

*A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)*

# **L'INCLUSIONE NON SI FERMA. CAMMINA SEMPRE**

VOLUME IN RICORDO DI  
ANDREA CANEVARO



**AREA 11**  
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,  
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

**L'INCLUSIONE NON SI FERMA.  
CAMMINA SEMPRE**



## **AREA II**

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

### **COMITATO SCIENTIFICO**

#### **Coordinatore:**

Dario Ianes (Libera Università di Bolzano)

Antonio Calvani (Università di Firenze)

Cesare Cornoldi (Università di Padova)

Cristina De Vecchi (University of Northampton – UK)

Stefano Vicari (Rep. Neuropsichiatria infantile Bambino Gesù di Roma)

*PROGETTAZIONE/EDITING*

MEDIALAB | PIETRO SEGRETO

*IMPAGINAZIONE*

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

*COPERTINA*

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

*DIREZIONE ARTISTICA*

GIORDANO PACENZA

*ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA*

© MARJE

---

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

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

[info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

ISBN: 978-88-590-4136-8

Prima edizione a stampa 2024

*Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).*



*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.*

*A cura della Società Italiana di  
Pedagogia Speciale (SIPeS)*

**L'INCLUSIONE  
NON SI FERMA.  
CAMMINA SEMPRE**

VOLUME IN RICORDO DI  
ANDREA CANEVARO



## SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA SPECIALE

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) è stata fondata nel giugno del 2008 a Bologna. La SIPeS è costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle Università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della Pedagogia Speciale. In qualità di Soci corrispondenti fanno parte della Società i dottori di ricerca, i cultori di ricerca pedagogica e didattica speciale, i docenti a contratto, i professionisti nel campo dell'educazione, gli educatori, gli insegnanti, i formatori e altri studiosi e figure professionali i cui interessi si integrino con gli scopi inerenti alla promozione e diffusione della ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale, coerentemente con un processo di valorizzazione delle buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi d'integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali.

I Colleghi ringraziano il prof. Antioco Luigi Zurru, per l'ampio e meticoloso impegno profuso nel coordinamento dei lavori che hanno portato alla stesura del volume.

# INDICE

Prefazione	9
Introduzione	11

## **PARTE PRIMA**

### LE LOGICHE DEL PENSIERO

Capitolo 1	17
Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della Pedagogia Speciale: etica, educazione e progettualità	
Capitolo 2	41
La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità	
Capitolo 3	55
Pedagogia Speciale ieri, oggi e domani	
Capitolo 4	71
Scuola inclusiva e mondo più giusto: la ricerca come problematizzazione dell'esistenza	
Capitolo 5	77
La Pedagogia Speciale come scienza della cura ecosistemica: possibili traiettorie progettuali	
Capitolo 6	93
Storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità	
Capitolo 7	133
Inclusiva e speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica	

## **PARTE SECONDA**

### I SENTIERI E LE STAGIONI

Capitolo 8	153
Interlocutori scientifici della Pedagogia Speciale nel secondo Novecento	
Capitolo 9	169
Il rapporto tra Pedagogia e Medicina: dalla diagnosi alla progettazione educativo-esistenziale	
Capitolo 10	191
Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa	

Capitolo 11	205
Le tecnologie nella vita della persona con disabilità	
Capitolo 12	223
La prima infanzia tra riconoscimenti e relazioni di prossimità: i bambini e le bambine nello sguardo di Andrea Canevaro	
Capitolo 13	237
Adolescenza e disabilità	
Capitolo 14	255
Traiettorie esistenziali e aduttività nell'esperienza della persona con disabilità	
<b>PARTE TERZA</b>	
<b>LE PIETRE CHE AFFIORANO</b>	
Capitolo 15	273
La relazione di aiuto e l'importanza della dimensione affettivo-relazionale	
Capitolo 16	285
La Cooperazione Educativa Internazionale	
Capitolo 17	299
La collaborazione tra professionalità educative	
Capitolo 18	313
Il rischio della «categorizzazione». Riflessioni su autismo, neurodivergenza e interventi educativi	
Capitolo 19	329
Fragilità, processi educativi e pratiche di cura	
Capitolo 20	343
Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità	
Capitolo 21	355
Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)	
Capitolo 22	367
La sordità tra storia, diritti e pratiche educative: un viaggio per comprendere l'essenza di una nuova prospettiva culturale	
Capitolo 23	381
Il Braille. Uno strumento di emancipazione culturale e di inclusione: questioni e suggestioni	
Bibliografia essenziale	387
Gli autori	397

# CAPITOLO 6

## Storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità<sup>1</sup>

*Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Amalia Rizzo, Concetta La Rocca, Ines Guerini, Umberto Zona, Martina De Castro, Carla Gueli, Milena Pomponi, Andreina Orlando, Paola Greganti, Alessia Travaglini, Università degli Studi Roma Tre*  
*Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*  
*Marianna Traversetti, Università di Roma La Sapienza*  
*Giuseppe Sellari, Università degli Studi Roma Due Tor Vergata*  
*Mirca Montanari, Università degli Studi della Tuscia*

Interrogare e interrogarsi non è lasciare la realtà che ci circonda così com'è.

*Andrea Canevaro*

### Premessa

Una delle caratteristiche peculiari di Andrea Canevaro è stata (e continua a essere) quella di aver disseminato il suo pensiero e la sua azione sia con un'ingente produzione scientifica (ricerche, pubblicazioni, conferenze, materiali, video), sia con la creazione di una fitta rete di collaborazioni, sia, infine, con l'elaborazione di una straordinaria quantità di progetti. È stato, Canevaro, un generatore di incontri e lo ha fatto aprendo spiragli e invitando le persone che ha incontrato ad abitarli, a farli propri.

Canevaro ha avuto anche la speciale peculiarità di far sentire tutte e tutti importanti, ciascuna e ciascuno a modo suo speciale, nell'accezione più nobile che si possa attribuire a questo aggettivo, valorizzando ciò che rende, ciascuna e ciascuno, originale.

---

<sup>1</sup> Il capitolo, coordinato e curato da Fabio Bocci, è frutto di un confronto e di un lavoro comunitario tra tutte le autrici e tutti gli autori. Considerando l'estensione del gruppo di studiose e di studiosi coinvolte/i e, soprattutto, lo spirito del contributo e del volume, non si è ritenuto necessario distinguere o assegnare le parti.



Ed è con un sentimento di riconoscenza e con il medesimo spirito di valorizzazione di un patrimonio inestimabile che il nostro Maestro ci ha lasciato, che ci apprestiamo in questa sede a esplorare — e a cercare di restituire al meglio delle nostre possibilità — il tema che ci è stato assegnato che concerne la *storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con disabilità*. Lo abbiamo fatto articolando il nostro saggio in due paragrafi, ciascuno corredato da un sottoparagrafo di attualizzazione e di personalizzazione del lascito di Canevaro alla sua comunità pedagogica.

### **La dimensione storica della Pedagogia Speciale e la storia dell'educazione delle persone con disabilità nella prospettiva di Andrea Canevaro**

Quando nel 2017 pubblica *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*, Andrea Canevaro si *diverte a immischiarsi* nella vicenda e tra i protagonisti. Scrive lo studioso: «Forse faccio confusione, e per questo sono poco affidabile, ma mi sembra di aver partecipato, nascosto fra un pubblico curioso, alla seduta della *Société des Observateurs de l'Homme*, a Parigi, il 26 agosto del 1801. Era il riassunto del rapporto scritto, che qualche mese dopo sarebbe stato pubblicato, che Itard comunicò ai presenti» (Canevaro, 2017, p. 6). E più avanti: «Mi pare di aver incontrato Itard e il suo *sauvage*, in un'estate torrida del 1800, ai giardini del Lussemburgo. Forse c'era uno studioso statunitense, che prendeva appunti su una panchina, nonostante il caldo» (Canevaro, 2017, p. 6).<sup>2</sup>

Il posizionarsi di Canevaro, con fare al tempo stesso leggero e pregnante, all'interno delle vicende storiche che sta analizzando (in modo particolare quella del mito fondatore della Pedagogia Speciale), è un modo per rendere consapevole chi legge — nello specifico chi studia i fatti che attengono all'educativo nel loro dispiegarsi nella storia — che ci troviamo nell'impossibilità di essere (e di porci come) soggettività neutre/neutrali nell'atto di identificare, rintracciare e ricostruire tali fatti.

È questo un primo aspetto che riteniamo doveroso sottolineare nel richiamarci al lavoro di Andrea Canevaro rispetto alla dimensione storica che permea lo studio e la ricerca in ambito pedagogico speciale. Nel fare ciò, il pensiero va immediatamente alla Pedagogia istituzionale della quale Canevaro è stato promotore in Italia legandola indissolubilmente alla Pedagogia Speciale.

---

<sup>2</sup> Nella nota a piè di pagina Canevaro ci dice che fa riferimento ad Harlan Lane, autore nel 1976 di un celebre saggio sul *Ragazzo selvaggio (The Wild Boy of Aveyron)* pubblicato in Italia nel 1989.

Assumendo questa prospettiva entriamo subito in contatto con la dialettica tra *istituito* e *istituente*, che ha la sua origine nell'elaborazione di studiosi come Cornelius Castoriadis (1975; 1998), René Lourau (1969) e Georges Lapassade (1974) che hanno indagato il rapporto dinamico tra *società istituyente* e *società istituita*, ossia «tra ciò che è istituito (*institué*, nella dimensione, fissa, storica) e l'atto istituente (*instituent*), cioè l'azione fondante nel suo senso originario» (Gueli, 2018, p. 75).

Scrivo in proposito Canevaro: «Freinet è stato un grande maestro nella scoperta di come i ruoli istituiti abbiano bisogno di essere rivestiti di interesse e quasi reinventati. La Pedagogia istituzionale ha fatto propria questa interpretazione dei ruoli operando una distinzione tra elemento istituito, che è un participio passato e riguarda quindi qualcosa di già dato, e l'elemento istituente, qualcosa che invece si costituisce» (Canevaro, 1999, p. 109). Canevaro assume/suggerisce questa prospettiva di analisi per esaminare le dinamiche dei ruoli (che possono essere chiusi, protettivi, identitari, generatori di subalternità, oppure emancipativi, aperti, comunitari, ecc.) sia all'interno della relazione d'aiuto, sia di quella educativa. Si tratta di un'analisi che ci chiama in causa, in quanto la dialettica dell'istituzione, la dinamica tra istituito e istituente, richiede di indagare il proprio sé in rapporto al modo con cui decidiamo di abitare l'istituzione cui apparteniamo e a come decidiamo di rappresentarla, ossia di essere quell'istituzione.

In tal senso, è a dir poco interessante per chi studia l'educazione lo strumento della *monografia* che Canevaro illustra e introduce proprio in un volume dedicato alla dimensione storica della Pedagogia Speciale, *L'Educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, che firma insieme a Jean Gaudreau. Scrive lo studioso:

Si tratta di una osservazione partecipata e agita, riportata e discussa in gruppo che periodicamente ha l'impegno di ritrovarsi. È il gruppo di *monografia*, i cui componenti non variano e hanno fra loro un rapporto che potremmo definire di tipo contrattuale, nel senso che per almeno un anno ciascuno è impegnato a partecipare. In questo senso è uno strumento della pratica istituzionale: in ciò che già è *istituito* realizza uno spazio e un tempo che è *istituente*; considera la realtà, anche burocratica, dell'istituzione, e in tale contesto istituzionale apre una dinamica di cambiamento collegata all'elaborazione della lettura dei bisogni e delle aspirazioni, delle necessità e dei desideri. È una analisi relazionale che non trascura obiettivi istituzionali, e che collocandosi nel contesto, lo struttura proprio nel suo farsi. Si distingue nettamente dall'anamnesi e dallo studio di un caso, perché mentre questi hanno come oggetto il singolo, la monografia prende in considerazione la situazione attraverso lo sviluppo di una relazione

interpersonale e di una collocazione contestuale e ne diviene l'elemento nello stesso tempo *analizzatore* e *organizzatore* [...] La monografia, dice Jean Oury riprendendo a sua volta François Tosquelles, consente ed è una lettura «polifonica» della realtà (Canevaro, 1988, pp. 103-104).

Riteniamo che in questa descrizione dello strumento della monografia siano essenzializzate da Canevaro quelle che sono le caratteristiche che dovrebbe assumere chi studia l'educazione e i fatti (anche storici) dell'educativo e, in particolare e nello specifico, chi si riconosce nella — e assume le vesti di studioso/a della — Pedagogia Speciale. La Pedagogia (Speciale), in effetti, emerge e si descrive qui come una *pedagogia della ricerca*, caratterizzata da uno sguardo *polifonico sulla realtà* (educativa, culturale, sociale, politica).

Si tratta di una ricerca niente affatto semplice, che richiede non solo cautela (come tutte le ricerche che desiderano essere tali sul piano scientifico) ma anche l'adozione di una visione ampia, capace di *sconfinare*, di intrecciarsi con altri ambiti disciplinari di studio e di ricerca senza il timore di essere annessa, come del resto senza avere la pretesa di annettere (Bocci, 2012). Canevaro (2000) — ponendo attenzione, contestualmente, sia alle microstorie di cui è disseminato il cammino dello sviluppo dell'umanità, sia alla Storia (quella con la S maiuscola) — afferma che la ricerca delle tracce delle persone con disabilità nella storia conduce ineludibilmente alla molteplicità.

È, tuttavia, (e non potrebbe essere altrimenti) una ricerca complessa, in quanto: «le tracce di handicappati, uomini e donne, nella storia non sono facili da individuare. Le parole sono cambiate tante volte, e per indicare gli handicappati sono stati utilizzati, a seconda delle epoche e dei luoghi, termini differenti [...] Il linguaggio può svelare molto. Ma può anche ingannare, se non si ha la padronanza del contesto in cui quel linguaggio è radicato» (Canevaro, 2000, p. 17). Canevaro, nell'operare questo ragionamento, ci dice molte cose rispetto all'attenzione che i/le ricercatori/trici devono porre quando — nel tentativo di delineare una storia (ricca di molteplicità) dell'educazione delle persone disabili — scandagliano fatti, eventi, scritti, episodi, personaggi, parole, ecc.

Peraltro, lo studioso compie tale operazione con la consapevolezza che si sta avvalendo di un termine, *handicappato*, che è storicamente collocato in un preciso contesto (quello italiano degli anni Settanta-Novanta del Novecento) e che è destinato a evolvere e a divenire esso stesso oggetto di analisi storica.

Ma vi è altro. Canevaro rileva come molte tracce siano labili, poco nitide, in quanto sovente: «il peso di chi passava era troppo leggero per lasciare il segno. Mancano le tracce di chi è tenuto fuori dalla storia. E l'assenza di tracce è il segno di una presenza diversa, di cui possiamo immaginare, ma che

dobbiamo stare molto attenti a rispettare come assenza. Perché in questo è il suo significato» (Canevaro, 2000, p. 23).

La ricerca di queste tracce deve quindi fare i conti con i rapporti di potere (e di forza) dei protagonisti in campo, siano essi le persone nei loro ruoli sociali agiti in quel preciso momento storico e in un determinato contesto — medico (psichiatra) vs paziente (alienato, frenastenico, idiota, deficiente, ecc.), uomo medico (psichiatra) vs donna medica (psichiatra), educatore/insegnante vs allieva/o — oppure gli ambiti scientifico-disciplinari implicati: medicina (psichiatria)-psicologia-antropologia vs pedagogia.

Rapporti di potere affatto neutri, considerando che il loro esito si riflette sul lessico utilizzato e, soprattutto, sullo sguardo che indirizza la descrizione e la trasmissione dei fatti: la cartella clinica o la relazione che descrive e racconta il *paziente* (l'alienato, il frenastenico, l'idiota, ecc.) è redatta/o dal clinico o da chi ne fa le veci (l'infermiere, l'assistente, l'operatore). E ciò che vi si scrive (e, quindi, poi vi si legge), ossia quanto emerge dalla raccolta di informazioni/dati, dall'osservazione e dalla valutazione, risente inevitabilmente dell'egemonia scientifica attribuita (o autoassegnata) a un certo ambito disciplinare in un preciso contesto/momento storico. Si pensi all'alienistica di fine Settecento, oppure alla Psichiatria sociale di matrice positivista in auge nell'Italia a cavallo tra Ottocento e Novecento nel loro rapportarsi con la Pedagogia (Babini, 1996; Bocci, 2011; 2016; 2018). Si pensi, altresì e di conseguenza, alla dialettica, essa stessa esito di un rapporto di forza, che vede posizionarsi da un lato il determinismo di certe etichette diagnostiche nel loro sentenziare, ad esempio, l'ineducabilità degli idioti a causa della concezione di irreversibilità della loro condizione intellettuale e, dall'altro, un modo differente di interpretare l'azione diagnostica, meno deterministico, più orientato alla comprensione che alla definizione/catalogazione del soggetto osservato; con tutte le implicazioni che ne conseguono in termini di attenzione al potenziale di sviluppo del soggetto, ovvero della sua educabilità.

Sono facilmente identificabili qui alcune di quelle dialettiche storiche spesso richiamate come archetipi della nascita della Pedagogia Speciale: Pinel vs Itard, Esquirol-Voisin vs Séguin, ecc., le quali portano alla concezione/convinzione, primariamente in Edouard Séguin e poi in Maria Montessori, che anche ciò che è *irreversibile* sul piano clinico può comunque essere *curabile* su quello educativo (Canevaro, 1988; Piazza, 1998; Goussot, 2007).

Rispetto a queste dialettiche Canevaro, ancora una volta ci sorprende, richiamandoci alla necessità di assumere — soprattutto quando potremmo istintivamente cadere nell'errore di *parteggiare*, in quanto Pedagogisti, per Itard, Séguin o Montessori — una postura aperta, abitando una posizione affatto comoda (come spesso è quella di chi si colloca in una polarizzazione). Il nostro Maestro lo indica chiaramente nel 2013, in occasione del primo numero

dell'«Italian Journal of Special Education for Inclusion»,<sup>3</sup> rivista della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).<sup>4</sup> Scrive Canevaro:

La vicenda di Victor, il *sauvage de l'Aveyron*, può essere considerata mito fondatore di Pedagogia Speciale. Contiene elementi che permettono di capire cosa o chi è Pedagogia Speciale. La ragione di questa considerazione va argomentata [...]. Perché non scegliere un pensatore, autore di opere che possono essere prese come punto di svolta nell'educazione e di avvio di una nuova prospettiva, dato che i nomi non mancano? Ma il mito fondatore di Pedagogia Speciale non è una persona. È una vicenda con più protagonisti. Pedagogia Speciale non è impegno per solisti. Prendiamo in considerazione alcuni dei protagonisti di quella vicenda, dando per conosciuta la trama della vicenda stessa:

Victor. È il ragazzino trovato nei boschi, essendo stato abbandonato. È il *sauvage*. Ma in realtà chi è? Un bambino con una disabilità abbandonato proprio per questo?

Itard. È la persona che accoglie in casa Victor. È medico o educatore? Ha un progetto condivisibile con Victor, o sottopone il *sauvage* a sperimentazioni per raggiungere notorietà e successo?

Madame Guérin. È la governante che si prende cura della casa in cui vivono Itard e Victor. Come governante della casa è consapevole dell'impegno educativo che la presenza di Victor comporta? Il suo buon senso è intelligenza pratica o chiusura nelle *routines*?

Pinel. È il grande psichiatra dell'epoca, e come tale diventa il garante di Itard, e di conseguenza di Victor. Il suo è paternalismo, o generosità?

Sicard. È il grande specialista di quelli che erano chiamati «sordomuti». Dà protezione a Itard e al suo progetto per non esporsi in prima persona a eventuali rischi di fallimento? E in caso di successo, attribuirsi qualche merito?

L'intreccio di questi personaggi è Pedagogia Speciale. Questo significa che Pedagogia Speciale non è Itard. Non è una sola persona, una sola azione, un solo

<sup>3</sup> <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> (consultato il 24 maggio 2024).

<sup>4</sup> Diretta fin dalla sua nascita da Luigi d'Alonzo. Ci piace qui affermare che *L'Italian Journal* è la rivista della SIPeS unitamente a *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, della quale è fin dalla sua fondazione Direttrice Marisa Pavone con la condirezione di Dario Ianes e dello stesso Canevaro, e al *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, del quale è Direttore Lucio Cottini.

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 già è conosciuto. 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 imparare 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 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 se stessa. I personaggi citati, presenti nella vicenda di Victor, il *sauvage de l'Aveyron*, mito fondatore della Pedagogia Speciale, rappresentano bene un'identità che prende corpo nel dialogo; meglio ancora: nel crocicchio del dialogo (Canevaro, 2013a, pp. 181-182).

Abbiamo voluto riportare per esteso questa citazione, che rappresenta l'avvio del contributo di Canevaro alla definizione/comprendimento di Pedagogia Speciale, perché è e resta un ulteriore punto di riferimento ineludibile per indirizzare la nostra attuale azione di studiosi/e e di ricercatori/ricercatrici interessati/e e appassionati/e della dimensione storica in ambito pedagogico, con particolare attenzione alla storia dell'educazione dei disabili, dei non conformi, dei marginali, dei più vulnerabili. Cercheremo di fornire alcune direttrici di questo impegno nel prossimo paragrafo.

*Il lascito di Andrea Canevaro sull'importanza di continuare a studiare la dimensione storica della Pedagogia Speciale*

La preziosa riflessione-indicazione di Andrea Canevaro, su come dobbiamo intendere la Pedagogia Speciale e, aggiungiamo, sentirci pedagogisti/e speciali, è foriera di innumerevoli rivoli di studio e di ricerca e, come lui stesso li definisce, di crocicchi nei quali e a partire dai quali intessere dialoghi scientifici, culturali e socio-politici.

Senza alcuna pretesa di esaustività e attingendo dalle nostre esperienze, proviamo qui a indicare alcuni ambiti di indirizzo di questo impegno.

Il primo ambito concerne proprio l'intuizione di Canevaro che mito fondatore di Pedagogia Speciale non possa essere un'unica persona e che lo sguardo sull'educazione delle persone disabili, vulnerabili, ecc. non possa essere univoco. Ciò porta ad alcune considerazioni.

Se partiamo dal presupposto che la Pedagogia Speciale non è una scienza a se stante ma è un *modo di essere* della Scienza dell'Educazione (Bocci, 2021a),

condividendone la prismaticità dell'oggetto e la complessità del discorso scientifico (Vico, 2002; Genovesi, 2005; 2009), è piuttosto evidente come all'interno della Storia dell'Educazione (intesa come studio analitico dei fatti educativi nella storia ma, anche, come prospettiva d'analisi dell'educativo sui fatti storici) così come della Storia della Pedagogia (intesa come studio dell'evoluzione del pensiero pedagogico sui fatti educativi nel loro dipanarsi nella storia) vi siano numerose omissioni<sup>5</sup> che riguardano la presenza dei disabili, così come delle persone più vulnerabili e marginali nel palinsesto sociale e nell'analisi dell'inverarsi dell'educativo nella Storia.

Ciò significa che, come appunto indicato da Canevaro, le tracce della storia dell'educazione dei disabili si trovano e vanno ricercate in varie discipline scientifiche: la medicina (psichiatria, neuropsichiatria infantile), la psicologia, la filosofia, la sociologia, l'antropologia. E questo comporta, come peraltro ben evidenziato da Marisa Pavone (2010), che la Pedagogia Speciale va pensata e collocata, contestualmente, nel *cuore* e ai *confini* della Pedagogia Generale per la sua «propensione al dialogo progettuale con altre discipline [...] illustri, con cui deve garantire un contatto permanente, orientato alla realizzazione di un corpo solidale di scienze dell'uomo» (Pavone, 2010, p. 15). Questo non significa che la Pedagogia Speciale, come talvolta si legge, sia una *disciplina* scientifica interdisciplinare. Come ha più volte ribadito Fabio Bocci, la peculiarità della Pedagogia Speciale, semmai, è

quella di *saper abitare* con competenza l'interdisciplinarietà: e questo accade in/nel nome della Pedagogia e, storicamente, come si è detto, spesso in anticipo sulle altre *sensibilità* di cui la Scienza dell'Educazione è portatrice. Tale caratteristica della Pedagogia Speciale denota/connota, quindi, il suo biglietto da visita (e quindi la sua identità). Il saper costruire una rete di interconnessioni con altre scienze, infatti, significa per la Pedagogia Speciale assumere su di sé la funzione di *frontiera* della Pedagogia, quindi della Scienza della Educazione, nei confronti di problematiche complesse e delicate (come quelle intitolate al riconoscimento dei bisogni educativi, ma non solo, delle persone più svantaggiate e vulnerabili) la cui *presa in carico* chiama in causa diversi ambiti scientifici (Bocci, 2012, pp. 66-67; Bocci, 2013; 2021a).

Tutto questo nella consapevolezza che le singole tappe che scandiscono precisi fatti storici (che noi possiamo studiare e analizzare sincronicamente)

<sup>5</sup> In una certa misura involontarie, ossia determinate dal fatto che talune questioni dell'educativo sfuggissero all'attenzione comune come questioni educative (Montuschi, 1997). È, dunque, precipuo compito di chi studia l'educazione appurare fino a che punto tali omissioni siano state realmente involontarie e indagare le eventuali ragioni sia della involontarietà sia della altrettanto eventuale intenzionalità.



non si *dissolvono* nell'evoluzione diacronica dello sviluppo della società. In altri termini, la dimensione storica consente di cogliere nell'attualità anche la presenza/permanenza di culture, di valori e di prassi che appartengono al passato.

E veniamo così al nostro secondo ambito di impegno. Il *recupero* dell'importanza della dimensione storica consente di comprendere meglio l'attualità delle questioni che interpellano i pedagogisti speciali nel loro impegnarsi nello studio, nella ricerca e nelle pratiche sociali. Ciò lo si evince da alcuni indicatori. Il primo, più squisitamente accademico-scientifico, risiede nel fatto che i volumi (manuali e non) intitolati alla Pedagogia Speciale dedicano da sempre attenzione ai fatti storici e ai/alle protagonisti/e dell'educazione dei disabili (Trisciuzzi e Galanti, 2001; Caldin, 2001; Gelati, 2004; Trisciuzzi, Fratini e Galanti, 2007; d'Alonzo, 2008; Goussot, 2007; Pavone, 2010) così come, nel corso del tempo e proprio grazie all'impulso di Andrea Canevaro (Canevaro e Gaudreau, 1988; Canevaro e Goussot, 2000) e di Francesco Gatto (1977), è cresciuta l'attenzione della Pedagogia Speciale italiana alla dimensione storica, come dimostrano (a titolo esemplificativo oltre a quelli già citati) i lavori di Besio e Chinato (1996), Crispiani (1998), Zappaterra (2003), Mura (2012), Schianchi (2012), Magnanini (2013), Goussot (2014), Mura e Zurru (2015), Zurru (2015), Galanti e Paolini (2020), Bocci (2021b; 2022a; 2023a), Tatulli (2022), con un primo tentativo di sistematizzazione, curato da Piero Crispiani nel 2016, che ha visto la quasi totalità della comunità pedagogico-speciale accademica italiana raccogliersi in un grande progetto comune.

Il secondo indicatore è rappresentato da quella caratteristica propria dei/delle pedagogisti/e speciali italiani/e di stare nei contesti, di abitare le situazioni oggetto del loro studio e del loro impegno scientifico e, ancora una volta, questa peculiarità che ciascuna/o ha coltivato con una sua specificità nelle traiettorie personali di crescita umana e professionale trova un testimone privilegiato in Andrea Canevaro.

Il terzo ambito di impegno attiene a un aspetto che per Canevaro è di particolare significatività: la documentazione. L'idea che il Maestro fa di questa pratica si interconnette — e, anche in questo caso non potrebbe essere altrimenti — a quanto fin qui delineato in merito al suo pensiero, alla sua opera e al suo lascito. Scrive Canevaro:

È difficile attribuire dei confini precisi o addirittura assoluti a una documentazione utile per la Pedagogia Speciale. Ed è altrettanto difficile delineare confini netti all'apporto della Pedagogia Speciale [...] La documentazione fa da ponte fra la pratica e l'elaborazione teoretica. In questo senso il documentare la Pedagogia Speciale può avere contorni più definiti, mentre il documentarsi per la Pedagogia Speciale equivale ad avere un orizzonte che si sposta continuamente e che implica una serie di errori da tenere presenti. Voler entrare in ambiti disci-



plinari diversi dal nostro, significa estrapolare elementi utili e ricollocarli senza essere competenti su quale dovrebbe essere la loro effettiva collocazione. Si rischia di farne un uso improprio. In ogni caso rimane la necessità, e il dovere, di arricchire con un'ampia documentazione i confini, le esigenze e le tematiche della Pedagogia Speciale (Canevaro, 2004, p. 29).

Torna in modo deciso il tema dell'esigenza di una pluralità di sguardi, la questione del non arroccarsi ma, invece, di arricchirsi mediante un dialogo profondo con altri interlocutori, siano essi studiosi e studiose oppure discipline scientifiche. Canevaro parla di una pluralità di committenti, facendo riferimento alla

necessità di percorrere degli itinerari che assumano tutte le informazioni necessarie a completamento di ciò che già si possiede in rapporto alle problematiche e alle esigenze più evidenti della Pedagogia Speciale. Trascurare le storie, i contesti storici in cui sono emerse particolari proposte o in cui sono state realizzate particolari ricerche, equivale a volte a ignorare le ragioni e le modalità con cui a loro volta i ricercatori e gli studiosi hanno tenuto conto della pluralità dei committenti [...]. Documentazione significa anche questo, evitare che a una proposta o a una ricerca si attribuisca un carattere neutro e assoluto [...]. È un procedere che potremmo riassumere coi termini di multicausalità e multimodalità [...]. La Pedagogia Speciale ha un compito importante: aggiungere qualità a necessità. E la qualità implica collegamenti fra l'area disciplinare, la ricerca e la documentazione (Canevaro, 2004, pp. 29-31).

E riteniamo che questa via maestra indicata da Canevaro sia stata fatta propria dalla comunità pedagogico-speciale (e non solo, certamente). Alcuni esempi pratici di come percorrere questa via ci consentono di concludere questo paragrafo.

Un primo esempio è rappresentato dal gruppo di ricerca della SIPeS dedicato a *La dimensione storica della Pedagogia Speciale e il rapporto con le altre scienze*,<sup>6</sup> attualmente coordinato da Fabio Bocci, Dario Ianes e Alessia Cinotti. Si tratta di un nutrito gruppo di studiose e studiosi impegnate/i, sull'impulso di quanto indicato da Canevaro, a portare avanti studi e ricerche finalizzate a far emergere ulteriori tracce dei disabili nella storia. Il tutto ascoltando e ponendosi in dialogo con colleghe e colleghi che studiano la storia della pedagogia e dell'educazione e, contestualmente, con altre/i che fanno riferimento a differenti ambiti scientifico-disciplinari.

<sup>6</sup> <https://s-sipes.it/elenco-gruppi/la-pedagogia-speciale-nelle-universita-italiane/> (consultato il 24 maggio 2024).

Un secondo esempio concreto è costituito dallo spazio dedicato sulla rivista «*Italian Journal of Special Education for Inclusion*», e fin dalla sua fondazione, all'*incontro con la storia*, non a caso posta all'interno della prima sezione (*Riflessione teorica*) insieme alle *questioni epistemologiche*.

Un terzo esempio, sempre restando nell'ambito delle riviste scientifiche, è la sezione *Precursori* all'interno de l'«Integrazione Scolastica e Sociale»: <sup>7</sup> presente a partire dal n. 1 del 2021, è nata nell'ambito di una riconfigurazione della rivista stessa a opera della Direttrice Marisa Pavone e dei co-direttori Andrea Canevaro e Dario Ianes.

Un quarto e ultimo esempio (tra i tanti possibili) è quello dei *Depositi dell'Educazione*. Anche in questo caso l'impulso nasce da una idea di Canevaro a partire da un suo scritto inedito, *Quando l'educare lascia dei «depositi»*, inviato dallo studioso con la consueta generosità come stimolo sia per riflettere sia per agire (Bocci, 2022b). I *Depositi dell'educazione* vanno pensati e realizzati non come magazzini statici ma come luoghi dinamici, aperti, collegati alle esperienze e alle competenze, orientati alla ricerca, alla sistematizzazione e alla circolazione delle risorse documentarie, informative e formative a livello locale, nazionale e internazionale. In altri termini come *risorse*, come *strumenti*, come mediatori, in grado di interconnettere tra loro le differenti professioni educative e di cura, di intercettare, portare alla luce e rendere disponibili storie di vita, eventi, esperienze, narrazioni, sperimentazioni, oggetti, ecc. Il tutto all'interno di luoghi simbolo dove persone con disabilità, famiglie, insegnanti, educatori, ricercatrici, professionisti, singolarmente o come espressione di associazioni, movimenti, cooperative, realtà del volontariato, referenti istituzionali e così via, possano incontrarsi ed essere/ divenire, al tempo stesso, fruitori e costruttori di tali depositi (Bocci, 2022b).

Questi pochi esempi di itinerari già percorsi e ancora da percorrere, testimoniati da Andrea Canevaro e consegnati a noi come impegno per rendere il presente e il futuro della ricerca e dell'azione pedagogica realmente rispondente ai bisogni della nostra società, ci portano all'altro grande tema — quello dei processi emancipativi delle persone con disabilità (e non solo) — che qui affrontiamo sempre a partire dal contributo del nostro Maestro.

## **I processi emancipativi delle persone con disabilità nel pensiero e nell'opera di Canevaro**

Andrea Canevaro è stato anche un protagonista dei processi emancipativi delle persone con disabilità e dei più vulnerabili, e questo sia sul piano della

<sup>7</sup> <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/> (consultato il 24 maggio 2024).

riflessione teorica sia dell'azione sul campo, con la sua notissima capacità di essere sempre in situazione, al fianco di associazioni, di movimenti, di gruppi, di cooperative, di istituzioni e quant'altro.

Quello dei processi emancipativi è un tema di grandissimo rilievo, anzi assolutamente centrale, nella missione-vocazione della Pedagogia Speciale, anche sul piano del suo sviluppo e divenire storico (il che lo riallaccia nella visione e nell'opera di Andrea Canevaro a quanto abbiamo cercato di delineare nel primo paragrafo). Nella prospettiva della Pedagogia Istituzionale di cui Andrea è stato, come detto, interprete originale e che in Italia, grazie a lui, ha influito notevolmente sulla definizione stessa della Pedagogia Speciale (Canevaro, 1999; 2013a), l'analisi diacronica e sincronica dei processi emancipativi si colloca sullo sfondo della dinamica dell'istituto e dell'istituyente che abbiamo già sviscerato precedentemente nelle sue essenziali peculiarità.

Questa analisi consente di cogliere come sul piano diacronico le persone con disabilità abbiano progressivamente acquisito una coscienza politica (oltre che esistenziale e socio-culturale, fermo restando che nell'ottica «il personale è politico», tali dimensioni non possono essere scisse) che si è venuta ad affermare con forza nel tempo e con una sempre maggiore visibilità. Tuttavia, a livello sincronico, è possibile cogliere come vi siano eventi prodromici e figure pionieristiche che, in un contesto storico-culturale di totale emarginazione, hanno dato vita e forma ad atti di autodeterminazione. Un esempio eclatante è quello che avviene il 6 gennaio del 1898, allorquando — come ricorda Leslie Fiedler (2009) — un gruppo di *freaks* appartenenti alla compagnia del Circo Barnum e Bailey inscena un comizio di protesta, indetto e presieduto dalla donna barbuda Miss Annie Jones, affinché siano coloro ai quali è stato affibbiato questo termine denominativo a decidere se accettarlo o meno. La cronaca, non priva di aspetti tipici delle leggende urbane, riporta che i dimostranti, dopo un attento vaglio di circa trecento termini sostitutivi ritenuti tutti insoddisfacenti, scelgono (sembra su sollecitazione del vescovo di Winchester) quasi all'unanimità la definizione di *prodigi*.

Tornando alla dimensione diacronica, è piuttosto noto come un decisivo impulso all'empowerment delle persone con disabilità sia riconducibile al decennio Sessanta-Settanta del Novecento (Bocci, 2023b). Pensiamo alla nascita e all'affermazione dei movimenti dei diritti per i disabili e per la vita indipendente che trova ineludibili punti di riferimento nelle figure di Edward (Ed) Verne Roberts, Judith (Judy) Heumann, Kitty Cone, Barbara (Bobbi) Linn, Mary Jane Owen, James LeBrecht negli Stati Uniti, Mike Oliver, Vic Finkelstein e Paul Hunt in Inghilterra, Adolf Ratzka in Svezia, Miriam Massari, Franco Bompreszi, Bruno Tescari, Salvatore (Tillo) Nocera, Giampiero Griffo in Italia. Si tratta, evidentemente, di pochi nomi emblematici di un movimento assai più vasto, che ha visto, peraltro, a livello internazionale, l'intrecciarsi delle

rivendicazioni delle persone disabili con quelle delle donne contro sessismo e patriarcato, con quelle degli afrodiscendenti (e tutti/e i/le «non bianchi/e») per la questione razziale, con quelle della comunità LGBTQIA+ (nell'odierna definizione) contro le discriminazioni transomofobiche (si pensi in quegli anni ai moti di *Stonewall*), con quelle contro il classismo. Il tutto in una configurazione intersezionale, com'è oggi ben chiaro alle giovani generazioni di attiviste, come ThisIsCRIPPLE, Robyn Lambird, Rebelwheels NYC, Jessica Kellgren-Fozard, Annie Elaine, Elena e Maria Chiara Paolini (*Witty Wheels*), Neuropeculiar, Red Frick Hey, Emanuela Masia, Tiziana (Bradipi in Antartide), Sofia Righetti e altre (su questa attivista diremo qualcosa a seguire).<sup>8</sup>

Oltre alle persone ci sono anche diversi eventi a segnare questo percorso/processo di/verso l'autodeterminazione. Negli Stati Uniti la nascita, alla metà degli anni Sessanta, del primo *Centro per la vita indipendente* all'Università di Berkeley a opera di Ed Roberts e dei celeberrimi *Rolling Quads*, l'esperienza di *Camp Janed* nel 1971 (narrata dal documentario *Crip Camp* del 2020) e il celebre *sit-in 504* a San Francisco per l'approvazione completa del *Rehabilitation Act* varato nel 1973. In Inghilterra, nella metà degli anni Settanta, la fondazione della *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*, mentre in Italia con la Legge 517 del 1977 si chiudono le classi differenziali e le scuole speciali, ed è questo l'esito di un lungo dibattito sulla deistituzionalizzazione che vede coinvolto anche Franco Basaglia, a cui si deve la Legge 180 che mette fine, almeno normativamente, all'esistenza dei manicomi.

In questo scenario di fermento socio-politico-culturale, entra a pieno titolo il contributo di Andrea Canevaro, il quale porta in Italia un'ulteriore prospettiva, qual è quella della Pedagogia Istituzionale, che ha origine in Francia grazie a figure come Célestin Freinet, Jean e Fernand Oury, Aida Vasquez, Raymond Fonvieille e che, a sua volta, va posta in stretta relazione (uscendo a nostro avviso dalla logica che ne sia una derivazione) con l'Analisi Istituzionale, di cui sono esponenti i già citati Cornelius Castoriadis, Georges Lapassade e René Lourau, così come François Tosquelles (ideatore della psicoterapia istituzionale) e molti altri (Hess e Weigand, 2008; Gueli, 2018). Per Canevaro, la Pedagogia Istituzionale va intesa come un «orientamento pedagogico non accademico (alcuni lo chiamano militante), che si è prefisso di modificare, in termini migliorativi, la concreta organizzazione della didattica, sviluppatosi in Francia nei decenni 1960 e 1970, nell'alveo della prassi delle classi attive e della cooperazione educativa ispirata a Célestin Freinet» (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 103). In tal senso, rispetto alla dimensione scolastica, l'attenzione va posta all'organizzazione del gruppo classe,

<sup>8</sup> Utilizziamo appositamente qui lo Schwa perché riflette in modo più appropriato il modo con cui questa attivista intendono rappresentarsi.

alla strutturazione dell'ambiente e dei tempi, alla scelta e alla cura dei materiali, alla lettura delle dinamiche di gruppo, alla possibilità di servirsi delle tecnologie, siano esse vecchie o nuove (De Angelis, 2019), e che sono tali in relazione all'epoca e al contesto d'uso (Maragliano e Pireddu, 2014). Ne consegue che gli strumenti di cui ci si avvale «sono tanto operativi che concettuali, e hanno la duplice funzione di strutturare i percorsi cognitivi e di organizzare il gruppo. In questo senso gli strumenti sono mediatori di possibili conflitti» (Canevaro, 1983, pp. 34-35).

Ma con Canevaro — che pure è un attento conoscitore della realtà scolastica e, come sappiamo, è una delle figure ineludibili nello sviluppo del nostro sistema formativo in direzione dell'integrazione e poi dell'inclusione — il discorso si amplia, esce dai confini dell'analisi della sola istituzione scolastica, prendendo in considerazione, in una prospettiva ecosistemica, l'istituzione in quanto tale e, pertanto, le reti istituzionali nel loro istituirsi e nel loro divenire (ancora la dialettica dell'istituito e dell'istituente). In effetti Canevaro ha originalmente introdotto nel contesto italiano (si pensi alla concezione dei sostegni evolutivi) la lezione della psicoterapia istituzionale di François Tosquelles e Jean Oury, tale per cui non è il singolo ma l'istituzione stessa che *va curata* attraverso una rete complessa che comprende tutte le parti in causa e tutti/e i/le suoi/sue protagonisti/e. Si tratta, quindi, di privilegiare una dimensione di ricerca-azione (Pourtois, 1988; Barbier, 2008), di ricerca partecipata, nella quale si possano esplorare i detti e i non detti, il verbale e il non verbale, l'esplicito e l'implicito, propri della dialettica tra istituito e istituente. Canevaro esplora questi aspetti già in *Educazione e handicappati* del 1979, declinandoli ed esplorandoli nella dimensione politica, in particolar modo facendo riferimento alle riflessioni di Chanan Rapaport (1977) sull'implicazione dell'educatore in rapporto all'autorità. Scrive in merito Canevaro:

Le indicazioni di Rapaport operano nell'ambito dell'analisi istituzionale prendendo in considerazione i fattori istituzionali riuniti in tre gruppi: le attitudini nei confronti del potere e dell'autorità istituzionale [...]; le attitudini nei confronti dei valori istituzionali, che possono condizionare la buona o cattiva riuscita di un rapporto in analogia al punto precedente; gli interessi professionali riconosciuti istituzionalmente. Rapaport è portato a considerare i fattori istituzionali come assai più importanti dei fattori personali (Canevaro, 1979, p. 94).

Ci sembra di poter affermare che siano questi i presupposti teorico-operativi<sup>9</sup> alla base delle tante intuizioni che Andrea Canevaro ha elaborato e messo a disposizione nel corso del tempo. Ne decliniamo qui alcune tra le più note.

<sup>9</sup> Teoria e prassi nella loro reciprocità e non gerarchizzazione: le prassi che *invitano* la teoria a farsi tale e le teorie che *influiscono* sulle prassi, in una circolarità sistemica e pressoché illimitata.

La prima è la ri-definizione di *deistituzionalizzazione*. Canevaro la intende non come un atto sincronico — legato *semplicemente* (e ingenuamente) al *superamento* di un sistema escludente sancito, ad esempio, dalla chiusura di istituti speciali come le scuole o le classi riservate agli *handicappati* o gli ospedali che custodiscono i matti — ma, in modo del tutto originale (e, ci sia consentito, sorprendente nella sua originalità), come una *riconciliazione*. Afferma in proposito:

Nel costruire riconciliazione sono implicati diversi aspetti importanti di una realtà che è tutt'altro che cancellata. Il primo è costituito dall'offesa per l'esclusione e per la violenza dell'esclusione che una parte dell'umanità ha patito e patisce. Il secondo aspetto è costituito dalla dimensione culturale dell'impegno e si può tradurre in questi termini: saper vedere nell'altro non qualcosa che ci limita e danneggia (perché costa, perché ha bisogni che intaccano il bilancio) ma come un completamento e un arricchimento della nostra stessa realtà. Il terzo aspetto impedisce che la costruzione di riconciliazione diventi un «buon sentimento» inutile, perché riguarda la possibilità che questa azione di giustizia convenga a tutti, anche sul piano economico: gli istituti, le istituzioni scadenti, il disimpegno istituzionale costano di più e rendono insicurezza, incompetenza, assistenzialismo diffuso, informazioni incomprensibili e confuse, mansionari rigidi e inadeguati, competenze non rispondenti ai bisogni, ignoranza dei bisogni stessi. E molto altro. Produrre sofferenza e ingiustizia porta a tutti sofferenza e ingiustizia. Vi è poi un quarto aspetto che riguarda la riconciliazione fra l'impegno amministrativo e l'impegno umano. Per intenderci dobbiamo ricorrere a un'espressione che ha avuto un tragico scenario alle spalle e che indica quella zona grigia di cui parla Primo Levi. È quell'area di pretesa non-responsabilità, protetta da una dimensione tecnica che si vuole oggettiva e quindi neutra, refrattaria a ogni accertamento di responsabilità etica, forse con la giustificazione di dover assumere quella contabile, sempre dipendente da decisioni lontane e incontrollabili [...]. La zona grigia può essere rischiarata e percorsa dal fare riconciliazione. Anche fra impegno amministrativo e impegno educativo. Riconciliazione è impegno in prima persona (Canevaro, 2006, pp. 58-59).

Un impegno che, prosegue Canevaro, si declina nell'assunzione di responsabilità, come percorso esistenziale che può essere rappresentato — nella sua pregnante essenzialità, aggiungiamo — in tre parole d'azione: incontrare, farsi carico, accompagnare.

Questa originale riconfigurazione del concetto di deistituzionalizzazione approda (ci fa approdare) a una altrettanto originale ridefinizione del concetto/costrutto di sostegno. Già nel suo *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap* (1999), Canevaro introduce, interpretando da par suo alcune suggestioni

desunte da George Downing (1995), la necessità di una ri-definizione/modulazione dei *sostegni*, i quali — detto in un momento in cui la figura dell'insegnante di *sostegno* prende corpo — vanno collocati nel/nei contesto/i, oltre la strumentalità, ossia nell'alveo di uno «sviluppo esistenziale e nel rapporto tra individuo e realtà umana e materiale» (Canevaro, 1999, p. 67). Ecco, allora, delinarsi, il *sostegno di accompagnamento*, il *sostegno di contro risposta*, il *sostegno della mano anonima*, il *sostegno a ping-pong*, il *sostegno di confine*, il *sostegno di sfondo*. Tale rimodulazione/articolazione consente di transitare dall'idea di *sostegno individuale* a quella di *sostegni di contesto evolutivi*. Come affermano anni dopo lo stesso Canevaro ed Elena Malaguti, il

compito del sostegno affidato «per sempre» a una persona, magari specializzata, rischia di operare, una sorta di esproprio e requisizione del riconoscimento relazionale — che verrebbe attribuito a una sola persona, interrompendo, o impedendo che si crei, un circuito di reciprocità e che si sviluppi una rete relazionale costituita da diversi caratteri, sia benevoli e simpatici, che irruenti e forse poco simpatici (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 105).

Si chiarisce così anche il significato di *delega paradossa* approfondito da Canevaro, il quale evidenzia intanto che la natura della delega è sempre complessa e sfugge alla mera tecnicità del compito insito nel delegare/essere delegati. In tal senso, sottolinea lo studioso, la questione del tempo (che è tempo di crescita e di evoluzione, per tutte le attrici e tutti gli attori coinvolte/i) diviene cruciale. La delega, infatti, dovrebbe essere sempre temporanea, finalizzata a consentire a colui/colei che delega la possibilità di divenire competente rispetto alla capacità di essere in una certa situazione. La delega, avverte Canevaro, dovrebbe *allontanare* per un *tempo utile* a risolvere uno specifico problema e deve avere come fine ultimo quello di riassegnare/far assumere a colui/colei che ha delegato la *padronanza* in merito all'oggetto della delega (la salute, l'autonomia, l'accessibilità, ecc.). Se invece il tempo si prolunga, tanto da divenire addirittura definitivo, si sconfinava dalla delega e si addivene a una forma di alienazione.

Siamo qui pienamente nel territorio della *coevoluzione*, che richiede/produce un *riposizionamento* (altri due concetti elaborati da Canevaro). Quando facciamo riferimento alla visione coevolutiva promossa da Canevaro, dobbiamo immaginarla (e attuarla) come una *interazione ecologica tra sistemi*. Lo sviluppo della persona (chiunque essa sia) va concepito come una costruzione complessa, composita: non un procedere lineare (preciso, predeterminato), ma un incedere secondo differenti linee di crescita, di evoluzione, che si ramificano, si intrecciano, si sovrappongono. L'identità della persona, quindi, viene a configurarsi come *coevoluzione* di elementi diversi in un *equilibrio originale di*



*diversità* (Canevaro, Lippi e Zanelli, 1988). Canevaro e Malaguti chiariscono ulteriormente questa prospettiva, ponendo a confronto il processo di umanizzazione e il processo di disumanizzazione. Il primo

ritiene che l'intelligenza sia in continuo adattamento, e avvia dinamiche coevolutive e dunque potrebbe anche apparire ed essere disordinato come un cantiere in costruzione. Il secondo che riduce l'individuo a un dato non suscettibile di cambiamenti. L'essere umano è dunque pensato come un essere predestinato, non modificabile che deve essere ordinato e organizzato in modo preciso per non diventare una minaccia per gli altri. La minaccia può essere costituita dal ridurre ogni considerazione a una questione economica ad esempio, o ancora la ricerca e la messa in atto di tecniche specifiche e mirate da praticare in modo congiunto e in qualsiasi contesto (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 100).

La prospettiva coevolutiva consente di fronteggiare le forme esplicite e implicite, eterodirette o autoimposte, di reificazione e apre la strada al *riposizionamento*. Per Canevaro (2006), il riposizionamento coincide con la possibilità per ciascuno/a di collocarsi, nel solco della propria traiettoria esistenziale, in un modo diverso rispetto a quello che gli viene assegnato, ad esempio per una sua caratteristica fisica, sensoriale, intellettuale, ma anche di provenienza culturale, di genere, ecc. Si tratta di percorsi di vita predeterminati, che generano aspettative basse, scarsamente flessibili e poco dinamiche. Riposizionarsi, quindi, significa uscire dal determinismo (spesso introiettato, soprattutto da chi è inquadrato come manchevole, disabile, non conforme, ecc.) e acquisire la consapevolezza di poter essere/farsi artefice del proprio destino. Per tale ragione, secondo lo studioso, assume un valore inestimabile la biografia personale e la riflessione che la sua *scrittura* (anche in termini metaforici) comporta, a partire dalla comprensione di quali sono autenticamente le aspettative e le mete personali. Il riposizionamento, ci viene da dire anche richiamandoci alle esperienze delle attiviste e degli attivisti precedentemente citate/i, rompe il circolo vizioso dell'assistenzialismo, del vittimismo e dell'egocentrismo e apre la strada all'incontro con le esperienze altrui, a una relazione profonda del sé personale con il sé collettivo, atto questo generatore di infinite possibilità.

La dimensione coevolutiva (che contempla il *riposizionamento* con tutto il suo portato sul piano individuale e collettivo) consente, dunque, ai contesti di divenire/farsi competenti e ciò avviene nel momento in cui le persone che li abitano divengono altrettanto competenti nel renderli tali (Bocci, 2021c).

In questo processo assumono un ruolo fondamentale i *Mediatori*, che per Andrea Canevaro sono tali quando agiscono come fattori di correlazione e di inte(g)razione tra gli elementi del sistema. La metafora delle *pietre che affiorano* (Cane-



varo, 2008a) è esemplificativa di ciò che lo studioso intende con questa locuzione: per attraversare un piccolo fiume o un ruscello senza bagnarsi occorre mettere i piedi su quelle pietre che affiorano dall'acqua e che ci consentono di attraversarlo. Allo stesso modo, nel compito educativo (quindi sociale) è possibile promuovere, favorire e accompagnare le traiettorie di sviluppo di chi cresce avvalendosi di mediatori, i quali — personalizzando il discorso e seguendo le nostre prospettive di studio e di ricerca — amplificano le opportunità di attraversamento (guado) di quelle situazioni di difficoltà che sono tipiche del processo di apprendimento e che, nella diversificazione dei funzionamenti umani, hanno talvolta bisogno di ulteriori particolari attenzioni (De Angelis, 2021a), anche perché chiunque cresce ha bisogno di particolari attenzioni, non solo chi è inquadrato come persona con Bisogni Educativi Speciali. Tornando ai mediatori, nella loro concettualizzazione operata da Andrea Canevaro, questi possono essere *strumenti* di varia natura, da scegliere e utilizzare a seconda della necessità, della situazione d'uso e del destinatario/beneficiario (singolo o gruppo che sia). Ad esempio, film e altri linguaggi audiovisivi, giochi, testi aumentati e tattili, oggetti da manipolare, ma anche, ovviamente, il Braille, la LIS, il videomodeling, la comunicazione facilitata, ecc.

Al di là della loro diversificazione nella forma e nell'uso, un mediatore, per essere effettivamente tale, dovrebbe avere alcune peculiarità. In estrema sintesi dovrebbe:

- essere in grado di aprire/si e rinviare/si a una pluralità di mediatori;
- porsi come un punto di convergenza di sguardi diversi: deve consentire la convivenza tra *diversità* e unità;
- rappresentare la persona senza reificarla: la sua funzione è quella di permettere che la persona esplori un ambiente (anche relazionale) senza però *comprometterla*, ossia senza che eventuali insuccessi la *feriscano*;
- essere malleabile: deve poter riflettere l'impronta che la persona vi pone (essendone sua rappresentazione) ma senza che tale impronta sia considerata definitiva, non suscettibile di una sua perfettibilità;
- costituire una esperienza, o una sperimentazione, per mezzo della quale la persona si cimenta come se si trovasse in una *zona franca*; ossia senza la presenza di giudizi che possano compromettere la possibilità di compiere altre esperienze/sperimentazioni.

Giunti a questo punto, enucleati alcuni degli infiniti aspetti riconducibili al pensiero e all'azione di Andrea Canevaro in merito ai processi emancipativi, come gruppo abbiamo cercato di riprendere e rilanciare questo patrimonio, ponendolo in dialogo con le linee di studio e di ricerca di ciascuna-ciascun componente, identificando alcuni temi trattati, in via di sviluppo o da sviluppare.

*Attualità del pensiero di Canevaro per indirizzare i processi emancipativi*

Sulla scia di quanto fin qui delineato in merito ai processi emancipativi e alle suggestioni riconducibili al pensiero e all'opera di Andrea Canevaro, proviamo ora a delineare alcuni temi che sono emersi dal confronto delle studioso e degli studiosi che compongono il gruppo di autrici e autori del presente contributo.

Un primo tema che ci sembra di grande rilievo è quello del ripensare la *fragilità*, questione che Andrea Canevaro, all'interno della sua vastissima opera, ha specificamente affrontato in *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura* (2015). Si tratta di un piccolo volume (sul piano della quantità di pagine) equivalente, però, a un gioiello di conoscenza, poiché rappresenta una fertile fonte di riflessioni e intersezioni che alimentano la comprensione profonda della pluridimensionalità dei processi educativi e delle pratiche di cura legate alla fragilità umana. Canevaro esplora la fragilità — la quale non sempre è sovrapponibile al costruito sociale della vulnerabilità (Mariani, 2014; Crocetta, Emilio e Miatto, 2022) — nei suoi mille volti, ponendola in dialogo con i processi inclusivi che si sviluppano all'interno di logiche di complessità sempre crescente (Morin, 2017) e che, pertanto, richiedono interventi multidimensionali, in particolar modo nei contesti educativi. Come evidenzia Canevaro, infatti, la *fragilità che interpella* (Canevaro, 2015, p. 25) è centrale nel processo educativo, in quanto esige una risposta contestualizzata all'intrinseca debolezza umana e alla sua condizione (ci viene da dire ontologica) di bisogno.<sup>10</sup> In tale grammatica interpretativa, la fragilità, lungi dall'essere espressione di manchevolezza, va riconosciuta come una risorsa per l'apprendimento e per la crescita di ogni persona, qualunque sia il funzionamento umano che la caratterizza (Ianes, 2005).

Nell'assumere la fragilità come condizione universalmente comune e come sorgente originaria di cura e di responsabilità (Lizzola, 2006), diventa quanto mai opportuno (e ineludibile) potenziare i processi inclusivi che accolgono, interpretano e supportano lo sviluppo della consapevolezza dei concetti di limite (De Angelis, Greganti e Orlando, 2022) e di fragilità educativa (Augelli, 2014) che non possono essere ricondotti a meri Bisogni Educativi Speciali. Ne consegue che gli innumerevoli profili di fragilità — che evidentemente non riguardano qualcuna/o, ma tutte/i — emergenti, ad esempio, in ambito scolastico e nei contesti formativi (la cui emergenza si è peraltro acuita a seguito

<sup>10</sup> Del resto, come afferma Eugenio Borgna, *fragile* «è una cosa (una situazione) che facilmente si rompe, e fragile è un equilibrio psichico (un equilibrio emozionale) che facilmente si frantuma, ma fragile è anche una cosa che non può essere se non fragile: questo essendo il suo destino» (Borgna, 2014, p. 6).

dello tsunami pandemico), interpellano anche le fragilità degli educatori nel loro essere interlocutori (credibili) nella relazione educativa. Ciò comporta il misurarsi con le eterogeneità e con le differenze di cui ciascuno è portatore (sano) e lo sfidare la *tirannia della normalità* (Kristeva e Vanier, 2011), intrecciando e strutturando una pluralità di orizzonti di senso rivolti alla ri-significazione umana ed etica. Tale processo viene contemplato dall'attuale *era del singolo* (Rigotti, 2021) che reclama la centralità di ciascun individuo nella costruzione di una società più inclusiva e rispettosa delle differenze, a patto di non perpetuare ulteriori fragilità strutturali. È tempo di abbracciare il dono della fragilità, non come pretesto per creare nuove disuguaglianze (se ne possono produrre involontariamente nel promuovere le diversità), ma come forza motrice dell'equità volta a ridurre barriere e discriminazioni e a generare visioni inedite, in quanto orientate a costruire *un nuovo inizio per il cammino umano* (Callari Galli e al., 1998) segnato dall'ipercomplessità contemporanea (Persi e Montanari, 2023).

Questa prospettiva ci pone in contatto con un secondo tema cruciale: il collocare le altre e gli altri, soprattutto chi sfugge ai canoni della norma, all'interno di una progettualità di vita significativa, piena, autentica, percorribile. Come ha più volte sottolineato Andrea Canevaro (2006; 2019a), le persone con disabilità vanno supportate e messe nella condizione di divenire soggetti attivi del proprio processo di crescita e della costruzione della propria identità (Canevaro, 1999; Cottini, 2016). Naturalmente è questo un processo che deve cominciare sin dai primi anni di frequenza dei contesti educativi (Cesaro, 2015; Bianquin e Bulgarelli, 2022) e che chiama in causa non solo la scuola e la famiglia, ma il/i territorio/i che l'allievo/a abita e andrà ad abitare.

Si tratta di immaginare ciò che *ancora non è*, di progettare la vita futura, quella adulta, affinché al periodo scolare non segua quel *salto nel vuoto* (Giaconi, 2015; Giaconi e al., 2020) con cui giovani adulti/e con disabilità e i loro familiari sono costretti/e a scontrarsi (Guerini, 2023), finendo per vivere in condizioni di *emergenza* situazioni che non si è avuto modo e tempo di pianificare, esperire e sperimentare.

Canevaro parla dell'esigenza di avere un *PEI in un contesto e un orizzonte operoso* (2021), evidenziando come il Piano Educativo Individualizzato debba collocarsi in un *sistema aperto e complesso*, in un *paesaggio istituzionale fatto di contesti che formano un ecosistema*. Questa concettualizzazione è presente nei nuovi modelli indicati dal Decreto n. 182/2020, dove è richiesto di raccordare il PEI con il Progetto Individuale.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ricordiamo che il Progetto Individuale è redatto — dal Comune di residenza — solo se espressamente richiesto dai familiari dell'alunno/a con disabilità o da lui/lei stesso/a se maggiorenne. La scuola, quindi, compila la sezione 3 del PEI se il Progetto Individuale è stato già redatto o se

Affinché ciò accada, però, il PEI non deve esser vissuto come un atto burocratico (Cornacchia e al., 2021). Canevaro stesso si sofferma su questo aspetto, ricordandoci come i processi inclusivi, correlati alla lotta alle disuguaglianze, richiedano un gioco di squadra. Le leggi, afferma Canevaro (2021), servono non solo per essere applicate ma *per sperare di sviluppare percorsi possibili*. Il PEI, dunque, va concepito come «un quaderno di lavoro che ci accompagna» (Ianes, 2021, p. 10) nell'immaginare il Progetto di Vita della persona (De Angelis, 2016). Vale qui la pena ricordare che il Progetto di Vita non è un documento da redigere, ma costituisce la visione prospettica che si costruisce sulla e con la persona, bilanciando ciò che l'individuo desidera, le sue competenze attuali e le attività necessarie allo sviluppo di altre competenze fondamentali per il suo futuro. È su questa prospettiva che deve basarsi l'orientamento, il quale non deve limitarsi a fornire informazioni in merito a successivi corsi frequentabili e/o ai futuri sbocchi professionali (Guerini, 2022), ma deve essere occasione per riflettere su chi si è e su chi si sta diventando, quindi sui personali processi di autodeterminazione (Giraldo, 2020) per una vita realmente indipendente (Guerini, 2020).

Quello dell'orientamento è, per così dire, un tema caldo, considerando anche l'emanazione nel 2022 da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito delle *Linee guida sull'orientamento scolastico*. Al di là della sua attualità nell'agenda politica e sociale, quello dell'orientamento in relazione ai processi identitari e inclusivi è un tema cruciale per la riflessione pedagogica e per l'agire didattico (Batini, 2015; De Angelis, 2017; Margottini, 2020; Pellerey, Margottini e Ottone 2020; Montanari, 2023). Indubbiamente l'orientamento — quando è *diacronico* (quindi finalizzato all'autodeterminazione e all'autorealizzazione) e non *sincronico* (ossia utilizzato come strumento del sistema del mercato, abilista, per addestrare, selezionare e reclutare forza lavoro) — è un volano per la valorizzazione del potenziale umano di cui ciascuno/a (chiunque esso/a sia) è portatore/trice. È un'azione per molti versi narrativa (Batini e Zaccaria, 2000; 2002; Batini e Del Sarto, 2005; 2007; Batini e Giusti, 2008; De Angelis, 2012; 2021b), avendo a che fare con le traiettorie di vita, per mezzo della quale si fronteggiano le disuguaglianze, le iniquità, le emarginazioni e le discriminazioni. Per realizzare ciò, tuttavia, occorre sottrarre l'orientamento dalla morsa delle logiche capitaliste sul mondo del lavoro, ossia operare una distinzione tra la necessità di avviare un'accurata analisi finalizzata a favorire lo sviluppo delle competenze lavorative delle persone con disabilità, soprattutto complessa

---

è stato richiesto ma non ancora redatto. Nel primo caso nel PEI verrà inserita una sintesi dalla quale emergono i punti di contatto con lo stesso PEI e le riflessioni fatte dalla famiglia. Nel secondo caso, invece, la scuola e gli altri componenti del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione) possono fornire indicazioni utili per la stesura del Progetto Individuale.

(Lascioli e Traina, 2022) e i meccanismi stringenti di selezione del mercato del lavoro in ottica produttivistica. Detto altrimenti, nonostante si parli sempre più insistentemente delle cosiddette *soft skills*, che riguardano la sfera affettiva e relazionale dell'individuo, persiste a livello sociale una classificazione gerarchica tra ciò che è considerato prioritario (le competenze di tipo tecnico-professionali) rispetto a ciò che, invece, è ritenuto *semplicemente* preferibile o secondario (ad esempio, le competenze sociali).

Una via di uscita potrebbe essere rappresentata da una conversione epistemologica del senso e del significato del lavorare (e quindi dell'orientare), riconfigurando il lavoro come espressione privilegiata dei processi di sviluppo, anche identitari, di ciascuno/a, ossia come transizione nelle diverse fasi della vita (De Angelis, 2011; Boffo, Falconi e Zappaterra, 2012; Giacconi, 2015a; 215b; Mura e Zurru, 2013; Amatori, 2020; Romano, 2021; Miatto, 2023). Posta la questione in questi termini, l'orientamento (che deve essere concepito come parte intima della didattica e non come corpo separato o una sua aggettivazione) potrebbe realmente divenire la via per consentire alle persone (in tutte le fasi della vita e nelle differenti condizioni che le caratterizzano) di autodeterminarsi, attraverso una riflessione costante su di sé, sui propri punti di forza e sui propri obiettivi di miglioramento, facendo leva sugli interessi e sulle attitudini personali (Batini, 2015). Ciò richiede, come detto, un ribaltamento delle logiche che muovono l'agire sociale e la promozione di una prospettiva sistemica capace di coinvolgere l'intera comunità (Bottà, Canevaro, Cibin e Calderone, 2022), a partire dalla scuola e dalle sue figure professionali (Pomponi, 2020). Solo in tal modo l'approccio al lavoro può assumere le vesti di un autentico processo di empowerment, svincolato da criteri di tipo assistenzialistico o di mero riempimento di tempo (De Angelis e Greganti, 2023).<sup>12</sup>

Anche in questo il PEI dovrebbe essere di aiuto, in quanto (soprattutto, ma non solo, nella scuola secondaria di secondo grado) offre la possibilità di auto-narrarsi invece che di essere descritti e narrati. In tal senso, nel nuovo modello per la secondaria di secondo grado è stata pensata la sez. 1-Quadro Informativo, la quale assicura «la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse» (Decreto n. 182/2020, art. 3). Gli/le allievi/e con disabilità, quindi, devono (non solo possono) prendere parte al GLO: in presenza, descrivendo le loro caratteristiche, i loro interessi, le loro difficoltà percepite, ecc.; mediante «un breve scritto autobiografico, una narrazione libera (scritta o a voce audio-video registrata), [...] un PPT con immagini e pensieri scritti, ecc.» (Cramerotti,

<sup>12</sup> Si pensi, a tal fine, alla prassi diffusa di inserire le persone con disabilità presso laboratori protetti che, oltre a non rispondere ai loro interessi e capacità, non prevedono nemmeno retribuzioni adeguate, trattandosi, di fatto, di un «non lavoro» (Guerini, 2020).

2021, p. 25). Siamo all'interno di una logica di *orientamento narrativo* (Batini e Del Sarto, 2007) che dovrebbe partire fin dalla scuola primaria — per fare in modo che si cominci precocemente a sviluppare il processo di autodeterminazione (Guerini e Sannipoli, 2024) — e accompagnare la persona in tutto l'arco della vita nel suo sperimentarsi in ruoli differenziati e in nuovi contesti. In altre parole il PEI (attraverso il raccordo con il Progetto Individuale) consente di costruire, sin dalla scuola dell'infanzia, «una progettazione per la persona con disabilità nei diversi ruoli che ricoprirà nella sua vita [non limitandosi] a quello di alunna o alunno» (Ianes e Demo, 2021, p. 27), tenendo bene a mente che «tutti siamo diventati grandi perché qualcuno ha immaginato che questo sarebbe accaduto» (Lepri, 2021, p. 87).

Muovendoci in questa direzione, uno *strumento* validissimo è rappresentato dall'*ePortfolio* che, nella prospettiva canevariana rispetto ai processi emancipativi, può essere posto in relazione al tema dell'identità della persona con disabilità, in una visione plurale della stessa che rimanda alla dimensione complessa e articolata della traiettoria esistenziale di ciascuno/a (Canevaro, 1986). Come sappiamo la consapevolezza della propria identità si sviluppa attraverso un processo di auto-riflessione e di auto-narrazione che oggi, in epoca digitale, può essere effettuata anche mediante un utilizzo appropriato delle nuove tecnologie (La Rocca, 2020). In tal senso, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, in ambito pedagogico-didattico si è progressivamente affermato l'utilizzo del portfolio digitale, *ePortfolio*, uno strumento/ambiente costruito su piattaforma web in grado di aiutare i soggetti in formazione a individuare le fila che legano le diverse esperienze effettuate in contesti di varia natura (formali, informali, non formali), a documentarle e a esercitare il pensiero riflessivo come modalità di raccordo tra i fatti e le loro interpretazioni, con il fine di approfondire il senso dei percorsi individuali e di renderli evidenti a se stessi/e e ad altri/e. Diverse ricerche (Browder et al., 2007; Chang et al., 2011; Clancy et al., 2017; Glor-Scheib et al., 2006; Perner, 2007; Rabinowitz et al., 2008; Salvia et al., 2012; Wesson et al., 1996) hanno evidenziato e confermato la validità dell'*ePortfolio* nel percorso formativo delle persone con disabilità. Concetta La Rocca (2020), ad esempio, riprende l'idea dell'*ePortfolio di transazione*, un *mezzo* immaginato per far apprendere a studenti/esse con disabilità la capacità di autorappresentarsi, promuovendo la motivazione all'impegno, incoraggiando l'assunzione di responsabilità e attenzionando la capacità di saper riconoscere i progressi personali ottenuti.

Del resto, Canevaro ha sempre promosso, sostenuto e accompagnato progetti finalizzati all'empowerment delle persone con disabilità, come quelli ideati e organizzati di concerto con l'Associazione Italiana Sindrome «X Fragile» (Brunetti, 2015).

Tra le varie iniziative mirate a rendere concreti (e non solo dichiarati) i processi emancipativi, ricordiamo qui il progetto *Buone x prassi* che ha visto coinvolte diverse sedi regionali dell'Associazione e la collaborazione di numerosi/e docenti universitari/e ed esperti/e nella veste di *facilitatori/facilitatrici* (tra questi/e, nel corso delle due edizioni svoltesi tra il 2016 e il 2018: Giuseppe Elia, Maura Striano, Piero Crispiani, Fabio Bocci, Filippo Dettori, Simone Visentin, Elisabetta Ghedin, Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni, Cecilia Marchisio, Rinalda Montani, Carlo Lepri), coordinati/e da Andrea Canevaro. Tra i temi oggetto del percorso, si segnalano quelli sulla sessualità, sul lavoro, sul tempo libero, sull'autonomia personale e sociale, sull'inclusione scolastica, ecc.

Ricordiamo anche il progetto *Vedo Curriculum*, per mezzo del quale la persona con disabilità (in particolare con X fragile) si racconta ed è ripresa «*in azione* mentre lavora dimostrando ciò che sa fare», veicolando «a chi valuta assunzioni lavorative, l'idea che la persona, al di là della diagnosi di malattia rara che la accompagna, sia molto altro e possa entrare a far parte a pieno titolo e con dignità della categoria dei lavoratori... partecipando». I video rappresentano il passaggio conclusivo di un percorso che inizia con un bilancio di competenze e prosegue con una fase di rilancio del ruolo sociale nel contesto di appartenenza. Protagonisti attivi di questo percorso sono, dunque, le persone con sindrome X fragile, che «si mettono in gioco, si misurano con se stessi e i propri limiti, ma anche con le proprie potenzialità e competenze. Tale percorso diventa quindi un percorso di empowerment che i curriculum in formato video mettono in luce, insieme alle parole delle persone con malattia rara a cui viene data voce».<sup>13</sup>

Siamo pienamente all'interno di quelli che Canevaro ha definito come mediatori e ai quali abbiamo fatto riferimento in precedenza.

Qui aggiungiamo ancora qualcosa sulla base delle esperienze e delle ricerche delle autrici e degli autori del presente contributo. La promozione e lo sviluppo di competenze finalizzate a rendere ciascuno protagonista dell'empowerment personale — ma anche di contribuire alla realizzazione di quello collettivo, se davvero immaginiamo e desideriamo un *mondo più giusto* (Canevaro, 2013b) — richiede il ricorso a una ricca e variegata gamma di mediatori (culturali, relazionali, espressivi, ecc.), che pongano la persona nella condizione di esplorare autenticamente gli spazi potenziali del proprio sviluppo. A tal proposito Canevaro ci ricorda come i linguaggi espressivi possano disporsi per essere mediatori adeguati

<sup>13</sup> Associazione Italiana Sindrome «X-Fragile». Progetto *Vedo Curriculum*: <https://www.xfragile.net/progetto-vedo-curriculum/> (consultato il 24 maggio 2024). In proposito si veda anche Canevaro, 2020.



alle soglie sensoriali che l'altro può percorrere. Se un soggetto parla con un altro che ascolta dovrebbe voler dire che la soglia sensoriale uditiva funziona, come la lingua che viene utilizzata. Inoltre, controllando reciprocamente le espressioni dei volti, si potrebbe poter dire che i due si capiscono. Se questo invece non accadesse, almeno uno dei due soggetti dovrebbe utilizzare qualche altra modalità espressiva: rinforzare i gesti mimici, utilizzare indicazioni di figure, di immagini, ecc. Cercare qualche espediente, ovvero cercare mediatori più efficaci (Canevaro, 2008a, p. 23).

Seguendo l'invito di Canevaro, le arti espressive — se orientate a sostenere una partecipazione attiva e di qualità (ossia di senso), di tutti/e, così come la capacitazione, il benessere diffuso, il senso di libertà, ecc. — rappresentano e costituiscono un tramite efficace per organizzare una struttura condivisa e per generare uno spazio comunicativo e relazionale significativo. Ad esempio, la *musica* e il *suono* (come elemento naturale e vitale), la *danza* (come elaborazione espressiva del corpo), il *teatro* (come ricerca introspettiva), la *voce* e la *parola* (come veicoli di senso e di dialogo) e le *arti visive e plastiche* (come estrinsecazione dell'istinto e della creatività), in una dimensione laboratoriale flessibile e dinamica, disposti in un *contenimento elastico con la logica del domino* (Canevaro, 2008a), possono favorire lo sviluppo globale e integrato di ogni persona e ridurre, di conseguenza, ogni forma di esclusione (Sellari, 2020). Il gioco del domino permette collegamenti di forme, di colori, di numeri e di molti altri elementi percettivi. I vari pezzi si connettono, e possono andare in diverse direzioni, creando un disegno complessivo vario. Stanno insieme, ovvero si *contengono vicendevolmente*. Ne è un esempio paradigmatico il *Teatro di figura d'arte* (Sellari, 2021) che, per i *medium* dei linguaggi espressivi a cui fa riferimento, sfrutta appieno le caratteristiche appena descritte e, nella sua indole multidimensionale, valorizza le singole risorse umane, anche quelle più remote e assopite, indipendentemente dal funzionamento e dalle condizioni di partenza. È una forma d'arte *transdisciplinare* che, combinando le modalità *multisensoriali*, *multimodali* e *multimediali*, incoraggia la creatività, la scoperta, l'immaginazione, le pratiche inclusive e di *problem solving* interpersonale e, allo stesso tempo, promuove azioni di sostegno diffuse.

Lo stesso discorso naturalmente vale per la musica e per il suono.<sup>14</sup> La musica è considerata patrimonio immateriale dell'umanità e un'esperienza propria di ciascun essere umano, di ogni tempo e di ogni luogo. Tuttavia, nonostante

<sup>14</sup> Qui non faremo riferimento, ad esempio, al *soundscape* che pure è una pista di studio, di ricerca e di formazione fecondissima (De Angelis, Greganti e Orlando, in press).



sia un fondamentale mezzo espressivo e di relazione intra e interpersonale, ancora vi è una visione elitaria della musica, che la considera ad appannaggio esclusivo di coloro che hanno avuto una formazione specifica. Inoltre, la musica rappresenta una modalità privilegiata per valorizzare le differenze e, dunque, per considerare positivamente le *difficoltà* (Canevaro, 2006), poiché sposta l'attenzione dal *deficit* (e quindi dalla concezione della difficoltà come immanente al deficit stesso e quindi, sovente, irreversibile), alla situazione di vita in relazione alla presenza di un *impairment*. È la prospettiva della *riduzione dell'handicap* propria di Canevaro (1999), prioritaria per comprendere e per valutare positivamente la persona a prescindere dalle difficoltà legate al deficit e per costruire con una soggettività (e non con un soggetto/oggetto di diagnosi) un dialogo «che ha sempre margini di scoperta davanti a sé e quindi anche di possibile sorpresa» (Canevaro, 1999, p. 6).

Nell'ambito della didattica inclusiva (Unesco, 2017), la musica è uno sfondo di senso all'interno del quale collocare la persona nella/con la sua complessità. Un mediatore, quindi, capace — in quanto risorsa euristica — di portare nella situazione elementi di scoperta e di sorpresa che influiscono positivamente sulla crescita e sullo sviluppo di tutte/i, incluse/i coloro che sono in una condizione di disabilità complessa (Hillier e al., 2012).

In modo particolare, ciò accade se la musica è proposta in forma di laboratorio interdisciplinare condotto con modalità ludico-animative, secondo i principi del gioco musicale (Delalande, 2001). Nel laboratorio la musica interagisce con altri saperi e linguaggi, permette di attivare il *fare*, il *pensare* e il *sentire* la musica in un contesto dialogico di relazioni positive (Rizzo, 2021; Rizzo e Traversetti, 2022). Si promuove così lo sviluppo sia della conoscenza di se stessi/e e dell'auto-orientamento sia delle abilità di partecipazione costruttiva all'interazione comunicativa con gli/le altri/e. Si eliminano i pregiudizi, si alimenta l'ascolto dell'altro/a e il riconoscimento delle proprie peculiarità, le quali contemplano limiti ed errori che vanno però letti non nell'ottica dell'*essere sbagliati*, ma di spazi di sviluppo potenziale a partire dai quali investire tempo e risorse e lavorare. Il tutto a vantaggio della creazione di un clima relazionale costruttivo e della rimozione degli atteggiamenti di stigma e di categorizzazione delle differenze che rappresentano vere e proprie barriere, ossia ciò che genera disabilità (un processo di disabilitazione).

Questo cambio di paradigma nella concettualizzazione della disabilità (e dell'inclusione) è ancora una grande sfida tanto a livello internazionale quanto nazionale. In Italia, infatti, l'eterogeneità delle classi richiede la messa in atto di una didattica in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative individuali (De Angelis, 2017; De Angelis e Greganti, 2023) e, in tal senso, il lavoro educativo, come ci ha indicato anche recentemente il nostro Maestro

(Canevaro e al. 2021), consiste nell'individuare gli oggetti e le condizioni in cui e attraverso le quali l'individuo può esercitare un ruolo attivo in un progetto condiviso (De Angelis, 2023). Da questo punto di vista, la prospettiva bio-psico-sociale (WHO, 2013), che l'attuale normativa italiana ha fatto propria, offre all'ambito educativo una struttura interpretativa dell'ambiente di apprendimento che non si limita a verificare le opportunità di accesso alle classi comuni, ma piuttosto spinge all'individuazione e all'analisi critica dei fattori ambientali che a scuola e nei contesti del sociale possono facilitare oppure ostacolare il raggiungimento del successo formativo, segnando così la strada per *individuare un sentiero per gli apprendimenti* (Canevaro, 2006).

Proprio a proposito di sentieri e di mediatori, nell'avviarci a concludere desideriamo portare l'attenzione ancora su due aspetti che ci sembrano interessanti linee di studio e di sviluppo per indagare (e comprendere) meglio i processi emancipativi sulla scorta degli insegnamenti di Canevaro.

Il primo concerne la questione della vita indipendente delle persone con disabilità, l'attuazione di quel *niente su di noi, senza di noi* (Bellacicco, Dell'Anna, Micalizzi e Parisi, 2022), che è alla base dei processi di autodeterminazione e autorealizzazione. In tal senso l'attenzione alle auto-narrazioni delle persone con disabilità diviene un ambito di studio, di ricerca e formazione davvero significativo. Certamente quello delle narrazioni autobiografiche di chi è socialmente inquadrato come handicappato, portatore di un handicap, disabile o in condizione di disabilità, nell'evoluzione del lessico (Medeghini, 2013) non è una novità. Sono innumerevoli le storie di vita e di ribellione nei confronti di un destino segnato non tanto dall'impairment quanto dallo sguardo altrui (Gardou, 2006), da quell'idea/ideale standard di normalità, di abilismo, produttività che permea le nostre società. Basti pensare alle narrazioni autobiografiche di Judy Heumann (*Being Heumann: An Unrepentant Memoir of a Disability Rights Activist*), Elisabeth Aurbacher (*Babette handicappata cattiva*), Christy Brown (*Il mio piede sinistro*), Rossana Benzi (*Il vizio di vivere*), Claudio Imprudente (*Una vita imprudente*), Lapo Marini (*Nella bolla*), Ron Kovic (*Nato il 4 di luglio*), alcune delle quali trasposte anche al cinema ottenendo notevoli riconoscimenti da parte del pubblico e della critica (Bocci, 2005; 2014; 2020; Schianchi, 2020; 2023).

A queste narrazioni, per così dire, più tradizionali vanno oggi affiancate quelle di attivista che utilizzano la Rete, in particolare YouTube ma non solo, per raccontarsi, per denunciare le discriminazioni derivanti dall'abilismo imperante e per rivendicare le loro identità plurime. Il tutto, peraltro, facendo propria ed esprimendo con grande consapevolezza politica la prospettiva intersezionale, che pone in dialogo serrato le questioni inerenti la dis-abilità con quelle che riguardano la razza, il sesso, il genere, l'orientamento sessuale, la classe so-

ziale, ecc. Si tratta di un campo di analisi per la ricerca pedagogico speciale di grande interesse (Bocci, De Castro e Zona, 2020a; 2020b), in quanto queste narrazioni identitarie — collocandosi all'interno di spazi che perseguono una logica primariamente commerciale — assumono un valore aggiunto. Prendendo direttamente parola e costruendo autonomamente le proprie narrazioni, gli/le YouTuber disabili acquisiscono visibilità raccontando/denunciando gli stereotipi e i pregiudizi che quotidianamente si trovano a fronteggiare e stigmatizzando (con grande forza narrativa) l'inadeguatezza della rappresentazione che i media *mainstream* propongono della *loro condizione*. Emergono così, in spazi per (apparentemente) *non addetti ai lavori*, questioni che la comunità accademica pedagogico speciale dibatte da tempo, come quelli della medicalizzazione, del medicalismo, dell'abilismo, dell'etichettamento e della categorizzazione. Ecco allora emergere una imponente produzione video di attivista e collettivi come Rebelwheels NYC, ThisisCRIPPLE, Whitty Wheels, Robin Lambird, Sitting Pretty Lolo, Annie Elaine, Jessica Kellgren-Fozard, Sofia Righetti, Elena e Maria Chiara Paolini, Neuropeculiar, Red Frick Hey, Emanuela Masia, Bradipi in Antartide e moltissimi/e altri/e.

Queste narrazioni che richiedono ascolto (De Angelis, 2013) sono certamente espressione di resilienza (Cyrulnik e Malaguti, 2005; Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016; Arduini, 2020; Giacconi, Del Bianco e Caldarelli, 2022) — rispetto a una condizione che talune/i si trovano a subire non a causa di una *natura matrigna* ma di una società abilista — e pertanto rappresentano

una risposta politica all'azione di confinamento altrettanto politica dei corpi altri, operata da un sistema che non ha alcuna intenzione di lasciarsi contaminare da spinte capaci di mettere in discussione lo storytelling mainstream centrato sull'efficientismo, sull'abilismo, sul prestazionismo di matrice neoliberista, che esalta quindi i corpi bianchi, maschili, eterosessuali e sani. Una contronarrazione che, a tutti gli effetti, si offre come una contro cultura che siamo interessati non solo a studiare (come fossimo entomologi) ma a frequentare, a partire dall'ascolto attivo delle cose che questi blogger e vlogger hanno da dire (Bocci, De Castro e Zona, 2020b, p. 149).

In linea con il pensiero di Canevaro che ha sempre praticato una Pedagogia Speciale operosa (Canevaro, 2019b), nei contesti, nelle situazioni, pensiamo che dialogare con attivista disabili, r-accogliere, rilanciare i loro discorsi in ambienti di divulgazione scientifica e accademica (e primariamente discuterne insieme), è, e vuole essere, un primo passo in vista dell'apertura di spazi di condivisione inediti che la Pedagogia Speciale italiana non può non essere (e infatti è) interessata a sviluppare.

E a proposito della concezione di una Pedagogia Speciale operosa, il secondo aspetto riguarda la tensione a rendere sempre concreti e attuati (e non solo attuabili) i principi inclusivi, cercando quindi di rendere tangibile l'atto di raccogliere il testimone lasciato da Andrea Canevaro (Canevaro e Cocever, 2023).

Il riferimento è quello della sfida concreta e attuale di rendere sempre più inclusivi i percorsi di studio universitari, immaginando *spazi* esperienziali di apprendimento post-secondario rivolti anche a chi fino a ora ne è rimasto escluso. Quello dei processi inclusivi all'università è un ambito che il sistema formativo nazionale ha da tempo assunto come obiettivo da perseguire, basti pensare alla creazione della *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità* (CNUDD) già nel 2001, ma soprattutto ai tanti studi, alle innumerevoli ricerche ed esperienze venutesi a delineare in questi anni (a solo titolo esemplificativo: Canevaro, 2008b; Genovese e al., 2010; Pinnelli e Corsi, 2010; D'Amico e Arconzo, 2013; Pavone, 2014; CNUDD, 2014; Bellacicco, 2017; Santi e Di Masi, 2017; D'Alessio, 2017; Chiappetta Cajola, 2018; Bocci, Chiappetta Cajola e Zucca, 2020; Bellacicco, 2017; Bellacicco, Ianes e Pavone, 2022; Bocci e Pinnelli, 2022; De Angelis, 2023; Montanari, 2023).

In questa sede, facciamo brevemente riferimento al progetto CA.SPI. (*Carriera Speciale per l'Inclusione*), ideato e realizzato nell'ambito del Laboratorio di Ricerca Educativa, Didattica e dell'Inclusione presso il Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale (Chiusaroli, 2021). L'obiettivo principale del progetto CA.SPI è quello di avviare e attuare un processo di inclusione universitaria di studenti/esse con disabilità che non hanno conseguito il diploma di scuola secondaria ma solamente la certificazione degli obiettivi minimi raggiunti. L'intento è quello di consentire, quindi, a studenti/esse con funzionamenti complessi di ampliare gli orizzonti della loro crescita personale facendo una esperienza significativa in un contesto come quello universitario, da sempre ritenuto un approdo di alta formazione verso la vita adulta. In tal senso, particolare attenzione è posta allo sviluppo delle abilità sociali, comunicative e relazionali, al miglioramento delle strategie per una vita sempre più indipendente, al potenziamento della motivazione all'apprendimento, al consolidamento dei processi di attenzione e concentrazione, così come all'autostima e alla consapevolezza di sé. Questo progetto, avviato nel 2017, ha visto nel corso del tempo aumentare il numero di iscritti (dai 3 della prima edizione ai 18 del 2020) che sono regolarmente immatricolati all'Università, hanno un piano di studi personalizzato (con una riduzione dei CFU) e frequentano le medesime lezioni dei/delle loro compagni/e di corso, svolgendo gli esami nelle stesse modalità degli/delle altri/e studenti/esse (dall'analisi dei dati per una media

di due all'anno). Nell'ambito del progetto si ricorre alla presenza della figura di studenti/esse-tutor e di una vasta gamma di mediatori per accompagnare il percorso (queste risorse si sono rese ulteriormente preziose durante il periodo della Pandemia per il virus SARS-CoV-2).

In ultima analisi — ed è questo l'aspetto che lega questa esperienza e altre simili al pensiero e all'opera di Canevaro — siamo in presenza di risposte competenti di coevoluzione, tali per cui si fronteggiano e infrangono alcuni meccanismi tipici di stagnazione e, spesso, addirittura involuzione rispetto alle traiettorie di crescita, emancipazione e autorealizzazione delle persone con disabilità che si instaurano/determinano una volta che si completa il percorso scolastico al punto da rendere l'idea di vita indipendente un miraggio (Guerini, 2020). Si tratta di battute d'arresto ingiustificabili per una società come la nostra, che ambisce alla realizzazione di un Mondo più giusto (sempre per citare il nostro Maestro).

Se la disabilità è stata a lungo concepita, in una prospettiva prevalentemente medica, come una *tragedia personale* (Oliver, 2023), dinanzi ai pregiudizi e alle discriminazioni che relegano una parte dell'umanità, dobbiamo non solo indignarci ma agire, perché tale stato di cose, nel suo perpetuarsi, è allora una *tragedia politica*, che non riguarda alcune/i ma tutte/i noi. Perché *riguardando* le/gli altre/i ci *riguarda* e, di conseguenza, senza indugio alcuno dobbiamo *averne cura*.

Ed è questo avere cura (l'*I care* di donmilaniana memoria) delle/degli altre/i — le/gli oppresse/i, le/i subalterne/i, i/le vulnerabili — il più bell'insegnamento che Andrea (come lui ha sempre preferito essere/sentirsi chiamato) ci ha lasciato in dono con il suo raro esempio di generosità intellettuale e di instancabile prassi in tutti i contesti possibili e immaginabili.

## Bibliografia

- Amatori G. (a cura di) (2020), *Disability management e pedagogia speciale. Nodi concettuali e declinazioni professionali*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Arduini G. (2020), *La resilienza nella relazione educativa*. In G. Arduini G. e F. Pizzi (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia.
- Augelli A. (2014), *Limite e fragilità: l'esercizio della possibilità e della cura di sé nei percorsi formativi socio-sanitari*, «Encyclopaideia», vol. 18, n. 39, pp. 95-105.
- Babini V.P. (1996), *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Milano, FrancoAngeli.
- Barbier R. (2008), *La ricerca-azione*, Roma, Armando.

- Batini F. e Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson.
- Batini F. e Del Sarto G. (2007), *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma, Carocci.
- Batini F. e Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson.
- Batini F. e Zaccaria R. (a cura di) (2000), *Per un orientamento narrativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Batini F. e Zaccaria R. (a cura di) (2002), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Arezzo, Zona.
- Batini F. (2015), *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Torino, Loescher.
- Bellacicco R. (2017), *Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 2, pp. 25-41.
- Bellacicco R., Ianes D. e Pavone R. (a cura di) (2022), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Bellacicco R., Dell'Anna M., Micalizzi E. e Parisi T. (2022), *Nulla su di noi senza di noi*, Milano, FrancoAngeli.
- Besio S. e Chinato M.G. (1996), *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti. Storia di un protagonista dell'integrazione dei disabili in Italia*, Roma, E/O.
- Bianquin N. e Bulgarelli D. (2022), *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata. Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*, Trento, Erickson.
- Bocci F. (2005), *Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 11, n. 2, pp. 237-260.
- Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere.
- Bocci F. (2012), *La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori.
- Bocci F. (2013), *Non dimenticare il passato. Con i piedi a terra e lo sguardo rivolto al futuro*, «Cooperazione Educativa», n. 2, pp. 41-47.
- Bocci F. (2014), *Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies*. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2016), *Medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 4, n. 1, pp. 25-46.
- Bocci F. (2018), *«Il Tempo e la Storia». Un libro, un luogo e un film per la Pedagogia Speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6, n. 1, pp. 35-49.

- Bocci F. (2020), *Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi*. In M.A. Galanti e M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*, Milano, Mondadori Education.
- Bocci F. (2021a), *Pedagogia Speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della Scienza dell'Educazione*, Milano, Guerini.
- Bocci F. (2021b), *L'attimo che segna il tempo. Janusz Korczak e Stefa Wilczyńska antesignani del valore assoluto dell'educazione inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 4, pp. 84-98.
- Bocci F. (2021c), *Contesti che apprendono. Una analisi critica dei significati dell'inclusione*. In G. Lombardi (a cura di), *Il Team nei processi di inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*, Lecce, PensaMultimedia.
- Bocci F. (2022a), *Giulio Cesare Ferrari. Una vita tra scienza e umanizzazione delle relazioni educative e di cura*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 3, pp. 56-73.
- Bocci F. (2022b), *Pedagogia Speciale e ricerca storica tra memoria e attualità. Il progetto «Depositari dell'educazione»*. In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia Speciale e Didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento, Erickson.
- Bocci F. (2023a), *Il manicomio come territorio di confine per la Pedagogia Speciale*. In D. Fantozzi (a cura di), *La Pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*, Pisa, Pisa University Press.
- Bocci F. (2023b), *Judy Heumann: pioniera della vita indipendente per una società inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, n. 3, pp. 107-121.
- Bocci F. e Pinnelli S. (2022), *L'inclusione nelle università. Alcune esperienze in due atenei italiani*. In R. Bellacicco, D. Ianes e M. Pavone (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Bocci F., Chiappetta Cajola L. e Zucca S. (2020), *Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa*, «Italian Journal of Special Education For Inclusion», vol. 8, n. 2, pp. 126-146.
- Bocci F., De Castro M. e Zona U. (2020a), *Non solo marketing. L'ecosistema Youtube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 10, n. 1, pp. 121-138.
- Bocci F., De Castro M. e Zona U. (2020b), *L'autodeterminazione dei corpi altri nelle autonarrazioni degli youtuber «disabili»*. In F. Bocci e A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma, Roma Tre-Press.
- Boffo V., Falconi S. e Zappaterra T. (2012) (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze, Firenze University Press.



- Bottà M., Canevaro A., Cibin C.M. e Calderoni S. (2022), *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson.
- Browder D.M., Wakeman Y., Flowers C., Rickelman J., Pugalee D. e Karvonen M. (2007), *Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An explication of the concept*, «Journal of Special Education», vol. 1, n. 1, pp. 2-16.
- Brunetti A. (2015), *Giorno dopo giorno. Crescere insieme a una persona con sindrome X fragile*, Trento, Erickson.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Callari Galli M., Ceruti M. e Pievani T. (1998), *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi.
- Canevaro A. (1979), *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Urbino, NIS.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.
- Canevaro A. (1988), *La ricerca dell'identità in Séguin*. In A. Canevaro e J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'Handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2000), *Handicap, le storie la storia*. In A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (2004), *La pedagogia speciale, la ricerca, la documentazione*. In A. Canevaro e M. Mandato, *L'integrazione e la prospettiva «inclusiva»*, Roma, Monolite.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008a), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008b), *Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa*, «Handicap e Scuola», vol. 23, pp. 19-22.
- Canevaro A. (2013a), *Pedagogia Speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 181-184.
- Canevaro A. (2013b), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2017), *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*. Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2019a), *Lettera ai sostegni*. In A. Canevaro e D. Ianes (a cura di), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson.



- Canevaro A. (2019b), *Operosità: un orizzonte vasto come il mondo*. In M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2020), *Operosi tutti insieme!*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 1, pp. 7-16.
- Canevaro A. (2021), *Un PEI in un contesto e un orizzonte operoso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 2, pp. 84-95.
- Canevaro A. e Cocever E. (2023), *Andare oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P. (1988), *Una scuola, uno sfondo: sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, Bologna, Nicola Milano.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Castoriadis C. (1975), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil.
- Castoriadis C. (1998), *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Bari, Dedalo.
- Cesaro A. (2015), *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci.
- Chang C. e Tseng K. (2011), *Using web-based portfolio assessment system to elevate project-based learning performances*, «Interactive Learning Environments», vol. 19, n. 3, pp. 201-230.
- Chiappetta Cajola L. (2018), *Scuola-Università. Fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità*, «Pedagogia Oggi», vol. 16, p. 83-102.
- Chiusaroli D. (2021), *La didattica inclusiva*, Roma, Anicia.
- Clancy M. e Gardner J. (2017), *Using Digital Portfolios to Develop Non-Traditional Domains in Special Education Settings*, «International Journal of ePortfolio», vol. 7, n. 1, pp. 93-100.
- CNUDD-Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014), *Linee Guida*, [http://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Llinee\\_guida\\_CNUDD/LINEE\\_GUIDA\\_CNUDD\\_2014.pdf](http://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf) (consultato il 24 maggio 2024).
- Cornacchia S., Pipitone A. e Simoneschi G. (2021), *Indicazioni per la compilazione informativa per la collaborazione scuola-famiglia*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson.
- Cramerotti S. (2021), *Scheda di autodeterminazione*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado*.

*Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*, Trento, Erickson.

- Crispiani P. (1998), *Itard e la pedagogia clinica*, Napoli, Tecnodid.
- Crispiani P. (a cura di) (2016), *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni*, Pisa, ETS.
- Crocetta C., Emilio M. e Miatto E. (2022), *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare*, Lecce, PensaMultimedia.
- Cyrulnik B. e Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson.
- D'Alessio S. (2017), *Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies*. In M. Santi e D. Di Masi (a cura di), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*, Padova, Padova University Press.
- d'Alonzo L. (2008), *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*, Brescia, La Scuola.
- D'Amico M. e D'Arconzo G. (a cura di) (2013), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2011), *Narratività, storie di vita e narrazione*. In B. De Angelis, *Progettualità educativa e qualità pedagogica. Una antologia di testi*, Roma, Anicia.
- De Angelis B. (2012), *Narrazione e educazione*. In D. Iannotta (a cura di), *Strade del narrare. La costruzione dell'identità*, Bologna, Effetà Editrice.
- De Angelis B. (2013), *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Alcune riflessioni educative*, Roma, Anicia.
- De Angelis B. (2016), *Narrazione e cura di sé. La memoria autobiografica per il progetto di vita*, «Roma Tre News», vol. 16, pp. 37-40.
- De Angelis B. (2017), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2019), *Per una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti on line*. In M. Margottini e C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B. (2021a), *Cultura dell'inclusione, contesti educativi e relazione didattica*. In P. Botes, B. De Angelis, M. Pedrana e I. Pucci, *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi*, Roma, Edizioni Anicia.
- De Angelis B. (2021b), *Storytelling, a pedagogical device in higher education*. In *Abstract book, Convegno «Storytelling as a Cultural Practice. Pedagogical and Linguistic Perspectives», 8 October 2021*, Bolzano, Free University of Bozen.
- De Angelis B. (2023), *Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione*. In B. De Angelis, V. Carbone, L. Azara e F. Pompeo (a cura

- di), *Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione, Vol. 1*, Roma, RomaTre-Press.
- De Angelis B. e Greganti P. (2023), *Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività dei giovani NEET*. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà e F. Agrusti (a cura di), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- De Angelis B., Greganti P. e Orlando A. (2022), *Corporeality, motion and UDL for special education teachers training*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 10, n. 1, pp. 175-189.
- De Angelis B., Greganti P. e Orlando A. (in press), *Pedagogia dell'ascolto e dei paesaggi sonori: dalle percezioni sonore alle identità musicali per una ecologia acustica degli ambienti inclusivi*, Roma, Carocci.
- Delalande F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, Milano, FrancoAngeli.
- Downing G. (1995), *Il corpo e la parola*, Roma, Astrolabio.
- Fiedler L. (2009), *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*, Milano, Il Saggiatore.
- Galanti M.A. e Paolini M. (2020), *Un manicomio dismesso. Frammenti di vita, storie e relazioni di cura*, Pisa, ETS.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità, Handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Gatto F. (1977), *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Messina, Peloritana.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.
- Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G. e Stella G. (2010), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson.
- Genovesi G. (2005), *Scienza dell'Educazione e Pedagogia Speciale*, Roma, Carocci.
- Genovesi G. (2009), *Scienza dell'educazione: il problema dell'oggetto*. In G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: oggetto e metodo*, Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2015a), *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2015b), *Inclusione lavorativa: le sfide della disabilità adulta*. In M. Cornacchia (a cura di), *Andare a tempo a ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Giaconi C., Del Bianco N. e Caldarelli A. (2022), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi C., Soggi C., Fidanza B., Del Bianco N., D'Angelo I. e Aparecida Capellini S. (2020), *Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità di vita*, «MeTis. Mondi educativi, temi, immagini, suggestioni», vol. 10, n. 2, pp. 274-291.
- Giraldo M. (2020), *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*, Milano, Guerini.

- Glor-Scheib S. e Telthorster H. (2006), *Activate your student IEP team member using technology: How electronic portfolios can bring the student voice to life!*, «Teaching Exceptional Children Plus», vol. 2, n. 3.
- Goussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2014), *L'educazione nuova per una scuola inclusiva. Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Gueli C. (2018), *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*, Roma, Sensibili alle foglie.
- Guerini I. (2020), *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettuale*, Milano, FrancoAngeli.
- Guerini I. (2022), *Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, «Studium Educationis», vol. 23, n. 1, pp. 57-66.
- Guerini I. (2023), *Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey*, «Pedagogia Oggi», vol. 21, n. 2, pp. 155-161.
- Guerini I. e Sannipoli M. (2024), *Direzioni inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio posto nel mondo*. In G. Guglielmini e F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino.
- Hess R. e Weigand G. (2008), *Corso di analisi istituzionale*, Roma, Sensibili alle foglie.
- Hillier A., Greher G., Poto N. e Dougherty M. (2012), *Positive outcomes following participation in a music intervention for adolescents and young adults on the autism spectrum*, «Psychology of Music», vol. 40, n. 2, pp. 201-215.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2021), *Introduzione. Un PEI inclusivo e strabico: un diritto fondamentale e una guida al lavoro educativo-didattico quotidiano*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2021), *Per un Pei educativo individualizzato inclusivo*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson.
- Kristeva J. e Vanier J. (2011), *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*, Roma, Donzelli.
- La Rocca C. (2020), *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*, Roma, Roma Tre Press.
- Lane H. (1989), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Padova, Piccin.
- Lapassade G. (1974), *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*, Milano, Isedi.

- Lascioli A. e Traina I. (2022), *Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente*, «Education Sciences e Society», vol. 2, pp. 144-160.
- Lepri C. (2021), *Progetto di vita e adultità*. In D. Inanes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson.
- Lizzola I. e Tarchini V. (2006), *Persone e legami nella vulnerabilità. Iniziativa educativa e attivazioni sociali a partire dalla fragilità*, Milano, Unicopli.
- Lourau R. (1969), *L'instituant contre l'institué*, Paris, Anthropos.
- Magnanini A. (2013), *Sentieri e segni della storia della pedagogia speciale: educazione, corporeità e disabilità in Edouard Séguin*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 21-38.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson.
- Maragliano R. e Pireddu M. (2014), *Storia e pedagogia nei media* [E-book], Narcissus.me.
- Margottini M. (2020), *Orientare se stessi nella vita e nel lavoro*. In M. Fiorucci e M. Margottini (a cura di), *Creare reti per immigrati*, Milano, FrancoAngeli.
- Mariani A.M. (a cura di) (2014), *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Milano, Unicopli.
- Medeghini R. (2013), *Il linguaggio come problema*. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà ed E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Miatto E. (2023), *Attenti all'intero. Accompagnare la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Montanari M. (2023), *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*, Roma, Anicia.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Assisi, Cittadella.
- Morin E. (2017), *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere.
- Mura A. (2012), *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru A.L. (a cura di) (2013), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru A.L. (2015), *Integralità della persona e cura educativa nell'opera di Édouard Séguin*, «L'Integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 170-182.
- Oliver M. (2023), *Le politiche della disabilitazione*, Verona, Ombre Corte.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori Università.
- Pavone M. (2014), *Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione*, «L'Integrazione scolastica e sociale», vol. 13, n. 4, pp. 317-320.

- Pellerey M., Margottini M. e Ottone E. (a cura di) (2020), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni*, Roma, RomaTre-Press.
- Perner D. (2007), *No child left behind: Issues of assessing children with the most significant cognitive disabilities*, «Education and Training in Developmental Disabilities», vol. 42, pp. 243-251.
- Persi R. e Montanari M. (a cura di) (2023), *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*, Pisa, ETS.
- Piazza V. (1998), *Maria Montessori: la via italiana all'handicap*, Trento, Erickson.
- Pinnelli S. e Corsi R. (2010), *Dislessia in età adulta: il questionario di M. Vinograd in una ricerca esplorativa con studenti universitari*. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi e G. Stella (a cura di), *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson.
- Pomponi M. (2020), *Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività*, «Formazione e Insegnamento», vol. 18, n. 1, pp. 518-531.
- Pourtois J.P. (1988), *La ricerca-azione in pedagogia*. In E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Rabinowitz S., Sato E., Case B.J., Benitez D. e Jordan K. (2008), *Alternate assessments for special education students in the southwest region states (Research Report N.44)*, [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL\\_2008044.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2008044.pdf) (consultato il 24 maggio 2024).
- Rapaport C. (1977), *Prospective de formations. Rapport à la 6e conférence mondiale des organisations de «Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence» (UMOSEA)*, Montreaux, 12-16 aprile.
- Rigotti F. (2021), *L'era del singolo*, Torino, Einaudi.
- Rizzo A.L. (2021), *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*, Roma, Carocci.
- Rizzo A.L. e Traversetti M. (2022), *La formazione degli insegnanti delle scuole a indirizzo musicale (SMIM) per promuovere una didattica inclusiva dello strumento musicale*, «Pedagogia Oggi», vol. 20, n. 1, pp. 212-220.
- Romano A. (2021), *Diversity e disability management. Esperienze di inclusione sociale*, Milano, Mondadori Università.
- Salvia J., Ysseldyke J. e Witmer S. (2012), *Assessment: In special and inclusive education (11th ed.)*, Belmont, CA, CENGAGE Learning.
- Santi M. e Di Masi D. (a cura di) (2017), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*, Padova, Padova University Press.
- Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci.



- Schianchi M. (2020), *Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 8, n. 2, pp. 587-602.
- Schianchi M. (a cura di) (2023), *Cinema e Disabilità. Il film come strumento di analisi e di partecipazione*, Milano, Mimesis.
- Sellari G. (2020), *La Musica, la Voce e il Canto nel curricolo inclusivo 0-6 anni. Mille sfumature di cielo*, Roma, Anicia.
- Sellari G. (2021), *La visione inclusiva nel sistema integrato 0-6 anni: il Teatro dei burattini nella didattica transdisciplinare*, «I Problemi della Pedagogia», vol. 67, n. 2, pp. 389-402.
- Tatulli I. (2022), *L'educazione degli idioti. Miss White e la pionieristica esperienza dell'istituto di Bath*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 2, pp. 101-116.
- Trisciuzzi L. e Galanti M.A. (2001), *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Pisa, ETS.
- Trisciuzzi L., Fratini C. e Galanti M.A. (2007), *Introduzione alla Pedagogia speciale*, Bari, Laterza.
- UNESCO (2017), *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, Paris, Unesco.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Vico G. (2002), *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, Brescia, La Scuola.
- Wesson C.L. e King R.P. (1996), *Portfolio assessment and special education students*, «Teaching Exceptional Children», vol. 28, n. 2, pp. 44-48.
- WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health for children and youth*, Geneva, WHO.
- Zappaterra T. (2003), *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Milano, Unicopli.
- Zurru A.L. (2015), *Maria Montessori e il «futuro» della medicina: alcuni elementi di una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 2, pp. 55-66.