

*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

*Probabilmente prima o poi  
l'umanità sconfiggerà  
la cecità, la sordità  
o la debolezza mentale.  
Ma le sconfiggerà molto prima  
sul piano sociale e pedagogico  
che sul piano medico e biologico.  
Lev Semenovic Vygotskij*

*L'inclusione non la si può fermare...*



# CAPITOLO 16

## La Cooperazione Educativa Internazionale<sup>1</sup>

*Roberta Caldin, Università di Bologna*

*Valeria Friso, Università di Bologna*

*Anna Pileri, Università di Bologna*

Una escuela serà inclusiva, cuando hace efectivo el derecho a la educación porque garantiza el acceso a la escuela y el derecho al aprendizaje, sin distingos ni discriminaciones, enfoca la enseñanza como desarrollo de capacidades, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje y las condiciones de los estudiantes; lo hace transformando su cultura, organización y propuesta pedagógica, sobre principios democráticos de inclusión, participación, equidad, justicia, respeto mutuo y pluralismo garantizando que todos los estudiantes tengan éxito en su aprendizaje y transformen la sociedad.

*Elementos para el desarrollo del Modelo Pedagógico del Sistema Educativo Nacional Mined (Ministero dell'educazione salvadoregno, El Salvador, 2013) [in Caldin, 2014, pp. 71-90]*

### Dai principi ispiratori ...

Trattare il tema della Cooperazione Educativa Internazionale richiama, imprescindibilmente, uno dei contributi più rilevanti dell'opera di Andrea Canevaro, in cui emerge la sua tensione internazionale solidale<sup>2</sup> dedita alla

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle tre Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Roberta Caldin è autrice dei paragrafi «... alle esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale. Dal Centro America ...» e «Tornare a imparare»; Valeria Friso è autrice del paragrafo «... alle esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale ... ai Balcani e all'Asia»; Anna Pileri è autrice del paragrafo «Dai principi ispiratori ...».

<sup>2</sup> Canevaro ha realizzato molteplici missioni di Cooperazione Educativa Internazionale nella penisola balcanica, dove operò per la tutela e il reinserimento di minori con disabilità in Bosnia-Erzegovina, e, ancora, nella regione africana dei Grandi Laghi, in Bielorussia e in Cambogia.

promozione dei processi rivolti al bene comune a cui intendiamo dar voce, nell'intento di far eco al suo impegno straordinario, sottolineando quanto sia fondamentale proseguirlo. In tal senso, apriamo il presente contributo partendo dai principi ispiratori di alcuni progetti internazionali che ne raccolgono l'eredità, nell'auspicio che possano fungere sia da «bussole» per orientare, sia da «cassa di risonanza» per continuare attività di cooperazione che richiamino e salvaguardino la spinta motrice inclusiva da lui avviata. Una spinta intenta e attenta ad allargare l'orizzonte per dare spazio e valore alle contaminazioni, allo sviluppo reciproco, da lui concettualizzato in termini di co-evoluzione: «[...] L'integrazione in un paesaggio diverso è operosa o non è. Diventa inclusione, ovvero contaminazione, meticcio fra e di elementi che prima — forse poco tempo prima —, si ignoravano reciprocamente appartenendo a contesti e a orizzonti diversi e anche lontani. L'inclusione è allargare l'orizzonte» (Canevaro, 2020, p. 46), attraverso uno sguardo che non riduce, non semplifica, ma che si apre alla complessità del mondo. Ma l'apertura a nuovi orizzonti richiede, necessariamente, l'assunzione di uno sguardo sensibilmente multifocale, che consenta di camminare consapevolmente per comprendere, appunto, in che modo è opportuno muoversi in orizzonti eterogenei, anche quando risultano non affini o addirittura inesplorati, consapevoli che, annota Canevaro, proprio la «cooperazione fra esseri umani diversi ha favorito la co-evoluzione del genere umano» (Canevaro, 2020, p. 48), anche nelle situazioni più problematiche, apparentemente prive di soluzioni, assumendo il compito di trovare l'equilibrio nella complementarietà. D'altro canto, scrive Bauman, «lo stesso Kant osservava che il pianeta nel quale viviamo è una sfera, e prese a meditare sulle conseguenze cui giunse: furono che tutti noi viviamo e ci spostiamo sulla superficie di quella sfera, non abbiamo altro posto in cui andare e dunque siamo destinati a vivere per sempre in reciproca contiguità e compagnia» (Bauman, 2007, p. 103).

I contesti in cui si muove, in generale, la cooperazione internazionale, presentando situazioni inedite e non scevre di complessità, reclamano la costruzione di spazi d'incontro, di dialogo e di riconoscimento reciproco, capaci di sottrarsi ai rischi dell'etnocentrismo, delle iper-categorizzazioni che possono esporre a stereotipizzazioni frenanti i processi inclusivi auspicati, consci che essi possono costituire un humus fertile per la genesi del pregiudizio. L'incontro e il dialogo a cui ci riferiamo dovrebbero forgiarsi di un approccio pedagogico che inviti al rispetto delle differenze, a partire dalla comprensione delle similitudini, consapevoli che l'enfasi sull'educazione alla diversità può implicare anche il rischio di assumere posture (implicite/esplicite) escludenti. Progettare fuori dal proprio contesto culturale richiede, dunque, attenzione agli aspetti che ci accomunano in quanto essere umani, come l'equità nell'accessibilità

all'educazione e all'istruzione. Si tratta di diritti/principi prioritari anche nelle attività di cooperazione, che possiamo considerare collettori comuni ampiamente ribaditi nell'impegno assunto da Canevaro, relativamente all'integrazione e all'inclusione scolastica e sociale. Impegno richiamato nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001) e nell'*Index for inclusion* (WHO, 2001; Booth e Ainscow, 2002).

L'inclusione, inoltre, trova cittadinanza anche nei principi di progettualità e di possibilità, intese come capacità di ciascun individuo di coevolvere e di realizzare il proprio Progetto di Vita, anche nelle situazioni più complesse. Per queste ragioni, l'inclusione è divenuta un obiettivo internazionale prioritario, ma anche uno stile accomunante fra Paesi che cooperano, cauti a non cadere in posture saccenti che, nel nostro caso, potrebbero derivarci da una storia inclusiva ritenuta maggiormente consolidata. Questo aspetto di rischio dovrebbe spronare a conoscere e a conferire valore alle esperienze realizzate da altri Paesi con un iter storico sull'inclusione differente dal nostro, ma non per questo meno rilevante.

Proseguendo nella disamina dei principi ispiratori, quale premessa di alcuni progetti che saranno protagonisti del prossimo paragrafo, non possiamo trascurare una delle metafore di Andrea Canevaro che meglio richiamano la concettualizzazione/logica di cooperazione internazionale a cui ci riferiamo: «la scalata a cordata». Intendiamo riprendere e preservare tale metafora come uno dei tesori più preziosi della sua opera, poiché l'inclusione richiede, anche, di assumere il ruolo di custodi di memoria di chi ha lasciato tracce così rilevanti. La «scalata a cordata» invita a considerare che «[...] chi ha una posizione più stabile (istituita) aiuta e tira su chi ha una posizione incerta (istituente)» (Canevaro, 2020, p. 51). Anche nel campo della cooperazione occorre ricordare la rilevanza di fungere da appoggio solidale e di empowerment verso i Paesi che hanno posizioni più incerte.

### ... alle esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale

#### *Dal Centro America ...*

Come premesso, nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin» dell'Università di Bologna, il tema della Cooperazione Educativa Internazionale è sostenuto e implementato, attraverso il lavoro di ricerca e di terza missione, da molti anni e con molteplici azioni intraprese. In queste pagine, presentiamo alcune esperienze di Cooperazione Educativa Internazionale che l'area di Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna ha realizzato e conti-

nua a costruire nel solco tracciato da Andrea Canevaro,<sup>3</sup> che è stato in grado di imprimere — nel pensiero e nell'azione di ogni docente e nei rapporti di cooperazione — l'idea che i modelli e le pratiche professionali non sono da esportare, ma devono essere parte di una dinamica di confronto, scambio e verifica reciproca. Dinamica che nasce, innanzitutto, dalla conoscenza vicendevole: tra professionisti, tra legislazioni vigenti, tra progetti sociali e pratiche politiche che, nel tempo, hanno trovato le proprie singolari forme e compimenti nei diversi territori e nei molteplici contesti nei quali si sono concretizzati.

Il costrutto di *inclusione* è un concetto pedagogico che si collega molto opportunamente al modello di riferimento della classificazione ICF, già citata: esso assume significato se va ampliandosi in funzione di una *pedagogia inclusiva* la quale, collocando la disabilità, la problematicità e lo svantaggio in un contesto più ampio e ricco di apporti interdisciplinari, dimostri di affrontare con competenza i funzionamenti specifici delle persone inserite nelle proprie situazioni di vita. In tal senso, l'intervento pedagogico dovrebbe tendere allo sviluppo e al potenziamento di una pedagogia inclusiva di tipo radicale e critico che non si limiti a intervenire in ambito strettamente scolastico, ma si realizzi lavorando con la comunità sociale e il Progetto di Vita (D'Alessio, 2011).

Nella prospettiva inclusiva, il focus sulle situazioni di problematicità, di difficoltà e di disabilità è rilevante per due motivi: gli studenti che vivono tali situazioni continuano a subire discriminazioni a scuola e le pratiche di esclusione diventano maggiormente visibili *lungo la linea di classe, razza, etnia e lingua, disabilità, genere e sessualità e posizione geografica* (Slee, 2007); è anche necessario ricordare come, nella storia, le persone in difficoltà siano state spesso poste ai margini della società e come esse abbiano dovuto combattere duramente per i propri diritti. Tuttavia, solo parzialmente l'inclusione ha a che vedere con le persone disabili nelle scuole ordinarie; piuttosto, essa riguarda — complessivamente — la realizzazione di un sistema educativo inclusivo: *come* i cambiamenti debbano avvenire e *quali* tipi di cambiamenti siano richiesti rimangono due tra le domande principali affrontate da chi è coinvolto nella lotta a favore dell'inclusione sociale. In quest'ottica, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ha co-avviato (a partire dal 2009) nello stato di El Salvador — America Centrale — sia un Progetto di

---

<sup>3</sup> Come testimonianza dell'ampio lavoro realizzato da Andrea Canevaro, in grado di stimolare altri colleghi e altre colleghe a impegnarsi nell'ambito della Cooperazione Educativa Internazionale, ricordiamo il vol. 16, n. 2 del 2017 della Rivista «L'integrazione scolastica e sociale», avente come titolo *Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso*. Il numero monografico fu curato da Luigi Guerra e da Roberta Caldin, con scritti di Arianna Taddei, Sandra Alas Guidos, Roberto Dainese, Luca Ferrari, Alessia Cinotti, Valeria Friso; l'editoriale era di Andrea Canevaro.

sostegno per la promozione e lo sviluppo della scuola inclusiva sia un Progetto di Scuola inclusiva a Tempo Pieno, in stretta collaborazione con il Ministero dell'Educazione salvadoregno (MINED), con il Ministero degli Affari esteri e della Cooperazione Italiana (MAECI) e grazie all'elevato impegno dell'interessante realtà italiana di EDUCAID,<sup>4</sup> formando insegnanti, dirigenti scolastici, assistenti pedagogici, funzionari del Ministero dell'Educazione; sollecitando l'avvio e il monitoraggio di esperienze pilota nelle scuole; incentivando una detassazione sulle iscrizioni, l'apertura di mense scolastiche, l'offerta di abbigliamento per frequentare la scuola (uniformi, scarpe, ecc.). Rilevante è stato il lavoro politico con il MINED, che ha pienamente aderito al compito sociale di rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale, offrendo le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità crescano in ambienti inclusivi.

La necessità di fare dell'*integrazione* uno stile di incontro tra Paesi, privo di quella circoscritta supponenza che potrebbe derivarci da tanti anni di pionieristica e consolidata esperienza inclusiva, ritorna anche nelle riflessioni attuali sui miglioramenti qualitativi dell'*integrazione* in Italia, che sollecitano a (ri-) conoscere le esperienze di altri Paesi, soprattutto di quelli che non hanno una memoria storica sui processi inclusivi e che conservano, nel confronto con altre esperienze d'*integrazione/inclusione*, un notevole margine di originalità. Non vogliamo, inoltre, dimenticare che la prospettiva pedagogica dell'*inclusione* trova nella Cooperazione Educativa Internazionale — soprattutto se progettata, attuata e monitorata dalle stesse Università pubbliche — una strada privilegiata per lavorare affinché i *contesti* divengano facilitanti e competenti. Il rischio, infatti, è che si pensi solo a una alfabetizzazione *strumentale*, essenziale (che lava le coscienze e enfatizza gli afflatti buonistici), senza occuparsi della prospettiva inclusiva in un'ottica ecosistemica. In tal modo, però, quello dell'*inclusione* rischia di connotarsi come un arido campo di battaglia piuttosto che un fertile terreno comunitario: né proposte culturali adeguate, né risorse (umane ed economiche) opportune, né politiche garanti di coloro che più sono in difficoltà aiutano a perseverare nella scelta etico-politica dell'impegno inclusivo. El Salvador, invece, ha coraggiosamente avviato politiche inclusive, promosso culture e pratiche opportune — adeguate all'*inclusione* — realizzato la formazione per tutti gli adulti che entrano in gioco nei Progetti succitati.

Oltre alla questione della povertà e dell'inaccessibilità alla scuola, uno degli aspetti centrali della prospettiva inclusiva, a livello mondiale — e, dunque,

---

<sup>4</sup> EDUCAID è un'importante associazione non profit e un'organizzazione non governativa nel campo della cooperazione sociale e educativa; in quest'ambito ha ideato e realizzato numerosi progetti di Cooperazione Internazionale (<https://www.educaid.it/>).

anche in El Salvador — rimane quello dei problemi di apprendimento, poiché il gruppo di riferimento non è solo quello degli alunni con disabilità, ma si estende a tutti coloro che sono svantaggiati all'interno del contesto scolastico e sociale. Ci si è accorti, cioè, che la maggior parte dei minori che frequentano le scuole di tutto il mondo hanno problemi *specifici*, costituendo una popolazione nella quale le dimensioni problematiche o, comunque, necessitanti un intervento educativo individualizzato, sovrastano quelle ordinarie. Gran parte del lavoro futuro dei responsabili dei progetti di cooperazione di educazione inclusiva andrà anche nella direzione della formazione con/dei genitori — con figli disabili e non — degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, cercando «insieme» le soluzioni ottimali per i minori, nella consapevolezza che la ricerca del bene comune comprende anche quello dei singoli.

Uno dei problemi maggiori, nei progetti di Cooperazione Educativa Internazionale, è quello di trovare una strada affinché le esperienze pionieristiche si collochino «a regime», con risorse e supporti interni che provengano dal Paese stesso: questo, dunque, continua a rimanere un obiettivo rilevante anche di El Salvador, così come è stato ben descritto da Luigi Guerra (2014, pp. 53-70) e da Arianna Taddei (2014, pp. 11-52). In quest'ottica, l'educazione inclusiva non può occuparsi solo delle questioni inerenti all'insegnamento e/o all'apprendimento, ma deve anche esplorare le teorie e le ideologie che indirizzano le azioni degli insegnanti e deve tenere conto delle problematiche relative a *cosa sia l'educazione* e quali siano i suoi presupposti fondamentali: questo è contemplato anche nel Progetto Scuola Inclusiva del tempo pieno in El Salvador.

Cigman (2007) distingue tra tre differenti tipi di inclusione: radicale, moderata e la posizione che si riferisce all'Unesco. L'autrice sostiene che la prima posizione possa essere identificata con il lavoro del CSIE (*Centre for Studies on Inclusive Education*), i cui membri sostengono la chiusura delle scuole speciali e l'educazione di tutti i bambini nelle scuole regolari. La seconda posizione, ossia quella moderata, indica che, per i bambini con disabilità molto complesse, la scuola comune possa essere complicata (e catastrofica nelle situazioni peggiori). La terza posizione, invece, non si focalizza più sull'obsoleto dibattito tra «scuole speciali» e «scuole comuni», ma si focalizza sulla necessità di riformare la scuola, una scuola che sia in grado di accogliere/incontrare tutti gli studenti, ciascuno/a con le proprie caratteristiche. Secondo questa prospettiva, anche le scuole speciali contribuiscono pienamente ai processi inclusivi, proponendosi come indispensabili laddove il sistema educativo non presenti alcuna realtà inclusiva; nel contempo, esse possono rappresentare la spinta propulsiva al proprio superamento, nel momento in cui sia possibile sperimentare forme plurimodali di inclusione scolastica, così come sta avvenendo in El Salvador, grazie all'esperienza delle scuole-pilota coinvolte nei progetti

e all'ampia riflessione sul ruolo degli insegnanti di appoggio che potrebbero/dovrebbero essere utilizzati dentro alle classi «regolari». A tale prospettiva si collega anche il tema della formazione professionale che, in El Salvador, può essere sviluppato e potenziato; nelle scuole salvadoregne, coinvolte nel Progetto di Scuola Inclusiva del Tempo Pieno, vi sono già molte sperimentazioni «di base» e «avanzate» che possono certamente favorire l'avvio e lo sviluppo della formazione professionale sostenibile e fruibile da molti studenti. Quando la partecipazione di tutti gli alunni è garantita, la necessità del sostegno individuale diminuisce. In tal senso, le esperienze di molte scuole salvadoregne risultano particolarmente emblematiche: l'accompagnamento e l'insegnamento tra «peer» o quello attuato da «studenti senior» con i più piccoli evidenzia una modalità diffusa di «mutuo aiuto» ben realizzata, organizzata e distribuita e in grado di far avanzare tutti gli studenti, anche quelli in difficoltà.<sup>5</sup>

... ai Balcani e all'Asia

Faremo ora riferimento ad altri progetti di Cooperazione Educativa Internazionale che si sono svolti nei Balcani negli ultimi anni e nei quali siamo stati coinvolti come docenti di Pedagogia Speciale. Alcuni di questi sono stati realizzati in Kosovo e in Albania. Specialmente in questi due Stati ci si è impegnati per l'ideazione di percorsi di formazione per docenti tendendo a un processo che permetterà, in un futuro non troppo lontano, la frequenza delle scuole ordinarie anche agli studenti con deficit. Affinché questo potesse realizzarsi, le/i docenti bolognesi hanno innanzitutto chiesto di definire, con gli *stakeholder* del territorio, il profilo professionale atteso, attraverso il consolidamento di reti territoriali già esistenti e lo sviluppo di nuove connessioni. Il raggiungimento di questi obiettivi è stato possibile grazie a un percorso condiviso che è stato accompagnato da momenti di riflessioni e di approfondimenti riguardanti, in particolare, due tematiche che sono al centro dell'attenzione, anche nel contesto italiano: il ruolo dei profili professionali legati all'azione educativa inclusiva delle persone con disabilità e le reti territoriali. Le azioni di questi progetti hanno visto impegnati i ricercatori italiani e i docenti coinvolti, kosovari in un caso e albanesi nell'altro, in alcuni specifici momenti e attraverso molteplici

<sup>5</sup> Qualche esemplificazione: Centro Escolar Distrito Italia e Scuola Concepcion San Vincente (esperienza della panetteria, dell'orto, dell'allevamento di animali domestici o di pesci ecc.); altre esperienze (ad esempio, quelle realizzate nel Centro Escolar Rafael Osorio Hijo) rappresentano un dispositivo irrinunciabile per il potenziamento di comportamenti imitativi di collaborazione, lo sviluppo del desiderio di conoscere, il consolidamento di equilibrate tensioni competitive di gruppo.



attività. Sono stati effettuati percorsi di formazione direttamente in loco e sono state attivate anche delle mobilità che hanno permesso ai docenti kosovari e albanesi di venire in Italia a visitare scuole e varie realtà territoriali. Gli elementi fondamentali che hanno accompagnato i progetti in questi due Paesi possono essere riassunti attraverso la breve descrizione delle seguenti azioni principali:

- studio e approfondimento dei curricula universitari presenti nelle università coinvolte e presentazione di quelli in atto nel nostro Dipartimento;
- visite a varie realtà scolastiche del territorio italiano quando i partner erano in Italia e delle/dei docenti bolognesi nelle realtà coinvolte, quando erano in missione in quei territori;
- incontri — nelle sedi locali — con i responsabili e gli operatori di alcune realtà educative e riabilitative del territorio, con gli *stakeholder* politici e con i familiari di minori, in situazione di disabilità.

Vorremmo ora fare riferimento a un progetto recente (2018-2022), svolto in un Paese particolarmente caro ad Andrea Canevaro — la Bosnia — coordinato da Save the Children nel Cantone di Tuzla e intitolato *Inclusion for all in Bosnia*. Percorrendo il sentiero tracciato dai precedenti progetti di cooperazione, le/i docenti bolognesi, chiamati per coordinare gli aspetti scientifici del progetto, hanno proceduto con una prima mappatura che ha seguito questi step:

- conoscenza del ruolo delle istituzioni speciali del Cantone di Tuzla (con visita diretta di due istituzioni speciali, una dedicata a minori con deficit intellettivo e autismo e una per minori con sordità);
- rilevazione dei cambiamenti nel contesto della riforma dell'istruzione nel Cantone di Tuzla, dopo l'approvazione della Strategia cantonale per l'inclusione;
- proposta di suggerimenti per la politica e le pratiche inclusive da condividere con le autorità locali, gli *stakeholder* e le due scuole speciali nel lavoro futuro e nello sviluppo della strategia.

Entrando maggiormente nello specifico delle fasi del progetto, aggiungiamo che la mappatura, che ha visto i ricercatori impegnati nel primo dei tre anni di vita del progetto, è avvenuta su due livelli. Da una parte, infatti, si è proceduto attraverso l'identificazione di ricerche europee recenti aventi l'obiettivo di creare un sistema integrato sul tema della disabilità. La maggior parte dei progetti individuati riguardava l'intervento precoce (bambine/i da 0 a 6/max 8 anni). Dall'altra parte, si sono ricercate esperienze di successo riguardanti i processi inclusivi, al fine di ricavarne possibili elementi in comune, nel tentativo



di farli conoscere al contesto su cui si lavorava, affinché fungessero da volano, da trampolino, da scintilla che facesse nascere progettualità aderenti al territorio stesso. Le esperienze selezionate e proposte dalle/dai docenti bolognesi hanno evidenziato i diversi approcci e le diverse azioni messe in atto per realizzare le trasformazioni; in tal senso, l'interesse non è focalizzato sui contenuti specifici interni ai progetti, ma sui processi.

Ciò che è emerso è stato anche discusso in tavoli di lavoro con rappresentanti delle scuole speciali, dell'ambito politico e sanitario, ma anche con associazioni di genitori di minori con deficit, e hanno riguardato questi punti d'interesse:

- un coinvolgimento di tutti gli insegnanti e di tutti gli operatori scolastici, evitando di delegare l'intera responsabilità all'insegnante di sostegno e utilizzando, in modo collaborativo e integrato, le sue competenze specifiche;
- una filosofia dell'inclusione che diventi una cultura e un modo di essere nella vita quotidiana, per integrare tutte le diversità;
- un approccio che non si concentri solo sugli obiettivi (i programmi), ma anche sulle relazioni (gli aspetti emotivo-affettivi): in questo contesto, il ruolo del personale non docente è particolarmente importante;
- il passaggio da un modo «chiuso» di intendere la scuola, come istituzione finalizzata principalmente all'apprendimento di determinati soggetti, a un modo «aperto» alla curiosità per il «nuovo», come stile di vita;
- un approccio il più possibile individualizzato;
- un equilibrio e un senso della misura nel fornire il supporto necessario con intensità, frequenza e durata commisurate ai bisogni di ogni alunno (e non solo dell'alunno con disabilità);
- il potenziamento delle risorse di tutti gli alunni;
- il lavoro in équipe multidisciplinari;
- il perseguimento dell'autonomia dei soggetti da educare.

Infine, vorremmo brevemente presentare l'approccio di Cooperazione Educativa Internazionale, esposto fin qui, mostrandone l'utilizzazione in alcune azioni specifiche di due progetti europei, sviluppati nell'ambito dell'inclusione. Non si tratta di progetti riferiti alla «sola» cooperazione — come precedentemente esemplificato — ma di progetti internazionali in cui l'approccio dei docenti è stato, in alcune azioni, proprio quello della Cooperazione Educativa Internazionale.

Il primo fa riferimento all'approccio adottato nella costruzione di alcuni corsi di studio previsti per i futuri docenti di ogni grado scolastico in Kosovo. In particolare, il progetto *Tempus Med@up* (*Modernizing Teacher Education*

at *University of Prishtina*) ha visto la presenza di docenti di Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna impegnate/i a collaborare con le/i docenti universitari/e dell'Università di Prishtina nella scrittura, declinazione e definizione dei programmi degli insegnamenti di «Pedagogia dell'inclusione» presenti in tutte le lauree magistrali, che prevedono come sbocco lavorativo quello dell'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado. Pur avendo le scuole speciali, infatti, il sistema universitario kosovaro e il Ministero dell'Istruzione del Paese, grazie alla collaborazione con l'Università di Bologna, ha promosso l'inserimento — nella formazione dei futuri docenti di scuola — di un insegnamento che tratti il tema dell'inclusione e come affrontare, dal punto di vista didattico, la presenza di studenti con disabilità nelle classi scolastiche. Tutto ciò in un'ottica di apertura delle scuole «ordinarie» al fine di favorire l'inclusione di studenti con disabilità i quali, finalmente, potranno scegliere se frequentare la scuola ordinaria e non solo, obbligatoriamente, quella speciale.

Il secondo progetto europeo *EATHEN — Equitable access to higher education for students with disabilities and students from marginalized groups in Nepal* (un Erasmus Plus conclusosi nel 2022) richiama come la bassa partecipazione scolastica da parte di gruppi di persone svantaggiate o emarginate — tra le quali le persone con disabilità — si traduca in disegualianza e povertà, elementi molto critici in Nepal. L'accesso all'istruzione e la partecipazione sono requisiti fondamentali per la crescita del Paese; pertanto, l'obiettivo generale del Progetto è stato quello di aumentare l'eguaglianza nell'accesso ai percorsi di studio universitari e il supporto durante la carriera accademica, attraverso lo sviluppo di una rinnovata gestione dell'istruzione superiore. Il primo dei tre obiettivi del progetto aveva un carattere squisitamente cooperativo e riguardava la volontà di sviluppare una cooperazione strategica tra il Ministero dell'Istruzione, Scienza e Tecnologia (MoEST) e le Università del Nepal, per accrescere il supporto e l'impegno degli Atenei nel migliorare l'equità nell'iscrizione e nello svolgimento della carriera accademica. Nella concretezza delle azioni svolte durante gli anni di progetto (che era iniziato alla fine del 2019), anche altri aspetti hanno riguardato la cooperazione: quello di sviluppare una struttura organizzativa e nuovi servizi per i potenziali studenti dei gruppi marginali, o quello di incrementare le competenze dei docenti universitari in Nepal, anche al fine di migliorare la preparazione del personale scolastico che lavora con studenti con disabilità o provenienti da gruppi emarginati. La collaborazione è stata fattiva tra le/i docenti nepalesi e quelle/i bolognesi, grazie anche alla possibilità di far visitare ai docenti provenienti dal Nepal il Servizio di Ateneo per studenti con disabilità e DSA, servizio che, nell'Università di Bologna, è nato grazie al contributo di Andrea Canevaro, che è stato anche il primo delegato di Ateneo. Poter conoscere i servizi universitari e come essi si raccordino

con i vari Dipartimenti attraverso le/i Referenti è stato un elemento di spinta propulsiva per permettere ai docenti nepalesi di pensare, e poi attivare, la rete territoriale necessaria affinché il servizio sia efficace e rispondente alle reali necessità dei gruppi di studenti cui si riferisce. Interessante notare come questo progetto internazionale abbia avuto, a detta di tutti i partner che vi hanno preso parte, un reale incremento dell'impegno delle Università nell'eguaglianza delle iscrizioni e il supporto durante le carriere accademiche, reso tangibile anche grazie agli accresciuti riconoscimenti di ruoli e funzioni — in termini di cooperazione — tra il Ministero dell'Istruzione nepalese, le Università, le scuole secondarie, le autorità locali e le ONG che rappresentano persone con disabilità o in situazione di marginalità.

Ovviamente, come in tutte le situazioni di cooperazione, la crescita professionale è stata di tutti i partecipanti. In particolare, il progetto in Nepal — per le/i docenti dell'Università di Bologna — si è rivelato una vera e propria sfida perché, per la prima volta, la Pedagogia Speciale è stata chiamata a ragionare di inclusione sociale in un Paese nel quale è presente il sistema delle «caste» che continuano a decidere gli equilibri storici, culturali e sociali del Paese stesso. In tal senso, è stato particolarmente problematico individuare e scegliere i contenuti educativi da condividere, e le azioni da mettere in campo, in modo che l'iniziativa avesse un senso propulsivo, un orientamento chiaro, un approccio possibilistico concreto e ampio.

## Tornare a imparare

In El Salvador — come in Albania, in Kosovo, in Bosnia, in Nepal ecc. — vi sono testimoni coraggiosi, insegnanti, dirigenti scolastici, assessori tecnico-pedagogici, documentaristi, funzionari ministeriali, donne e uomini contaminanti nella loro passione relazionale, nella sensibilità educativa, nella lungimiranza e nell'equilibrio pedagogici; entusiasti, creativi, competenti che vanno ad avviare «pensieri» *per e con* i minori in situazioni problematiche e nei contesti scolastici. È da queste situazioni che dobbiamo imparare a recuperare la passione, l'entusiasmo, la sensibilità, l'utopico, il desiderio di ri-partire che aiutano a rinnovarsi e a ri-pensare gli straordinari processi d'inclusione, colmi di sfaccettature imprevedibili, ottimizzando ciò che funziona, ripensando ciò che va migliorato. Le giovani generazioni di insegnanti che oggi sono nelle nostre scuole italiane non hanno potuto beneficiare della luce della nascita dell'integrazione scolastica, né dell'entusiasmo dei processi sociali inclusivi (ad esempio, l'integrazione lavorativa), come invece sta avvenendo in alcuni Paesi dell'America latina e centrale (ad esempio, El Salvador, Brasile, Argentina) o in

alcune zone dell'area del Maghreb (ad esempio, Rabat, Tunisi) — nelle quali il fervore dei pionieri funge da traino, per un complessivo rinnovamento inclusivo sul piano sociale e politico. Tale rinnovamento acquista un valore aggiunto se rinforzato dalla *curiosità* verso le esperienze di altri Paesi, che implica l'umiltà del proprio sapere (sempre parziale) e della propria esperienza e che si connota come *accogliente* verso il *nuovo* di tutti i giorni. È da questo *nuovo*, infatti, che dobbiamo *tornare a imparare*: sia esso un Paese in via di sviluppo o una nuova *fonte* alla quale attingere sapere e competenze, con curiosità:

[...] La conoscenza cui facciamo riferimento deve portare beneficio a chi è oggetto di conoscenza. La conoscenza della povertà deve portare beneficio alla povertà. Non è solo un imperativo etico. È anche una doverosa scelta metodologica. La conoscenza non può essere quella che ci fa padroni di altri. La conoscenza nasce dal cercare di capire i poveri del mondo — i senza casa, i senza patria, i senza lavoro, i senza salute, i senza forze, i senza voce, i senza diritti ... — e nel restituire quello che cerchiamo di capire ai poveri del mondo. Le conoscenze sono nate dalla curiosità per chi vive una diversità, forse emarginante e che fa ostacolo; nel cercare di capire; e nel mettere i risultati a disposizione di chi vive la diversità. Che, in cambio, può insegnarci la speranza. Non chiudiamoci nei confini geografici del nostro Paese ... Guardiamo oltre frontiera. E possibilmente non solo verso i Paesi «forti», che certamente hanno molto da insegnarci. Anche verso i Paesi «deboli», che potrebbero sorprenderci e scuoterci dall'essere un po' troppo legati alle nostre abitudini culturali. Le sfide cui andiamo incontro coinvolgono certamente il processo interculturale. Noi abbiamo da dire e da ascoltare.<sup>6</sup>

## Bibliografia

- Bauman Z. (2007), *La società sotto assedio*, Bari, Laterza.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Caldin R. (2014), *La escuela y los desafíos de la perspectiva inclusiva*. In R. Caldin, L. Guerra e A. Taddei, *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples, pp. 71-90.

<sup>6</sup> Stralcio da una lettera che Andrea Canevaro, Presidente onorario della Società Italiana di Pedagogia Speciale, ha inviato ai soci all'inizio del 2009, invitando a proseguire, ampliandolo, il percorso culturale inclusivo realizzato in Italia, al fine di continuare anche ad impegnarsi per lo sviluppo della Cooperazione Educativa Internazionale.

- Caldin R., Guerra L. e Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples.
- Canevaro A. (2020), *Pedagogia speciale come scienza nomade, perché evolutiva e per il dialogo*. In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento, Erickson, pp. 44-69.
- Cigman R. (a cura di) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN Children*, London-New York, Routledge.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione scolastica*, Dordrecht, Sense Publishers.
- Guerra L. (2014), *Para una escuela de la inclusion: la propuesta de la Universidad de Bologna*. In R. Caldin, L. Guerra e A. Taddei, *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples, pp. 53-70.
- Guerra L. e Caldin R. (a cura di) (2017), *Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso*, numero monografico della rivista «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 2.
- Slee R. (2007), *It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice*. In L. Barton e F. Armstrong (a cura di), *Policy, Experience and change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, Cham, Springer.
- Taddei A. (2014), *Proyecto «Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador»*. In R. Caldin, L. Guerra e A. Taddei, *Cooperación e Inclusión Escolar*, El Salvador, Impresos Multiples, pp. 6-52.
- World Health Organization (2001), *ICF: International Classification of functioning, disability and health*, Geneva.