante di sostegno, il quale non si limiterà al potenziamento delle abilità del singolo bambino, ma fungerà da supporto per l'intero gruppo classe. Il rapporto tra educatore ed educando è però caratterizzato da un paradosso insito nella relazione stessa: essere insieme per separarsi.

Nell'accompagnamento convivono due elementi: l'essere insieme per mezzo di un'interfaccia che permette di mantenere le differenze [...] e l'essere insieme in una prospettiva che investe sul futuro, sul progettuale.⁶⁰

L'intervento dell'educatore deve essere finalizzato a rendere l'educando più autonomo possibile nelle sue attività e si prefigge, inoltre, di indurre i compagni ad interagire con il soggetto in maniera sempre più spontanea.

Tra i compiti dell'insegnante di sostegno, compare anche la stesura di un progetto educativo che va oltre all'ambito didattico, coinvolgendo anche altre dimensioni della vita, a partire da quella sociale (in linea con il paradigma "ecologico" proposto da Bronfenbrenner, secondo il quale i diversi sistemi sono connessi tra loro e ordinati gerarchicamente). Questo traguardo educativo viene raggiunto in concomitanza con l'evoluzione del concetto stesso della "disabilità" che, grazie al passaggio dal modello biomedico a quello bio-psico-sociale, viene sradicata dall'identità della persona stessa, per diventare un fattore contestuale e, di conseguenza, variabile e non permanente.

60. Canevaro, A., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, 2015, p. 31.

Il termine “inclusione” fa riferimento diretto ad un contesto di collettività, per cui risulta ovviamente necessario predisporre un progetto educativo anche per l'intero gruppo sociale. I compagni sono considerati una delle più ricche risorse all'interno di qualsiasi intervento educativo, poiché incarnano, in un certo senso, un prototipo di società ancora grezza, su cui è possibile agire per instaurare dinamiche positive.

Le tre condizioni contestuali favorevoli all'inclusione sono, come abbiamo dimostrato, la responsabilità reciproca, la cooperazione e l'interdipendenza positiva. Il gruppo sociale va analizzato come un “sistema”, ossia un'aggregazione di persone che partecipano ad una rete complessa di relazioni. Nel libro *La scuola di Palo Alto*, Marc Edmond e Dominique Picard affermano:

Un sistema è un insieme di elementi talmente in interazione che qualsiasi modificazione di uno di essi comporta una modificazione di tutti gli altri.⁶¹

Ogni individuo, quindi, è influenzato e influenza a sua volta il sistema di reti relazionali a cui partecipa. Il fitto intreccio di questi rapporti di reciproca influenza sottostà al principio di totalità elaborato dalla scuola della Gestalt, per cui l'insieme “classe” non è il risultato della semplice somma delle parti, ma è qualcosa di più articolato poiché si compone non soltanto dei membri stessi, ma anche delle relazioni che li legano. All'interno di tale tessuto dialogico ricco di connessioni multiple, ciascun bambino, mettendo da parte gli stereotipi, percepisce sé stesso come identità plurale e si rende disponibile a percepire gli altri come identità altrettanto plurali.⁶²

E' in questa prospettiva che dovrà inserirsi l'educatore, il cui intervento dovrà certamente focalizzarsi sul singolo bambino con B.E.S., contestualizzandolo però contemporaneamente all'interno della rete di relazioni in cui è coinvolto. Tramite il suo intervento, egli mira ad instaurare una “rete di sostegno” a favore dell'educando, che si basa su alcuni presupposti:

- ogni alunno, anche disabile, dispone di energie e doti da utilizzare per aiutare a sua volta gli altri componenti della comunità;
- ciascuno è direttamente coinvolto nel compito di sostenere gli altri, in modo sia formale sia informale;
- un rapporto di sostegno spontaneo e vicendevole tra compagni e colleghi riveste un'importanza pari a quella del sostegno formale tra professionisti;
- il piano di sostegno non può essere predeterminato, ma va contestualizzato e adeguato

61. Edmond, M., Picard, D., *La scuola di Palo Alto*, Red Edizioni, 1996.

62. Pavone, M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, 2014, rielaborazione di pag. 6.

al bisogno originale del soggetto di cura.⁶³

Essendo la reciprocità uno dei pilastri ineludibili del fenomeno sociale dell'inclusione, ogni elemento del sistema risentirà a sua volta delle conseguenze derivanti dal progetto educativo in atto. Per questo motivo, tutti i bambini hanno l'occasione di trarre vantaggio e nuove conoscenze da questa situazione.

La nozione più rilevante proposta è sicuramente quella della diversità come ricchezza. La classe, infatti, non avanza qualitativamente in seguito alla sottrazione del compagno con B.E.S., ma accresce le proprie potenzialità grazie anche alla presenza di quest'ultimo. Innanzitutto i bambini imparano ad approcciarsi attraverso le proprie percezioni, senza ricorrere ad etichette limitanti e mai completamente rappresentative della persona. Si agevola l'accettazione del diverso, che esso riguardi l'apparenza, il pensiero o le modalità di azione. Infine, i bambini diventano consapevoli e si responsabilizzano relativamente alle necessità specifiche di ciascuno (in particolar modo del compagno con B.E.S.), rispettandole e assimilando i modelli di comportamento da adottare nelle diverse situazioni.

All'interno di un sistema, ciascun membro gioca il suo ruolo a partire dalle proprie potenzialità. L'inclusione, infatti, crea un clima favorevole alla libera espressione personale, in cui ogni bambino mette alla prova le proprie capacità e affina le abilità nei propri campi di eccellenza. Ciò corrisponde ad un beneficio tanto per il singolo quanto per l'intero gruppo. Secondo l'approccio delle capabilities di Martha Nussbaum, le abilità personali vengono sviluppate dapprima da ciascun membro per sé stesso e, successivamente, per derivazione, ai gruppi, dando vita ad un insieme complementare le cui potenzialità sono ampliate rispetto alla semplice somma di quelle dei propri membri.

Per concludere, possiamo quindi affermare definitivamente che l'inclusione del bambino con Bisogni Educativi Speciali da parte del gruppo classe è un evento da cui tutti i partecipanti possono giovare in diversa misura, sia a livello di apprendimenti, sia perché un clima di accettazione reciproca favorisce la libera espressione di ciascuno. In un ambiente di sostegno vicendevole, non si soffre del peso dato dal giudizio altrui, ma si è spinti a manifestare il meglio di sé e i propri punti di forza, mettendoli anche a

63. Pavone, M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, 2014, pag. 176.

disposizione dell'utilità comune.

Si vanno così a creare le basi per una futura società più inclusiva e valorizzante in cui, si spera, le limitanti etichette non avranno più alcuno spessore.

Bibliografia

BALDACCI, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. UTET Libreria.

BERTOLINI, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Zanichelli.

BOOTH, T., AINSCOW, M., DOVIGO, F. (Cur.), (2008). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber.

BRIGHENTI, M., BOSSONI, S. (2010). *Autismo e scuola, linee guida per l'integrazione scolastica*. Edizioni Share.

CANEVARO, A. (1999). *Pedagogia speciale*. Mondadori.

CANEVARO, A., CAMARLINGHI, R. (2002). "Se l'educazione non è un supermarket. Educare individui resilienti", in *Animazione Sociale*. Gruppo Abele, intervista.

CANEVARO, A., GIOVANNINI, M. L. (2003). *Bambini, imparate a fare le cose difficili*. Erickson,

CANEVARO, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.

CANEVARO, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.

CANEVARO, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. EDB.

DAINESE, R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*. FrancoAngeli.

EDMOND, M., PICARD, D. (1996). *La scuola di Palo Alto*. Red Edizioni.

GHEDIN, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Liguori Edizioni.

GHENO, V. (2019). *Potere alle parole*. Einaudi.

IANES, D. (2001). *Didattica Speciale per l'Integrazione – Un insegnamento sensibile alle differenze*. Erickson.

KAGAN, S. (1994). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.

- LANEVE, C. (a cura di) (2002). *Vivere in città*. Editrice La Scuola.
- LIPSKY, D., GARTNER, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- MIATO, S. A., MIATO, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Erickson.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson
- PAVONE, M. R. (1998/1999). *Diversità, individualizzazione, integrazione*. Scuola Italiana Moderna.
- PAVONE, M. R. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Editrice La Scuola.
- PAVONE, M. R. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Mondadori Università.
- PAVONE, M. R. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*. Liguori.
- PAVONE, M. R. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- PORRAS VALLEJO, J.L. (1998). *Una escuela para la intergación educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Moròn.
- SANTI, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- TOMLINSON, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Libreria Ateneo Salesiano.
- XIAZ, C., MICHELI, E. (2001). *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*. Erickson.
- XODO, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Editrice La Scuola.

Sitografia

Sito ufficiale Cooperativa Il Millepiedi. Link: <https://www.ilmillepiedi.it/chisiamo/>.

Commissione Falcucci (1975), *Documento Falcucci*. Link: http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento_Falcucci_1975_2005.pdf.

Portale Vivo Scuola. Link: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Bisogni-educativi-speciali-la-scuola-dell-inclusion>.

Ringraziamenti

Sono dell'idea che ciò che noi siamo e diventiamo derivi in gran parte dagli incontri che accogliamo nella nostra vita. Ogni persona con cui leghiamo, sia per un periodo lungo che per uno breve, ci dona una parte di sé, lasciandoci la libertà di rielaborarla e inserirla coerentemente all'interno del nostro Essere. Con questa prospettiva negli occhi, desidero ringraziare tutti coloro che hanno condiviso con me un po' di se stessi e che, in modi sempre diversi, mi hanno fatta sentire amata.

Una grande porzione di questa gratitudine lo dedico senza dubbio ai miei genitori, che non mi hanno mai fatto mancare nulla ed è soprattutto grazie a loro se sono qui a festeggiare oggi. Ai miei genitori che hanno creduto tanto, tutto, in me, dedico questo lavoro. Assieme a loro, ringrazio i miei nonni per tutto l'amore che mi hanno sempre riservato e in cui ho trovato conforto quando ne avevo più bisogno.

I rapporti spesso non hanno una vita lineare, ma sono per loro natura oscillatori, talvolta enfatici, talora intermittenti, a volte vissuti a pieno e altre presenti in maniera quasi impercettibile. Voglio dire grazie anche a chi, incontrando la mia strada, ha scelto in qualsiasi forma di continuare a percorrerla con me, forse per un breve periodo, magari per tutta la vita. Alessandro non è per me solo un nome di persona, ma anche il titolo di un bellissimo capitolo della mia esistenza. A lui sono grata per avermi accompagnata costantemente nella mia crescita, per avermi donato interamente se stesso negli anni e per custodire la parte più significativa di me. Ringrazio Francesca per l'affetto di cui mi ha ricoperta, consolandomi nelle sconfitte e gridando a squarciagola per ogni mia vittoria. A lei che mi ha insegnato a scoprire la mia luce, sarò sempre grata. Un sonoro grazie lo dedico a Chiara, per avermi supportata tanto nella stesura di questa tesi quanto in tutto il percorso che l'ha preceduta. Infine, ringrazio con gioia le mie compagne di viaggio Martina e Claudia, nelle quali ho scoperto un tesoro che spero mi arricchisca anche oltre questo percorso di studi.

Per il suo apporto al mio Elaborato, ringrazio infinitamente la Dottoressa Alessandra Cavallo, mia Relatrice, che mi ha permesso di capire che il progetto educativo non è qualcosa di stabilito a priori, schematico e monolitico; ma un disegno in

continua evoluzione, fortemente intriso delle personalità dei suoi partecipanti.

A tutti questi incontri (e ad altri che non ho citato), auguro la stessa felicità che loro mi hanno donato e li ringrazio nuovamente per aver condiviso con me anche questa grande vittoria. Sarete sempre parte di me.

A me, a voi, a noi: Ad maiora!