

# Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo

## For a new culture of needs. Inclusive devices and practices in dialogue

**Moira Sannipoli**

University of Perugia/ moira.sannipoli@unipg.it

The contribution proposes to reflect on the special educational needs. In fact, if the construct should be overcome in favour of the recognition of the diversity and differences of each, the everyday life of school is made up of educational practices that confront this theme. The school world in recent years has not always grasped the value of this proposal and has easily fallen into drifts of categorization and simplification. To avoid that in this present time the educational world fails to build inclusive horizons and designs, it is proposed to read the concept of need in a new way and to invest in initial and continuing training in order to promote the building of a new culture of needs.

**Key words:** SEN, devices; inclusive practices; initial qualification; training

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

55

## 1. Tra principio di piacere e principio di realtà: per un'attenzione al "durante"

Negli ultimi anni tutta la comunità scientifica si è confrontata con il tema dei Bisogni Educativi Speciali (BES) con grande impegno e riflessività. Se infatti l'interesse per questa tematica da un lato è stata dettata da una ricca letteratura scientifica (Ianes, 2005; De Anna, 2010; Gaspari 2013; Pavone 2015), dall'altro si è assistito ad una corposa produzione normativa che nei contesti scolastici ha di fatto alimentato pratiche e culture.

Se si potesse avviare una riflessione mossa esclusivamente da un "principio di piacere" scientifico e civile, i tempi sarebbero maturi per poter superare questo costruito (Caldin, 2013; Caldin, Righini, 2017). Già dall'inizio degli anni Duemila l'UNESCO invitava a sostituire questo termine con l'orizzonte dell' "Education for all" (2000; 2009), facendo proprio il riconoscimento della diversità di ciascuno e della necessità della promozione delle differenze, con e oltre situazione di disabilità e/o svantaggio. A queste considerazioni si aggiungono con forza i contributi della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2001), dell' Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014), dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011), di tutto il Capability Approach (Sen, 2006; Nussbaum, 2006) che, in maniera differente ma complementare, hanno messo lo sguardo sulla singolarità di ogni funzionamento in termini biopsicosociale, sulla necessità di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, sullo spazio dei traguardi potenzialmente raggiungibili e sostenibili, oltre i meri interventi di riduzione e compensazione degli svantaggi più o meno accidentati. Ad alimentare una cultura che finalmente assuma le vie della validità più che continuare a muoversi in un'ottica di invalidità, ha sicuramente contribuito la portata innovativa della Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità: la sfida, anche in questa circostanza, si pone sulla necessità di «riconoscere il diritto alla singolarità, anche nelle sue espressioni stavolta estreme; autorizzare ognuno a portare al bene comune la propria biografia originale; darsi reciprocamente, con il legame sociale, una appartenenza all'Universale; ammettere che la vulnerabilità è alla radice, al centro, della parte più intima di ogni essere umano e di ogni esistenza» (Gardou, 2007, p. 321).

Se questo rappresenta sicuramente l'orizzonte verso il quale tendere con coraggio e attenzione in termini autenticamente inclusivi, abbiamo a che fare con un presente che intanto sta facendo i conti con la portata crescente di bambini/e, studenti e studentesse definiti con bisogni particolari. Come espressione teorica, anche quella dei BES, non è mai neutra perché di fatto prende forma dentro le pratiche di coloro che a partire da determinate matrici culturali e valoriali sono chiamati ad interpretarla. «Le nuove epistemologie della/e pratica/che disegnano i professionisti come soggetti che costituiscono il proprio sapere ed incrementano la loro professionalità conversando con i materiali che incontrano e soprattutto utilizzando la conoscenza nel corso dell'azione e la riflessione in corso d'opera» (Laneve, 2014, p. 18). I contesti educativi infatti, diversamente da quello che spesso pensano i professionisti sul campo, sono di fatto ambienti culturali, pieni di teoria, di idee, valori e mappe interpretative. Ogni comunità professionale ha di fatto un sapere più o meno implicito, un bagaglio che fa da sottofondo tacito



e che in maniera spesso inconsapevole detta un sistema di istruzioni per comprendere, significare ed agire. È un sapere molto forte, funzionale nell'economia della pratica educativa quotidiana, ma spesso, proprio perché non cosciente, sottrae all'assunzione di responsabilità in termini di consapevolezza e di possibile altra punteggiatura.

Facendo proprio un "principio di realtà", possiamo in questo presente leggere in maniera attenta la connotazione che i BES hanno assunto nelle istituzioni educative e scolastiche e provare allora ad immaginare nuovi dispositivi ermeneutici che possano evitare a chi risiede in questo tempo, di pagare il prezzo di politiche e scelte facilmente etichettanti. Si tratta in fondo di tentare di mettere in campo un accomodamento ragionevole che possa traghettare le comunità scolastiche verso reali prassi inclusive, assumendo tutti il compito di riconoscere possibili cadute e scivolamenti che ci allontanano dall'obiettivo ma che di fatto tingono questo tempo del "durante".

## 2. Pratiche educative e derive possibili

I BES sono stati spesso definiti come difficoltà evolutive di funzionamento educativo e/o apprenditivo. Dario Ianes scrive: «Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico come risultante dall'interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il funzionamento è problematico per l'alunno, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e necessita di educazione/didattica speciale individualizzata» (2005, p. 26).

Se sicuramente la riflessione sui BES ha infatti in parte responsabilizzato il mondo educativo sull'importanza di un'osservazione costante e un intervento precoce accanto alla necessità di rendere le diagnosi più vicine e spendibili in ambito apprenditivo-educativo, dall'altro ha portato dietro di sé alcune possibili trappole. Chi è stato chiamato a progettare e mettere in campo pratiche educative di sostegno e supporto, anche perché non adeguatamente formato, non sempre è stato in grado di realizzarne l'impatto in termini di equità.

Le istituzioni scolastiche hanno spesso sposato il binomio bisogno-problema che ha favorito di fatto l'assunzione di una prospettiva riparatoria che ha spostato l'intervento su risonanze più riabilitative che formative (Frances, 2014; Goussot, 2015; Gaspari, 2017). Il Bisogno Educativo Speciale è diventato una sorta di cortocircuito da rimediare perché letto solo come portavoce di problematicità e di difficoltà che sembrano, nell'interpretazione di chi se ne fa carico, domandare una risoluzione, una sorta di sanatoria. Progettare a partire dai bisogni in queste circostanze non ha rappresentato un momento iniziale importante di raccolta di informazioni, di allestimenti di occasioni di comprensione e di conoscenza per poter capire l'identità di chi ci si prende cura, ma si è trasformato nella definizione di una serie di azioni più risarcitorie, volte a ridurre il gap con la presunta idea di regolarità. «L'interpretazione che se ne può fare rimanda volta per volta ad un "guasto" che chiede di essere "riparato", a una "oppressione" che chiede liberazione, a una "ignoranza" che chiede conoscenza» (Prada, 2005, p. 65). Nonostante le buone intenzioni a sottintendere queste procedure è un pensiero di

normalizzazione inteso purtroppo come riconduzione più o meno forzata a dati evolutivi definiti a aprioristicamente e considerati di valore comune (Meirieu, Bottero, 2018).

In altri contesti i bisogni sono stati derivati esclusivamente dalla patologia o dalla situazione di svantaggio di chi li manifestava. Si è cominciato così ad immaginare che tutti i bambini e le bambine, gli studenti e le studentesse con un certo disturbo potessero di fatto esprimere gli stessi bisogni, dimenticando completamente il peso dei fattori personali e ambientali, i diversi modi di poter avere e vivere un deficit. «Quando indicate un intero gruppo di persone con un unico termine (...), agite come se voleste sbarazzarvene: non sapete più distinguere i singoli individui. Il nome, la parola vi avrà così impedito di comportarvi come un essere umano in relazione con altri esseri umani. Krishnamurti (1960)» (Rahnema, 2005, p. 85). Molti interventi hanno così perso occasioni per conoscere la specificità di ogni storia, deducendo il tutto dalla diagnosi e sposando strategie e approcci come gli unici possibili perché ritenuti a priori efficaci (Palmieri, 2019). La chiusura però verso la costruzione di una metodologia a favore dell'adesione ad un metodo è sempre molto pericolosa soprattutto perché deresponsabilizza dall'incontro con l'altro e con il fare i conti con le proprie idee e con il proprio agire.

«La possibilità di avere una maggiore efficacia può permettere anche a persone che hanno fondamenti etici di ritenere che, di fronte a certe situazioni di aiuto, non sia consigliabile avere troppi scrupoli, sia invece necessario essere efficaci: applicare gli schemi di conoscenza consolidati che si hanno, senza troppo permettersi il lusso di domandare quale è il tipo di conoscenza che l'altro ha. E non domandandosi se una certa tecnica sia in armonia – congruente con il nostro modo di essere, la nostra identità» (Canevaro, 2017, p. 9). Ad una lettura anticipata delle necessità, ne consegue una predittiva anche degli interventi che rischiano di non prendere in considerazione elementi di individualizzazione e di personalizzazione e di diventare la mera esecuzione di indicazioni lette, studiate o raccomandate da altri specialisti, spesso non di ambito educativo.

In alcune mappe interpretative l'intreccio tra bisogni e patologia si è amplificato perché è andato ad alimentarsi dentro le aspettative delle età: ne deriva che l'universo dei bisogni possa essere automaticamente dedotto in base all'età cronologica. In realtà anche se si tenessero in relazione la molteplicità delle dimensioni che possono essere incluso oggi nel concetto di età (Laslett, Cuberli, 1992), nuovamente a perdere è lo sguardo educativo che cade in derive di semplificazione e di ulteriore categorizzazione, di scambiare la mappa con il territorio (Bateson, 1988).

Un'altra riflessione a mio avviso significativa è legata alla difficoltà di leggere questi bisogni in una prospettiva di cambiamento. Il mondo della scuola non riesce sempre a cogliere l'evoluzione dei bisogni nel corso del tempo: l'analisi fatta all'inizio dell'intervento rimane spesso invariata (Arcangeli, Pascolini, Sannipoli, 2016; Stella, 2016; Parodi, 2018). Nonostante sia anche possibile che i sostegni proposti non siano modulati e che il mondo educativo non svolga adeguatamente il suo compito, i bisogni sono mutati così come i funzionamenti di chi li esprime. Dentro questo scenario, nonostante anche la normativa lo preveda, viene meno una dimensione temporale che spesso, purtroppo, assume i caratteri del "per sempre" sia nell'individuazione che nell'intervento.

Un Bisogno Educativo Speciale, si legge anche nella normativa di riferimento,



è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva e cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto. Questa difficoltà negli ambiti di vita dell'educazione e/o dell'apprendimento scolastico/istruzione, può coinvolgere, a vario livello, le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adottivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali.

In una prospettiva di "educazione per tutta la vita" sarebbe bene riflettere anche sul perché si riconoscano questi bisogni solo fino alla maggiore età, come se non fossero possibili occasioni di educazione e apprendimento fuori il mondo della scuola e non fosse necessario ammettere che qualcuno se ne possa assumere la responsabilità (Dettori, 2011). Il rischio tangibile è che anche l'intervento legislativo sia stato pensato come possibile occasione-tampone per evitare la stagnazione di alcune situazioni avvertite come di emergenza.

Infine in contesti non pronti ad accogliere la complessità del mondo-classe si è spesso verificata la possibilità di leggere le difficoltà come disturbi e favorire così processi di medicalizzazione e di patologizzazione anche dove non necessario (Gaspari, 2017).

La fragilità genitoriale e la crisi sociale e valoriale attuale tende maggiormente ad allargare la popolazione di bambini e ragazzi che possono essere espressioni di modi differenti di stare al mondo ed è semplice cadere nella facile deriva che dipinge questa generazione come fortemente problematica (Contini, 2009; Preite, 2017; Milani, 2017). «La questione centrale è come gestire pedagogicamente queste situazioni: osservarle per evidenziare sintomi, difficoltà e incapacità oppure osservare per comprendere e cogliere particolarità e potenzialità» (Goussot, 2015, p. 36). È sempre più necessario allora guardare all'educazione speciale come sapere al servizio di tutti, in un percorso di consapevolezza personale e politico-istituzionale che riconosca tanto la diversità e le differenze di tutti e di ciascuno, usando «lo sguardo pedagogico che va a caccia delle potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi e non a caccia di sintomi e disturbi» (Goussot, 2007, p. 29).

### 3. Per una lettura autentica dei Bisogni Educativi Speciali

L'etimologia della parola bisogno deriva dal basso latino *bisonium*, a sua volta composto dal prefisso pleonastico *bi-* + *somnium* (poi assimilato dal franco *bisunnia*). Il termine ha un duplice significato: necessità e impedimento da un lato e dall'altro attenzione, cura, sollecitudine (Dictionary E.T., 2012). La parola porta già in sé un doppio significato: indica implicitamente il desiderio, la particolare attenzione, ma dall'altra sottintende come l'ottenimento di ciò che è oggetto di bisogno, forse il bisogno stesso, possa costituire contemporaneamente un ostacolo, un impedimento, ma anche una necessità da realizzare.

Nella filosofia contemporanea il tema del bisogno è stato affrontato sia nel filone naturalistico che in quello esistenzialistico. Se nel primo caso, diviene il simbolo della rottura dell'equilibrio organico, nel filone esistenzialistico l'accento sulla condizione di dipendenza dell'uomo nel mondo, caratterizzata da quella "cura" o "preoccupazione del vivere" di cui il bisogno è appunto parte fondante.

Di fatto non è mai uno stato di mancanza legato a situazioni specifiche, ma una condizione di dipendenza che attiene all'uomo in quanto essere "gettato" nel mondo (Heidegger, 1927).

Il bisogno tout court non è quindi esclusivamente espressione di ostacolo o assenza ma esprime una necessità nei confronti di se stesso e degli altri che partecipa in qualche modo anche al riconoscimento dell'identità di chi lo manifesta, al suo modo di essere e di stare al mondo. «In questo modo, i bisogni non esistono senza obiettivi: se non possesso degli obiettivi, non ho neanche dei bisogni (...) Sono pertanto raggiunti soltanto per il loro legame con uno scopo più importante» (Vehams, 2015, p. 209). I bisogni hanno quindi una connotazione universalistica da un lato, visto che sono una prerogativa dell'umanità che non riesce mai a guadagnare una sovranità sulla propria condizione, ma dall'altro assumono forme e intenzioni particolari in base alla diversità e alle differenze di chi li esprime, alle situazioni che ne hanno permesso l'eventuale espressione e soddisfazione.

Sul tema dei bisogni educativi, senza la caratterizzazione della specialità, non esiste una letteratura così ampia. Norwich individua tre tipi di bisogni educativi (Creese, Norwich, Daniels, 2000; Dovigo, 2007):

- bisogni comuni che possono essere identificati perché legati a caratteristiche comuni;
- bisogni specifici che fanno riferimento ad alcuni elementi condivisi da alcuni soggetti;
- bisogni individuali che caratterizzano ogni singolo soggetto in base alla propria dimensione esistenziale.

60

Ogni soggetto è portatore di bisogni specifici che riguardano il proprio percorso educativo e gli stessi possono essere letti come una sorta di segnale-sentinella che raccontano un funzionamento, un intreccio di indizi che è in grado di presentare la trama di una storia e di una identità, il desiderio di mostrare chi si è perché chi ha la responsabilità educativa possa prendersene cura. Qualora anche questi indizi presentassero anche situazioni e condizioni di difficoltà non viene meno la loro caratterizzazione come espressione dell'identità: «i problemi umani non sono qualcosa che la gente ha, ma qualcosa che la gente è» (Hillman, 2010, p. 18).

Questa cornice vale anche per i bisogni educativi definiti speciali. In questo caso ciò che va a contraddistinguere la loro eccezionalità, non è che si presentano in persone speciali perché con un funzionamento particolare, ma perché per essere soddisfatti necessitano di un intervento specifico, spesso individualizzato e/o personalizzato (Caldin, 2013). I funzionamenti sono unici ed irripetibili, con e senza una disabilità, ma i bisogni educativi sono identici per tutti: a renderli speciali è l'insieme di relazioni ed interventi messi in campo perché possano essere espressi, riconosciuti e accompagnati. Anche la parola compensazione, che spesso accompagna le pratiche di risposta ai bisogni speciali assume confini nuovi. Una prospettiva che voglia affrontare la questione da un punto di vista pedagogico, deve poter leggere la compensazione non solo centrata sul soggetto e sulle infinite possibilità di autopoiesi, ma anche su quali condizioni ambientali e contestuali ne hanno permesso lo sviluppo. Non solo una compensazione del disturbo e/o dello svantaggio misurata sul soggetto ma anche sul-



l'ambiente di apprendimento e di vita, capace esso stesso di essere promotore di accomodamenti.

Compensare come *cum-pensare* diventa un'occasione per pensare insieme contesti più accessibili, che non caricano il peso dell'adattamento solo sul personale accomodamento del soggetto, ma anche sulla necessità di attivare ambienti educativi che possano essere aperti e differenziati e quindi meno naturalmente escludenti (Sannipoli, 2018). Maggiore sarà la capacità del contesto di farsi a priori alla portata di tutti e minore sarà lo sforzo che il soggetto dovrà fare in termini di personale compensazione, maggiori saranno i livelli e le occasioni di dipendenza reciproca e più alti i livelli di autonomia conquistata. «Grazie ad un paradosso che è specifico del rapporto ecologico, è nella dipendenza che si tesse e si costruisce l'autonomia degli esseri (...). Tali esseri possono costruire e mantenere la loro esistenza, la loro autonomia, la loro individualità, la loro originalità (...) in e attraverso la dipendenza nei confronti del loro ambiente (...): l'indipendenza di un essere vivente ne richiede la dipendenza nei confronti dell'ambiente che lo circonda» (Morin, 2001.p. 235).

Non si tratta quindi di mettersi in un'ottica di pareggio in cui chi era in difficoltà ha riparato il suo guasto e si è normalizzato, ma provare a riequilibrare i confini, chiedendo a tutte le parti in causa di ripensarsi, in una relazione di eco-dipendenza. In questo senso una proposta autenticamente inclusiva potrebbe riconoscere la necessità di un intervento speciale in un determinato momento senza cadere nella trappola che sia irreversibile e attivare una variegata molteplicità di azioni perché quella condizione non diventi un tatuaggio indelebile e quel bisogno evolva con la persona stessa e con il suo contesto.

Il legame con la patologia diventa allora un problema educativo nella misura in cui la diagnosi come descrizione del funzionamento, orienta e accompagna la conoscenza, la comprensione, la progettazione educativa ma non ne determina l'orientamento e la forma. Quando si incontra l'altro ci si rende conto che ciò che si impara di, su, con l'altro stesso non è circoscrivibile dalla diagnosi e non sono così scontate le traiettorie educative. Ogni certificazione è un frammento e occasione di riflessione educativa se si prende cura dell'esistenza di quello studente, riconosciuto per quello che è e potrà essere e, allo stesso tempo, se aiutato a riconoscersi dentro e fuori quella documentazione. Questa assume un valore se è funzionale non solo ad identificare limiti e confini del funzionamento, ma se fa emergere anche i domini di ciò che sa fare e ciò che "sa fare se", attraverso un'attenta scelta dei mediatori più opportuni nelle diverse situazioni.

La sfida che si pone in merito ai bisogni è allora in termini di comprensione più che di interpretazione. «Comprendere l'altro è peculiarità che appartiene sia al soggetto in quanto paziente, cliente, educando, sia all'operatore chiamato a saper prendere dentro di sé il soggetto, per aiutarlo nel processo di significazione della propria esistenza» (Musaio, 2018, p. 31).

Il tema dei bisogni può quindi sposarsi con il valore etico del "malgrado" che riporta al centro la persona, come punto di partenza e di arrivo: «Questo malgrado indica che non è la malattia, la morte, la disabilità la fonte del valore (...), ma risiede nel nucleo personale della singola esistenza umana» (Pessina, 2007, p. 78).

## 4. Conclusioni: ripartire con senso dalla formazione

Emerge con forza come il presente debba riappropriarsi di nuovi dispositivi per evitare forme di etichettamento e di involuzione. Una carta già pronta per essere giocata è quella della formazione che ritengo debba assumersi la responsabilità di alcune scelte metodologiche.

Rispetto alla formazione iniziale, se molti passi sono stati fatti sulla necessità per tutti i potenziali docenti, specializzati e non, di frequentare saperi che attingono all'ambito della Pedagogia e della Didattica speciale (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; De Anna, Gaspari, Mura, 2015), da ripensare sono i modi e le forme con cui si vanno a presentare questi contenuti. I principi inclusivi riescono ad essere praticabili e percorribili e non semplici dichiarazioni di intenti se diventano sentiti, qualcosa che riguarda chi è chiamato ad attuarli. Ragionare sul posizionamento iniziale, di idee e motivazioni, valori e intenzioni, dei docenti di domani, significa portare a consapevolezza un mondo di impliciti, evidenziandone le caratteristiche, vicinanza e distanza rispetto all'orizzonte inclusione (Cfr. Murdaca, Oliva, Panarello, 2016).

Per evitare i possibili scarti tra dichiarato ed agito, sin dalla formazione iniziale, sarebbe auspicabile pensare ad occasioni di riflessività che consentono di riconoscere a ciascuno la propria posizione rispetto alla geografia dei BES. Ogni soggetto parte da alcune "idee" molto chiare sul fare scuola e sull'essere possibile promotore di percorsi inclusivi: cercare di portare a consapevolezza questa «vita della mente» (Mortari, 2003, p. 34) e capire quanto possa accomodarsi, quanto sia possibile sospendere le proprie mappe di pre-comprensione. Dentro questo esercizio di imparare a dichiarare e nominare è fondamentale evidenziare come anche le scritture diagnostiche siano mosse da dispositivi ermeneutici perdendo quell'alone di insindacabilità e verità con cui spesso le stesse proposte vengono presentate e che possono determinare legami di sudditanza sia in relazione alle stesse documentazioni che ai professionisti che le producono. Come mondo accademico è come se dovessimo maturare la necessità educativa di partire dalla "zona di sviluppo prossimale" dei docenti (Sannipoli, 2017), permettendo ad ogni futuro insegnante di collocarsi in territori di azioni inclusive possibili e quindi sostenibili e riproducibili. Nella formazione iniziale proporre un dover essere troppo lontano da chi si accompagna potrebbe far cadere nell'idea che l'inclusione sia pura utopia o comunque non alla propria portata ma sempre responsabilità di altri; dall'altro veicolare e proporre obiettivi al di sotto del proprio esserci può generare un falso sapere che l'inclusione implichi solo umanità, un sentire e sapere che è già in alcuni di noi e non richiede professionalità. È una scommessa che la didattica universitaria, che ha il compito di accompagnare i giovani docenti non può permettersi di non giocare: ad essere messa in discussione è infatti la modalità tradizionale e consuetudinaria di organizzare l'insegnamento, presentare i contenuti ma al tempo stesso anche di valutare gli apprendimenti.

Anche in merito alla formazione in servizio, il sistema scuola non credo abbia la necessità solo di momenti di informazione, di trasmissione dei contenuti, ma di spazi di autentica formazione che consentono di far crescere il pensiero e la riflessione, anche per consentire a ciascuno di significare il mondo di conoscenze costruite e a provare a leggerle e ad interpretarle nella propria pratica professionale e nel proprio contesto lavorativo. In questa direzione è bene immaginare



occasioni non di accumulo e di tecnicismi ma spazi e tempo per guardarsi dentro, silenziare, nominare, significare, documentare e comprendere. Consegnarsi alla narrazione e alla scrittura consente infatti di nominare l'esperienza per renderla comunicabile, rendere visibile un sapere pratico, produrre un sapere in proprio.

Una formazione in itinere accompagna con forza la consapevolezza del connubio teoria-prassi, sempre fumoso nella percezione del personale scolastico ma in realtà centrale e trasformativo. «La differenza tra il pensare sistematico che costruisce scenari teorici e la pratica della cura è che nel pensare che accompagna il lavoro di cura il confronto con le domande generali non è mai finalizzato a costruire teorie; ciò che conta è quel modo della riflessione che consente di disegnare orizzonti che aiutino a stare nella realtà» (Mortari, 2015, p. 218).

La prospettiva non è quella di possedere qualcosa ma di diventare qualcuno: imparare ad «abitare il disincanto non è l'elogio del nulla, volontà di distruzione nullificante. Tutt'altro: è spaesamento per una perdita, è elaborazione del lutto, è attesa e ricerca di senso» (Cambi, 2006, p. 21).

Ad essere ripensato durante i momenti di riflessione è il cuore della relazione di aiuto che deve potersi aprire maggiormente verso una postura di domanda, di ricerca, di abbandono delle facili certezze della teoria tout court, della norma e degli specialismi. Essere educati a distinguere i confini delle proprie azioni per poterne cogliere l'effettiva bontà ed inclusività è a mio avviso tra gli obiettivi di questi momenti di ricerca-formazione che accompagno i professionisti sul campo, nel desiderio di abbandonare il delirio di "sapere tutto" per accogliere la possibilità di "sapere abbastanza". «L'aiuto competente, specializzato, che proprio per questo *sa già tutto* (ha studiato, ha il metodo) e chiede solo una cosa: che chi è aiutato sia obbediente ed esegua. L'aiuto competente, specializzato, che *sa abbastanza* e deve completare le sue conoscenze dialogando con chi, nel ruolo iniziale di aiutato, a sua volta aiuta» (Canevaro, 2018, p. 20).

La svolta possibile è quella di imparare a leggere la difficoltà, propria e di chi si accompagna, in maniera dialogica e dinamicamente distribuita: un compito importante per chi la vive e un altro, paritario, di chi è chiamato ad accogliere e rispondere, a mettere in discussione le forme e le modalità. Un dichiarare tanti limiti, quantitativamente e qualitativamente simili a quelli che l'altro porta con sé e altrettanta disponibilità ad un profondo lavoro di revisione di sé e dei modi di conoscere e accompagnare è una delle sfide che è necessario accogliere. «Conviene allora, provare ad accogliere la lezione-scientifica, vitale - di Gregory Bateson: guardare alle imperfezioni del nostro sapere - indice e sintomo della nostra fragilità, epistemologica così come esistenziale- non come a una patologia ma come a una ontologia. E un'ontologia non mutilata ma, proprio in ragione del suo non bastare a se stessa, fertile: perché non più narcisa» (Scardicchio, 2013, p. 6).

## Riferimenti bibliografici

- Arcangeli L., Pascolini F., Sannipoli M. (2016). L'apprendimento della letto-scrittura e i fattori di rischio: un progetto sulla consapevolezza degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 2, 141-170.
- Bateson G. (1988). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, 65-77.
- Caldin R., Righini G. (2017). Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 3, 39-53
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Canevaro A. (2017). Bilancio di questi anni? ([https://www.andis.it/\\_circulari/Inclusio10144/Docs/diversitaeeinclusione\\_CANEVARO.pdf](https://www.andis.it/_circulari/Inclusio10144/Docs/diversitaeeinclusione_CANEVARO.pdf))
- Canevaro A. (2018). Prefazione. In L. Arcangeli (ed.), *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'Università*. Roma: Carocci.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning. Linee Guida. Versione 2.0*. Wakefield (MA): CAST.
- Contini, M. (2009). La Famiglia oggi: problematilità e prospettive di cambiamento. *Rivista italiana di Educazione familiare*, 1(2), 28-37.
- Creese A., Norwich B., Daniels H. (2000). Evaluating teacher support teams in secondary schools: supporting teachers for SEN and other needs. *Research Papers in Education*, 15(3), 307-324.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna L. (2010). *Pedagogia speciale: "i" bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini Scientifica.
- Dettoni F. (2011). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta: Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Dictionary T. E. (2012). *Dizionario Etimologico Treccani*. Firenze: Treccani.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Frances A. (2014). *Prima, non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie*. Torino: Bollettini Boringhieri.
- Gardou C. (eds). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Toulouse: Erès.
- Gaspari P. (2013). Una cornice epistemologica per i bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12 (4), 344 -354.
- Gaspari P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goussot A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione democratica*, 9, 15-47.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hillman J. (2010). *La ricerca interiore. Psicologia e religione*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Ianes D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2014). Prova di gruppo. La ricerca sui Supervisor del Tirocinio nel contesto del progetto APRED In C. Laneve, F. Pascolini (eds), *Nella terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Laslett P., Cuberli G. (1992). *Una nuova mappa della vita: l'emergere della Terza età*. Bologna: Il Mulino.
- Meirieu P., Bottero E. (2018). *Pedagogia: dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne.
- Milani P. (2017). Il Programma PIPPI: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(2), 9-24.
- Morin E. (2001). *La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Torino: Raffaello Cortina.
- Murdaca A.M., Oliva P., Panarello P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 3, 277-286.
- Musaio M. (2018). Cura di sé e cura dell'altro nella relazione educativa d'aiuto come lavoro sull'interiorità. In L. Zannini, M. D'Oria. *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- OMS (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.



- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Parodi M. (2018) *Non ho parole: analfabetismo funzionale e analfabetismo pedagogico*. Roma: Armando.
- Pavone M. R. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Pessina A. (2010) (eds). *Paradoxa. Etica della condizione umana*. Torino: Vita e Pensiero.
- Prada G. (2005). Metologicamente parlando, diagnosi ed educazione... In C. Palmieri, G. Prada (eds)., *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Preite F. D. (2017). I cambiamenti delle pratiche genitoriali attraverso la narrazione di sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(1), 181-199.
- Rahnema M. (2005). *Quando la povertà diventa miseria*. Torino: Einaudi.
- Sannipoli (2017). Cantiere inclusione: per una bonifica autentica del sistema inclusione. In A. Canavaro, D. Ianes (eds), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 262-275). Trento: Erickson.
- Sannipoli M. (2018). Giovani adulti con DSA. In Arcangeli L.(eds). *Studenti con DSA. Pratiche di emporwent all'Università*. Roma: Carocci.
- Scardicchio A. C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per una estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen A. (2006). What do we want from a Theory of Justice. *The Journal of Philosophy*, 103 (5), 215-238.
- Stella G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati*. Firenze: Giunti.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris: Unesco
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- Vehmas S. (2015). I bisogni educativi speciali: un'analisi filosofica. In R. Medeghini. *Norma e normalità nei disability studies: Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.

