

*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 I

## Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della Pedagogia Speciale: etica, educazione e progettualità<sup>1</sup>

*Elena Malaguti, Università di Bologna*

Nella prospettiva dell'inclusione e dell'appartenenza, ciascun essere umano desidera essere stimato. Da chi? Da tanti, a cominciare da chi è al centro delle tematiche che lo impegnano. Nel caso della pratica della Pedagogia Speciale, dalle persone con disabilità. Ma questa stima dovrebbe essere reciproca e allargata, raggiungendo anche chi, nella comunità scientifica, può così accorgersi che le persone con disabilità esistono e sono nella comunità umana (Andrea Canevaro, 2020, pp. 11-12).

### **L'Eredità culturale e l'impegno all'università di Bologna: progettualità per la crescita di una comunità educante**

Ricordare Andrea Canevaro all'interno di un volume promosso dalla Società Scientifica di Pedagogia Speciale (SIPeS) permette di elaborare il dispiacere per la sua scomparsa e la gratitudine che gli dobbiamo, in una prospettiva personale e professionale, senza soluzione di continuità.

Scrivere in onore di Andrea Canevaro (Genova, 19 settembre 1939 – Ravenna, 26 maggio 2022) già professore emerito dell'università di Bologna, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin» e ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, non è semplice. Non lo è, vista la densità

---

<sup>1</sup> L'intervista a Claudio Imprudente è stata realizzata da Elena Malaguti, allieva di Andrea Canevaro, con la collaborazione di Maria Antonietta Augenti. Il primo paragrafo, il terzo paragrafo e le conclusioni sono scritti da Elena Malaguti. Il secondo paragrafo è scritto da Elena Malaguti con il contributo di Maria Antonietta Augenti.

del suo pensiero, la pluralità di tematiche pedagogiche e didattiche a cui si è dedicato, l'ingente produzione che ha prodotto saggi, articoli e volumi di carattere scientifico su scala nazionale e internazionale. Non lo è anche perché la sua scomparsa è recente e la rielaborazione del suo pensiero, almeno per chi lo ha avuto come professore di riferimento e ha lavorato con lui in modo assiduo per trent'anni, necessita di un tempo molto più lungo e articolato.

Il suo lavoro era strettamente collegato alle persone e ai contesti. L'impegno personale e professionale profuso a favore della promozione di una cultura prima dell'integrazione poi dell'inclusione, insieme a persone con disabilità, genitori, famiglie, educatori, insegnanti, è una costante che ha attraversato il suo agire e la base da cui sono scaturiti molti dei suoi volumi. Ha intensamente collaborato con alcune riviste di divulgazione scientifica in campo educativo, come «Infanzia»<sup>2</sup> e «Cooperazione Educativa»<sup>3</sup> o promosse da associazioni di genitori e cooperative sociali. Ha fondato il primo servizio rivolto a studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento all'interno dell'università di Bologna, che ha dato avvio alla costituzione di questi servizi in tutte le università italiane.

Preferiva farsi chiamare Andrea, comunicando, attraverso questa modalità, il suo stile e quello che richiedeva a chi era a lui vicino, proponendo una pedagogia che si impegna a raggiungere tutti — compresi gli ultimi e i contesti. Ha gettato in questo modo, non da solo e mai da solo, sempre in squadra, le radici e le basi solide dei processi di integrazione e dato un notevole impulso a quelli di inclusione contemporanea.

In una lettera scritta dal cardinale Matteo Maria Zuppi in occasione della festa della Repubblica,<sup>4</sup> il 2 giugno del 2022, si ricorda Madeleine Delbrêl una donna molto impegnata nel sociale. A proposito delle persone come lei, si diceva che sono *il filo che tiene insieme il vestito* e che la capacità del sarto è proprio quella di non farlo vedere, ma il filo è necessario perché i pezzi di stoffa si reggano insieme. Andrea Canevaro è stato il sarto e il filo per molti e il suo lavoro è stato prezioso per le istituzioni e per tutti coloro che hanno condiviso un pezzo di strada, più o meno vicina e lunga, con lui. Sempre al fianco, di chi lavorava con lui, non dava ordini, condivideva idee, scritti, percorsi, progetti e proposte, con uno sguardo lontano, capace di cogliere quello che nessuno

<sup>2</sup> «Infanzia», [https://rivistainfanzia.spaggiari.eu/pvw/app/IPWDIN02/pvw\\_sito.ph](https://rivistainfanzia.spaggiari.eu/pvw/app/IPWDIN02/pvw_sito.ph) (consultato il 22 maggio 2024).

<sup>3</sup> «Cooperazione Educativa», <https://www.erickson.it/it/cooperazione-educativa> (consultato il 22 maggio 2024).

<sup>4</sup> Patucchi M. (2022), *La lettera di Zuppi per la festa della Repubblica: «Inaccettabile che si muoia ancora di lavoro»*, [https://www.repubblica.it/politica/2022/06/02/news/zuppi\\_2\\_giugno\\_lettera\\_avvenire\\_lavoro\\_-352238844/](https://www.repubblica.it/politica/2022/06/02/news/zuppi_2_giugno_lettera_avvenire_lavoro_-352238844/) (consultato il 22 maggio 2024).

poteva immaginare o riconoscersi, ancora, attraverso un confronto dialettico, sincero e molto sfidante. È stato una guida sicura e leale, sapiente, generoso, ma anche molto rigoroso. Lo è stato per tutti coloro che con lui hanno studiato o che lui ha seguito, magari solo come correlatore di tesi o di dottorato o nei corsi per insegnanti o educatori. Con eleganza, educazione e gentilezza a volte però decideva di prendere le distanze ma senza mettere mai nessuno all'angolo, cercando di lasciare sempre un buon ricordo, magari preziosi spunti di ricerca ma liberandolo, forse congedandolo, affinché camminasse seguendo le personali tracce e non le sue, se non in modo leggero. Piero Bertolini lo ha chiamato a Bologna per scrivere anche con lui la storia di molte bambine e bambini soli, ai margini, esclusi, a quel tempo reclusi, istituzionalizzati, considerati *pietre di scarto* perché ineducabili. Con Charles Gardou, Jacques Stiker, Paulo Freire, Mario Lodi, Margherita Zoebeli, Alfred Bruner, Augusto Palmonari, Vittorio Capecchi, Enzo Morgagni, Mario Gattullo, Franco Frabboni, Arrigo Chierigatti, Giovanni Catti, Gianni Balduzzi e i molti altri che potremmo citare, ha scritto la pedagogia del secolo scorso e parte di quella attuale vivendo nella storia, con i territori, nei contesti, con operosità.

Subito dopo il 1945, c'era in molti maestri e maestre una grande speranza: si credeva che le cose sarebbero potute autenticamente cambiare. La generazione di Bruno Ciari, Mario Lodi, Don Milani, Margherita Zoebeli, Alberto Manzi, Andrea Canevaro e i molti che si potrebbero citare, più o meno noti, ha consentito, a partire da quella successiva (ovvero a coloro che sono nati alla fine degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso), di poter sperimentare modelli didattici e educativi fondati su principi democratici che hanno posto le basi dei processi di inclusione contemporanei. Una scuola, quella di quei tempi, e in particolare una rappresentanza significativa di docenti che si riconosceva in alcuni movimenti, come ad esempio quello di Cooperazione Educativa, nato sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet (MCE, 1951),<sup>5</sup> o di coloro che assumevano il motto di Don Milani «I Care», che di base si era assunta il compito educativo di ricostruire il Paese che usciva dal secondo conflitto mondiale e l'impegno di ridurre imponenti tassi di analfabetismo, ingiustizie sociali e culturali e di formare le future generazioni svolgendo anche il ruolo di «ascensore sociale».

Saremo capaci, di cogliere le sfide attuali, di scoprire e indicare itinerari di ricerca, sentieri oltre il confine, «pietre che affiorano» che possano aprire incessantemente «ulteriori» prospettive di collaborazione interistituzionale e

---

<sup>5</sup> Per ulteriori approfondimenti si suggerisce di visitare il sito «Il Movimento di Cooperazione Educativa dal 1951 per una scuola democratica», <http://www.mce-fimem.it/> (consultato il 22 maggio 2024).

interpersonale, nell'ottica del rispetto per la fragilità umana, della globalità delle sfaccettature che compongono la sua identità, che si attualizza in molteplici volti, situazioni e proposte educative?

### **Allenare lo sguardo**

L'educazione non corrisponde a un processo standardizzato e fisso (Canevaro, 2020, p. 12).

Da quando è arrivato il covid-19, i mezzi di comunicazione di massa, social, televisioni, carta stampata, ecc., fanno continuamente ed esclusivamente riferimento a una scuola articolata su due caselle: in una c'è chi insegna; nell'altra chi impara. Ma dovremmo poter dire che la frase/presupposto «Incontro qualcuno che non capisco» potrebbe avere due continuazioni contrapposte: «devo conoscerlo meglio»; «devo eliminarlo dal mio contesto». La prima continuazione esige, implicitamente, un tempo di riflessione: è diacronica. La seconda, al contrario, è reattiva e sincronica. La riflessione svolge una funzione analoga al maggese. Ed esige un tempo per studiare, o pensare, le possibilità di organizzarsi (Canevaro, 2022, p. 2).

Il termine «maggese» corrisponde a un terreno agrario tenuto a riposo, o anche opportunamente lavorato, affinché riacquisti la sua fertilità.

I temi dell'identità e quello delle differenze sono centrali nei lavori di Andrea Canevaro. Per essere precisi, hanno costituito e costituiscono ancora oggi uno degli aspetti principali non solo delle narrazioni, individuali e collettive, di coloro che sono disabili ma anche dell'impianto teorico metodologico e dei dispositivi pedagogici e didattici della disciplina stessa e di coloro che la praticano (ricercatori, educatori, insegnanti, riabilitatori, ecc.). In Europa — volendo citarne solo alcuni Itard, Séguin, Bourneville, Decroly, Geheeb, Vygotskij, Deligny, Mannoni, Sullivan, Korczak, Brauner, Oury, Luruija, Matuit, Gardou, Stiker —, e anche in Italia — Montessori, De Sanctis, Montesano, Zavalloni, Montobbio, Montuschi, Canevaro, Galanti, Pavone, de Anna, Goussot, Cottini, d'Alonzo, Giaconi, Bocci, Lascioli, Mura, Gaspari, Malaguti, Marchisio, Zurru, Zappaterra, Dettori, Sannipoli —, questi temi sono stati oggetto di studio di molti pedagogisti speciali e educatori che, fin dalle sue origini, hanno centrato il focus (l'oggetto epistemologico) sul processo evolutivo di sviluppo degli apprendimenti e di un'educabilità *possibile per tutti* che ha costituito uno degli elementi fondanti di questa corrente della pedagogia.

Andrea Canevaro, a proposito di identità e differenze, proponeva l'immagine delle due caselle: la prima, sincronica, si riferisce a un'identità rigida, forte, omogenea, che si arrocca su posizioni fisse. È molto sicura di sé, rivendica confini inflessibili, producendo, nella maggior parte dei casi, logiche di separazione e di conflitto; la seconda richiama al concetto di identità plurime. Si riconosce all'interno di una complessità identitaria e coevolutiva (Canevaro, 2006). Quest'ultima casella è diacronica e prende in considerazione le strutture e gli elementi linguistici nella loro evoluzione attraverso il tempo; apre sentieri, si riconosce *nell'alterità*, — non abilista e non discriminatoria rispetto a chi diverge da un'astratta e sterile norma — concede evoluzioni e progettualità possibili anche in circostanze molto complesse; è antidoto della cultura dei muri, promuove la convivenza tra persone e gruppi sociali.

L'attualità del pensiero di Andrea Canevaro invita a rileggere alcune delle sue principali opere, e a riflettere su alcune dimensioni che hanno aperto diversi orizzonti e hanno dato un contributo fondamentale alla Pedagogia Speciale.

Gli individui sono tutti diversi tra loro. E non è solo una questione di genere, femminile o maschile. Né una questione di colori, di pelle e di capelli, di iride degli occhi [...]. Dovremmo sapere che non esistono le razze umane: apparteniamo tutti alla medesima specie, con diversità individuali. Siamo 7,2 miliardi di diversità. Potremmo dire 7,2 miliardi di fragilità differenti. Nasciamo fragili [...]. L'immaginario collettivo è abitato dall'idea che le fragilità siano caratteristiche di una popolazione particolare o «a parte», mentre la popolazione normale, o presunta tale, non le conosce e non dovrebbe conoscerle, a eccezione di quelle degli altri. E quindi ritiene di conoscerle dall'esterno (Canevaro, 2015a, p. 5).

Lui riteneva che l'identità fosse uno degli aspetti più interessanti da considerare quando si opera a contatto con persone con disabilità: «[...] troppo spesso quando ci si rapporta con persone con disabilità, si rischia di semplificare troppo la loro identità, senza considerarne la complessità: è il riconoscimento della propria originalità, dove l'individuo non può essere identificato con il deficit (Canevaro, 1986, p. 12)».

Questa modalità di accogliere con rispetto è presente in molti racconti delle persone che hanno incontrato o lavorato con Andrea, e rivelano la sua capacità di attenzione e di riconoscimento cercando sempre la coerenza fra quello che veniva proposto a livello teorico e il comportamento messo in atto.

Claudio Imprudente formatore, scrittore, giornalista, fra i soci fondatori dell'Associazione Centro Documentazione Handicap, ma soprattutto caro amico di Andrea, la mattina del 14 marzo del 2023, regalando un'intervista per questa occasione, ricorda:

Lui ci ha dato una mano a creare un centro di documentazione, ci ha donato i primi libri per poter partire, un centinaio, per far partire questo centro, il primo in Italia. Andrea assieme ai pedagogisti ha iniziato a fondare il progetto della rete dei centri di documentazione in Emilia Romagna. Ma soprattutto, ha fatto esperienza, si è sporcato le mani stando con noi. Il suo atteggiamento e comportamento è stato fondamentale per quel periodo. Veniva a discutere, su diverse tematiche. Avevamo degli incontri mensili come dei tavoli di lavoro. Partecipavamo soprattutto noi disabili. E da questi confronti è nata l'idea del centro di documentazione. Spesso gli atteggiamenti che si assumono con le persone con disabilità sono fortemente influenzati da stereotipi e pregiudizi che riguardano il loro deficit, da paure e molto spesso da disinformazione.

Claudio racconta di quando da piccolo andava al mare: «Quando ero piccolo in spiaggia, mia mamma mi portava dove c'era un gruppetto di bimbi e mi lasciava lì. Scappavano tutti, e alla fine mi ritrovavo a giocare con il bagnino di turno. C'era la paura del contagio, come se la disabilità si potesse trasmettere».

Il sentiero che ha tracciato Andrea, con il suo lavoro, ha permesso di comprendere come nella storia dell'integrazione italiana, sia stato fondamentale non identificare le persone con il loro deficit uscendo dallo stereotipo che le riduceva solo a una condizione disabilitante producendo categorie rigide.

L'identità, invece, è una continua possibilità di intreccio e contaminazione, con ciò che sta intorno sia in senso fisico che in uno più ampio e culturale e la prospettiva, dunque, è quella di una «coevoluzione» permanente: apprendere, crescere, conoscere... sono processi che si svolgono sempre insieme agli altri, che si fondano sul «saper fare insieme», sul «saper cooperare», affinché ognuno possa coltivare la propria identità come un'identità «da vivere» (Canevaro, 1999, p. 82).

Nel corso della sua produzione scientifica e lavorativa ha sempre insistito su tale presupposto, a voler sottolineare l'importanza di operare per la riduzione dello stereotipo e pregiudizio quale atto che fonda la formulazione di qualsiasi progetto educativo.

Solo in una prospettiva di questo tipo, si può promuovere una percezione non stereotipata della persona con Bisogni Educativi Speciali: si tratta di restituire identità al soggetto in quanto tale, sottolineando che la disabilità non è la sua caratteristica distintiva, ma un elemento della sua vita, che si affianca a tanti altri, come lo studio, il lavoro, lo sport, la possibilità di innamorarsi (Canevaro, 2022, p. 184).

Lo sguardo di Andrea sulle persone con disabilità ha permesso di tracciare nuovi sentieri rispetto alla rappresentazione sociale e culturale delle persone con disabilità. Claudio Imprudente ricorda:

Andrea ha contribuito all'evoluzione dell'immagine delle persone con disabilità in due modi: ci ascoltava molto ma soprattutto ci chiamava per nome. Io ero Claudio e non Claudio disabile. Questo cambiava il contesto. Forse neanche Andrea lo aveva capito, ma gli veniva naturale. Le cose di Andrea erano naturali.

Il concetto di integrazione come proposto da Andrea Canevaro, richiedeva di focalizzare l'attenzione non solo sul singolo e sulle mancanze ma sul suo funzionamento globale, sulle sue capacità anche residue e sulla trasformazione del contesto.

Questo approccio all'integrazione, promosso insieme ad altri colleghi e rappresentanti di istituzioni pubbliche e private, si è diffuso e ha caratterizzato la scuola italiana rappresentando un modello innovativo a livello internazionale, di cui Andrea ne è stato protagonista e testimone attivo. Un'esperienza, questa, che ha segnato la storia pedagogica italiana attraverso la definizione di leggi specifiche, il superamento delle scuole differenziali e classi speciali, l'introduzione degli insegnanti di sostegno.

In questo quadro, in Emilia Romagna all'inizio degli anni Ottanta, insieme ad alcune associazioni di genitori e Comuni, ha contribuito alla costituzione dei Centri di Documentazione sull'Handicap e collaborato alla predisposizione dei primi accordi quadro fra scuola, sanità, università e servizi del territorio volti alla costituzione di una rete sinergica per la messa a punto del Piano Educativo Individualizzato (PEI) secondo la prospettiva del Progetto di Vita.

Claudio, ricorda:

Andavo alle scuole elementari Beltrame, nei giardini sopra al Rizzoli. Era uno stabile distaccato, dove stavano facendo dei lavori. Erano gli operai, infatti, che ci portavano in bagno. Si stava bene, eravamo in sei bambini con disabilità e una maestra che stava con noi otto ore. Già però alle scuole medie fu diverso, fu la mia mamma a portarmi quando ancora la legge sull'inserimento nelle classi ordinarie non era attuata. Fu la maestra però a suddividere me e i miei compagni in diverse scuole. Ognuno andò in una scuola diversa. Io capitai però insieme al mio amico Alberto, eravamo gli unici a frequentare la stessa classe. Alle superiori andò bene, ma in quell'anno morì mio padre e non mi presentai agli esami di riparazione, rinunciando così a terminare gli studi. Anni dopo, assieme ad Alberto e ad altri compagni, nacque il CDH con l'aiuto di Andrea, per trovare un posto nel mondo anche per noi.

Dobbiamo ad Andrea Canevaro, anche l'attribuzione di un nuovo significato dell'espressione «relazione d'aiuto» che ha permesso, in seguito, di valorizzare la figura professionale degli educatori, delle educatrici — sociali e culturali — e dei caregiver.

Nelle relazioni di aiuto occorre alimentare o recuperare una dimensione di professionalità. Significa evitare il dilettantismo, che si identifica con interventi approssimativi, condotti con faciloneria, senza capire esattamente in che contesto, e con quale identità si ha a che fare, e senza dare prova di un'assunzione di prospettiva; chi compie un'azione dilettantistica che vive dello spazio e del tempo breve di una giornata di bontà, di una giornata di eroismo. Ed è dilettantistico, a volte, appoggiare un'iniziativa benefica, senza porsi l'impegno di capire la prospettiva strutturale in cui si colloca quella stessa iniziativa. Professionalità, in questo senso, non significa tanto svolgere una professione ma guardare una realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda, vivendo l'aiuto non come un dovere che si assolve nel tempo libero, nei giorni festivi ma come impegno che percorre tutta un'esistenza. E questo impegno va anche al di là, perché ha bisogno di capire, quando è possibile, come sviluppare una certa azione nel futuro. Professionalità non coincide con il termine professionismo (Canevaro, 1999, p. 72).

Buona parte del suo impegno e del suo lavoro si è sempre mosso per far riconoscere il profilo professionale degli educatori e riconoscere il valore di questa professione. Lo si può evincere da molti articoli, conferenze, riflessioni come ad esempio quando scrive: «Qualsiasi lavoro che fondi le sue ragioni d'essere sulle relazioni d'aiuto, deve trasformarsi in una vera professione, basata in primo luogo sulla conoscenza e la metodologia adeguata che ne deriva» (Canevaro e Mandato 2004, p. 200).

Questa frase ci aiuta a portare alla luce come la costruzione di una relazione di aiuto sia un processo a piccoli «passi». Il potersi liberare da un atteggiamento di totale dipendenza da qualcosa o da qualcuno per cominciare a pensare nei termini di una dipendenza evolutiva, ma che consenta l'auto-aiuto senza approdare a una falsa dipendenza. Claudio Imprudente ricorda a questo proposito:

[...] la mia mamma quando è morto il mio babbo non ha venduto la macchina anche se lei non guidava. L'ha conservata per quando sarei diventato maggiorenne. Io infatti ero il primo della comitiva ad avere la macchina, e quando gli obiettori venivano a casa mia, potevano guidarla. Questo era un escamotage per avere della gente intorno, visto che non frequentavo più la scuola. Inoltre, mia madre era una professoressa, quindi doveva continuare a lavorare e per questo



aveva mobilitato i nostri vicini di casa. Tutti coloro che abitavano nel palazzo si davano il cambio per stare con me. Questo è successo anche le prime volte in cui ho partecipato a delle manifestazioni: ci andavo con amici o persone disponibili, mia mamma non è mai voluta venire, stava nel retroscena.

Questo modo di concepire la relazione di aiuto, fatta di complementarità, attraverso l'incontro con l'altro, educatore professionista e la rete di relazioni informali e amicali, ha cambiato la prospettiva nelle professioni d'aiuto, permettendo ai soggetti in difficoltà di uscire da quella condizione di vittima che tende spesso a trasformarsi in vittimismo. Ha permesso infatti di risignificare queste professioni attraverso la metafora *dell'incontro con l'altro*, di conoscere le sue caratteristiche, il contesto in cui vivere e di superare la logica del tecnicismo e assistenzialismo, ma di ribaltare la divisione dei ruoli («chi aiuta» e «chi è aiutato») basandosi su una dinamica di continuo rovesciamento degli stessi, che permetta a chi è aiutato di poter a sua volta aiutare (Canevaro e Mandato, 2004).

### Complessità e accoglienza: contesti e resilienze

«Qui non abbiamo a che fare con pietre ma con esseri umani», scrive Andrea Canevaro, nella presentazione al libro di Stanislas Tomkiewicz, *L'adolescenza rubata* (Como e Red, 2000).

In una relazione di aiuto di tipo professionale la possibilità è questa: indicare non ciò che è *nella* sofferenza ma ciò che è *oltre* la sofferenza. Bisogna avere una vista che riesce a oltrepassare il visibile. Non si tratta di una virtù innata. Certo, per diventare un buon professionista nelle relazioni di aiuto bisogna anche avere una personalità adatta, o almeno non avere elementi che contrastino la sua predisposizione; ma soprattutto ci vuole un grande esercizio. L'esercizio che si fa nella professione e ancor più quello che spinge a ritornare sulle esperienze della propria vita alla luce di una precisa necessità professionale.

Stanislas Tomkiewicz, che ha trascorso la sua adolescenza fra i muri rossi del ghetto di Varsavia e il filo spinato di Bergen-Belsen, psichiatra di origine polacca, naturalizzato francese, con *Adolescenza Rubata*, aiuta a comprendere come il bambino maltrattato e ferito, riesce a rispondere alla violenza che l'ha travolto, trovando in sé e attorno a sé la forza di costruirsi una personalità sana. Tomkiewicz è conosciuto internazionalmente per i suoi studi sui bambini autistici, plurihandicappati, sull'emarginazione giovanile e sui bambini in guerra. Appartiene a quella corrente *umanistica* di studiosi che nel corso dei loro studi hanno cercato di collegare al rigore della pratica scientifica le esperienze, le

storie i contesti dei bambini e delle comunità di cui si sono presi cura (Canevaro, 2000, p. 8).

Tomkiewicz, in un suo scritto, del 2001, inserito all'interno di un percorso sul tema dei bambini che sopravvivono alla guerra curato da Andrea Canevaro e Elena Malaguti su richiesta del Ministero degli Affari Esteri, afferma che:

Pierre Straus, sarebbe felice di sapere che il Premio che porta il suo nome ha riunito i lavori di «équipe» che lavorano con i bambini vittime della guerra. In effetti, ancora medico interno degli Ospedali di Parigi, era andato in Spagna durante la guerra civile per prendere in cura dei bambini. In seguito ha fatto *ante litteram* il lavoro dei Médecins du Monde, quando nel 1944-45 si è occupato dei bambini vittime della guerra; è a quella data che risale la nostra amicizia: mi ha raccontato le sue peregrinazioni su un battello che conduceva in Australia qualche centinaio di bambini superstiti di Buchenwald. Non gli renderò omaggio qui, cosa che non so fare, ma tengo a dire che era uno dei rari uomini per i quali provavo amore e amicizia. [...] È la prima volta che parlo di questo soggetto, che rappresenta per me un certo pericolo psicologico. In effetti faccio parte di quei «bambini della guerra» che hanno dovuto e che devono affrontare lo stress, la resistenza contro questo stress, i postumi di questo stress multiforme e il modo di regolare la loro vita con questi postumi. Ho vissuto tutto ciò nel mio spirito e nella mia carne, e mi è estremamente difficile parlarne. «La mia guerra» non è la stessa delle guerre d'oggi. La mia infanzia non è come quelle d'oggi. Non è facile evitare i tranelli del soggettivismo. Ma non voglio neanche soccombere alla tentazione inversa: rinchiudermi nella oggettività e nella scientificità di certe pubblicazioni che, a forza d'essere scientifiche nel loro studio delle ripercussioni della guerra sui bambini, finiscono per dimenticare la guerra e i bambini. Come collegare le pratiche di aiuto con la possibilità di riconoscere il diritto di essere attivi nella soluzione dei propri problemi? (Tomkiewicz, 2001, p. 39)

Andrea Canevaro, era un intellettuale molto rigoroso e si riconosceva in una corrente umanistica di studiosi e operatori che, a livello nazionale e internazionale, a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale, hanno lavorato con bambini sopravvissuti alle guerre, disabili, persone in condizioni di povertà culturale ed economica, con problemi di salute mentale, e per contrastare processi di istituzionalizzazione, di violenza, di marginalizzazione. Uno dei presupposti che sottendono il lavoro di questi studiosi è che, il processo evolutivo si possa realizzare solo in relazione agli altri, nei contesti di vita tenendo conto dei personali e originali sviluppi e delle traiettorie esistenziali.

Il tema dell'identità viene declinato, da Andrea Canevaro, in relazione ai contesti e alle relazioni di prossimità, anche di aiuto, che al loro interno possono instaurarsi.

Non è mai proposto solo in relazione al singolo soggetto e non corrisponde, quindi a un modello individuale o biomedico o solo a processi emancipativi individuali (Malaguti, 2017). Il percorso di accompagnamento alla crescita di una persona, anche con disabilità complessa o vittima di violenza, non si traduce in un sostegno individualizzato che riguarda solo il singolo o la sua famiglia ma comprende anche una responsabilità sociale; la crescita viene messa in relazione alla predisposizione di contesti che evolvono insieme (coevoluzione) e permettono a chi è disabile di poter trovare una dimensione, anche adulta, che non lo rinchioda solo in una condizione di vittima o di assistito, riconoscendogli, in questo modo, il diritto di essere attivo/a nella soluzione dei problemi. È, quindi, attraverso la predisposizione di progetti e il modo in cui i contesti (le persone che li frequentano, che se ne sentono responsabili) si organizzano, che si avviano, o meno, processi di apprendimento di qualità. A tal fine, Andrea ha operato per costruire reciprocità nelle relazioni di aiuto che instaurava con le persone contribuendo a ridurre stereotipi e pregiudizi, a contrastare logiche violente, istituzionalizzanti e che producevano esclusioni dai contesti generali. Seguendo questo filo, o questo sentiero, gli ultimi anni del suo lavoro li ha dedicati a promuovere il concetto di *operosità produttiva* intendendo una modalità di *essere* e di *fare* nelle relazioni che doveva coinvolgere tutti, nella comunità umana, per portare buoni frutti ai processi di inclusione e per contribuire a costruire il Progetto di Vita.

Quest'ultimo non può, secondo il suo punto di vista, prescindere dal coinvolgimento degli attori (anche istituzionali): la persona, la sua famiglia, i compagni, gli amici, i clinici, i riabilitatori, l'organizzazione della scuola, i servizi coinvolti, il mondo del lavoro e la società. Si deve a lui la promozione e la diffusione dell'idea del welfare di prossimità. La cui proposta, scrive, ha bisogno, per essere ben compresa, che si rifletta su due altri aspetti: il rapporto tra pubblico e privato e l'equità (Canevaro, 2015b, p. 6).

Secondo Andrea Canevaro, l'intervento educativo affinché diventi cooperativo necessita della possibilità di considerare i contesti non come luoghi in cui costruire pacchetti precostituiti, moduli standard e definiti o come un trasferimento di risorse da chi ha a chi non ha ma come luoghi reali di scambio, confronto e coevoluzione reciproca. Il luogo simbolico che si crea nella relazione fra educatore e bambino o fra adulti e educatori, fra compagni, può favorire la creazione di un legame di fiducia e il ripristino del senso di appartenenza a un contesto definito. Da questo punto di vista, Maffenini e Sanicola (1999) già venticinque anni fa, sostenevano che un obiettivo importante che

un educatore può perseguire non è tanto quello di risolvere i problemi ma di avviare una lettura dei comportamenti della persona per facilitare la comprensione e la risposta pedagogica al desiderio, sempre presente, del sentirsi guardato, dell'essere visto.

Si tratta di stabilire con l'altro un canale che colmi la distanza e diminuisca l'angoscia. È in questo sguardo che l'*oggetto* di studio e di intervento diventa *soggetto*: lo stupore di essere riconosciuti e voluti da un Altro fonda e rende possibile ogni articolazione della vita, che passando in uno spazio e in un tempo si esprime e si articola creativamente costruendo il proprio sé e il mondo (Maffenini e Sanicola, 1999, p. 53).

Secondo Andrea Canevaro, da un punto di vista pedagogico e didattico, chi ha responsabilità educativa di un bambino o di una bambina con disabilità dovrebbe porre attenzione all'incidenza che l'apprendimento ha sulla crescita e sullo sviluppo. Quest'ultimo dipende da precise acquisizioni provenienti dall'ambiente. Esse costituiscono, dunque, l'apprendimento.

La preoccupazione degli insegnanti e degli educatori è molto comprensibile, perché nei confronti di chi ha difficoltà di apprendimento e di comunicazione secondo canoni abituali, sembra aumentare la responsabilità proprio di educatori e educatrici. Risposte utili, e maggiormente rassicuranti, sembrano derivare dalla prospettiva aperta da Vygotskij. Il concetto di *zona prossimale di sviluppo* proposto da Vygotskij permette di vedere una nuova definizione del rapporto fra sviluppo e apprendimento e educazione. La *zona prossimale di sviluppo* è definita come la differenza tra il livello di risoluzione dei problemi sotto la direzione e con l'aiuto di adulti o di coetanei più competenti, e il livello raggiunto da soli (Canevaro, 1996, p. 133).

Seguendo le indicazioni della legge n. 104/92 (art. 13, comma 6 e ripreso nel DLgs 297/94, art. 315, comma 5 che prevede che il docente di sostegno sia contitolare della classe e dunque partecipe a pieno titolo delle attività formative predisposte per l'intero gruppo), Andrea Canevaro ha sempre lavorato con i direttori scolastici, con il gruppo di insegnanti (fra cui quello di sostegno) della scuola, o del consiglio di classe e con i compagni. Mai la sua produzione scientifica e il suo lavoro hanno proposto un modello individualizzato o diadico. L'intervento educativo da un punto di vista metodologico-didattico, come da lui proposto, fonda il processo evolutivo e l'apprendimento su teorie socio-costruttiviste e situate, e l'approccio della pedagogia istituzionale in prospettiva evolutiva. «L'unità di sopravvivenza (sia nell'etica sia nell'evoluzione)»

— scrive Bateson — «non è l'organismo o la specie, ma il più ampio sistema o "potere" in cui la creatura vive: se la creatura distrugge il suo ambiente, distrugge se stessa» (Bateson, 1977, p. 367).

Già nel 1999, scriveva Andrea Canevaro:

Il nostro organismo ha bisogno di uno strumento regolatore del rapporto con l'ambiente. E questo strumento può essere in rapporto al contesto immediato, ossia a quello che Bronfenbrenner chiama microsistema: oppure rapportarsi a un contesto più complesso nel tempo e nello spazio — mesosistema e esosistema (Bronfenbrenner, 1986, p. 37) — in cui eventi che condizionano un individuo non sono necessariamente quelli con cui entra in contatto. Questi strumenti regolatori del rapporto individuo/ambiente costituiscono la comunicazione e il linguaggio. Vi è una parentela e una continuità tra strumenti comunicativi e strumenti linguistici ma non vi è identità. Vi è una differenza fra linguaggi non verbali e comunicazione non verbale, il *sauvage de l'Aveyron* ebbe buone capacità comunicative «agite» e scarsi risultati nell'assunzione di un linguaggio codificato, non verbale. Questa distinzione è interessante per chi opera nel settore dell'educazione speciale ed è utile considerare la continuità fra comunicazione e linguaggio, sempre assunti come strumenti di regolazione nel rapporto con l'ambiente, o meglio con i differenti modi di considerare l'ambiente. La predisposizione di ambienti atti ad accogliere i Bisogni Educativi Speciali di persone disabili e l'assunzione di metodologie e tecniche specifiche favorisce la possibilità di accedere all'esperienza di vita (ad esempio quella educativo-scolastica); permette anche a coloro che non hanno Bisogni Educativi Speciali di trasformare la comunicazione, il linguaggio, le azioni e i presupposti di riferimento assumendo in se stessi la possibilità di considerare la presenza della vulnerabilità non solo come estranea. Comunicare è essere in relazione e la comunicazione implica necessariamente anche da parte di chi non vive personalmente la disabilità una rivisitazione dei paradigmi di riferimento (Canevaro, 1999, p. 197).

L'attenzione ai contesti è posta sempre, da Andrea Canevaro, rispetto alle relazioni che al suo interno si attivano con l'attenzione a far comprendere che l'incontro con la diversità diviene occasione di crescita anche per coloro che non sono disabili. Essere autonomi e attivi richiede un lavoro di ripensamento del proprio agire e questo può accadere solo in relazione e attraverso il riconoscimento di appartenenze comuni. «La disabilità, come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro» (Canevaro, 2006, p. 194).

La prospettiva proposta dagli studi di Andrea Canevaro è, oggi, ampiamente confermata dagli studi delle neuroscienze e trova riscontro in un approccio socio-ecologico, metacognitivo-critico riflessivo e relazionale ai processi di inclusione (Malaguti, 2020). Lui ha contribuito con il suo lavoro, autorevole e sempre innovativo, quando non visionario, alla maturazione culturale e scientifica di diverse generazioni di educatori, insegnanti, pedagogisti e studiosi del mondo dell'educazione.

Era solito fare riferimento, per spiegare il suo pensiero o proporre ricerche, a metafore collegate all'agricoltura. Nella prefazione al volume *Educarsi in tempi di crisi*, si legge:

Nell'agricoltore c'è l'abitudine a guardare la zolla di terra e il cielo: vanno fatte necessariamente entrambe le cose, nella terra si vede quello che va fatto adesso e nel cielo quello che si dovrà fare domani. Questi passaggi sono fondamentali perché ci dicono che la mente dell'essere umano, a differenza di altri cervelli, ha bisogno di un contesto situato per costruirsi una struttura mentale che permetta di lavorare con l'ambiente senza offenderlo, senza farlo diventare un oggetto di consumo: questa è la coscienza ambientale. Sottraiamo queste due parole a una visione semplicemente moralistica o disciplinare. Ha dei riscontri nelle neuroscienze, ad esempio nella cosiddetta firma della coscienza: la possibilità che la coscienza non sia semplicemente un sentimento ma che lasci anche delle tracce nella nostra struttura neurale. Il rispetto dell'ambiente non è altro che costruire un rapporto con esso che ci permetta di leggerci le cose che bisogna fare. In altre parole, è dar retta alle cose, capire che bisogna ascoltarle per comprendere quello che possono darci, e non mortificarsi chiedendo loro cose che non ci possono dare, tentando di deformarle a partire dai nostri sbagli. Un atteggiamento, questo, che porta tra l'altro a una serie di derive calamitose: cattivo uso del territorio, illegalità e non solo. Non si tratta solo di etica ma della nostra struttura mentale resiliente, che diventa sempre più capace di intercettare gli elementi del paesaggio che ci aiutano a costruire la realtà futura. Nel dar retta alle cose abitiamo quindi il presente ma con un progetto in cui consideriamo ciò che ci circonda. Entriamo così in quello che, come persone che rimbalzano, dovrebbe essere il nostro futuro, cioè l'economia della conoscenza, diversa da quella dello scambio. Se ognuno di noi ha un uovo e lo scambia col vicino alla fine ognuno di noi avrà un uovo. Se uno ha un'idea e la scambia col vicino, alla fine avremo molte idee in più. L'economia della conoscenza è questa seconda, mentre quella dell'uovo è l'economia della materia, dei consumi. L'ambiente è economia della conoscenza, che ha bisogno di rispetto per conoscerlo, attivarlo e non consumarlo (Canevaro, 2020, pp. 10-11).

Tale riflessione permette di puntualizzare un aspetto contemporaneo al quale si rivolge la Pedagogia Speciale: lo studio dell'uomo e dei sistemi complementari all'interno dei quali vive e si situa, promuovendo il miglioramento della qualità di vita, la partecipazione attiva in campo educativo, sociale e professionale nell'arco dell'intera esistenza. L'esperienza, ovvero tutto quello che è potenzialmente disponibile alla nostra consapevolezza, è il fondamento su cui si basa la personalità. Attraverso questa esperienza globale, si sviluppa il Sé che fornisce all'organismo una struttura di riferimento per le sue azioni e stabilisce quello che può diventare cosciente e accettabile. Nel bambino piccolo, gli eventi che accadono contribuiscono alla creazione di una mappa emotiva e percettiva del mondo. Il cervello (i meccanismi neuronali che generano flussi di energia e informazioni che attraversano il corpo grazie al sistema nervoso) e le sue interconnessioni strutturali con l'ambiente si modificano durante il corso di tutta la nostra esistenza. La capacità di modificare la propria struttura in risposta all'esperienza prende il nome di neuroplasticità (Siegel, 2014). Il cervello funziona come una totalità in cui tutte le sue parti sono interconnesse come una ragnatela di processi. Un cambiamento strutturale può comportare la creazione o il rafforzamento di connessioni già esistenti tra neuroni oppure la crescita di nuovi neuroni producendo effettivi mutamenti. Quando un circuito neurale si attiva ripetutamente, può tradursi in uno schema predefinito, ossia in una risposta che in seguito verrà innescata con maggiore probabilità. In termini semplificati, se un bambino sperimenta una situazione in cui si sente amato, al sicuro e protetto, di solito in lui predomina l'istinto a esplorare, cooperare quando gioca, essere curioso e interessato alle proposte dell'ambiente, a immaginare; se, invece, percepisce un costante senso di pericolo e di disamore, di iper-protezione, di trascuratezza, di insicurezza, se le proposte sono poco stimolanti, sperimenterà emozioni di noia, di paura, di terrore, predominerà un istinto alla difesa, al ritiro, domineranno emozioni quali senso di abbandono, di esclusione, lasciando poco spazio all'esplorazione del mondo, all'immaginazione e alla creazione di relazioni interpersonali adattive (Van der Kolk, 2015).

Gli eventi del mondo, la cultura, l'organizzazione di una società, i processi educativi, le persone (più o meno vicine e prossime) che interagiscono con i bambini producono effetti.

Quando a un bambino o bambina è permesso di esprimersi, di immaginare, di fantasticare, in accordo con i propri sentimenti e bisogni autentici, è probabile che riesca a sviluppare una personalità matura e autonoma. Se invece a un bambino, ferito nell'anima, come ad esempio coloro che sperimentano rotture di legami dovuti alla guerra o a violenze familiari, non si offre la possibilità di esperire ambienti educativi stimolanti, sicuri, che lo aiutino a rielaborare la sua esperienza, a dare un senso a quello che sta vivendo e capaci di offrire

occasioni per aprire *spazi altri* in cui sperimentare la creatività, la fantasia, l'immaginazione è probabile che perda completamente la fiducia negli adulti e sviluppi un senso di disistima molto profondo.

L'esperirsi si articola intorno a una serie di bisogni e desideri messi in relazione con quelli degli altri. Quando si instaurano relazioni dialettiche e capaci di rispettare le diverse istanze di crescita si sperimenta un vissuto di benessere che permette di sviluppare fiducia nel mondo e stima verso se stessi. In caso contrario le esperienze di frustrazione, di impossibilità di essere se stessi, di disagio, la percezione di vivere in un mondo ostile, di violenze subite nel rapporto con gli adulti (genitori, insegnanti, nonni, adulti significativi) che, al contrario, avrebbero dovuto collaborare e accompagnare, lasceranno segni che determineranno disadattamenti e insoddisfazioni.

La possibilità di rendere sostenibile l'esperienza di dolore o di fatica non è il risultato di una virtù, qualità, caratteristica, tratto individuale e naturale, ma è piuttosto attribuibile alla costruzione di contesti solidali, all'elaborazione condivisa dei significati, alla presenza di persone consapevoli e competenti, nel corso dei diversi tentativi di spiegazione dell'evento o di ricordare e fare memoria (Malaguti, 2022).

La vicinanza e la prossimità, la consapevolezza dell'impatto che quell'evento crea nella vita di quella persona o del suo sistema di riferimento, i sostegni affettivi o i rimproveri, l'aiuto sociale, economico, o l'incuranza e l'abbandono attribuiscono a una medesima ferita o evento un significato e una conseguente traiettoria esistenziale differente. Questo dipende anche dal modo in cui le culture strutturano i loro racconti e attivano processi di intervento, di aiuto, permettendo a uno stesso accadimento di trasformarlo in un'occasione di crescita.

Chi ha conosciuto o studiato le opere di Andrea Canevaro sa che era attento alle parole, che approfondiva, che divenivano *parole-chiave*, attraverso le quali costruire il pensiero. Una di queste era «resilienza», che fin da subito suggerì di usare con cautela per evitare che diventasse di moda o fosse interpretata come «la forza dell'io». Se l'evoluzione di una persona resiliente apre a nuovi scenari possibili, un itinerario *desiliente* conduce sempre e comunque verso un cammino inesplorato e improbabile: modifica ugualmente il percorso, cambia i contesti e i campi di azione producendo però alienazione sul piano individuale e sociale. Un processo di *desilienza* (individuale o comunitaria) lede tutte le prospettive di sviluppo e di emancipazione. La persona non percepisce i legami sociali, se ne distacca, e la sua identità si connota anche per un sentimento di non appartenenza e disinnamoramento totale provando emozioni di distanza e solitudine dalla comunità umana, perdendo la speranza e assumendo la convinzione di non potersi più integrare in un contesto sociale che viene percepito come estraneo.



La società, per analogia, può manifestare resistenza a processi e a competenze di riorganizzazione per sopravvivere, sopportare e rispondere alle pressioni a cui è sottoposta, anche non curandosi delle migliaia di persone che potrebbe perdere continuando verso un progresso privo di cornici di riferimento. L'autoreferenzialità moltiplica le situazioni disgregate. La resilienza ha bisogno di spazio, anche e soprattutto mentale. Uno spazio ampio cambia le proporzioni permettendo di vedere quello che nello spazio ristretto era enorme, invece come grande. Combinare fra loro diversi contesti non significa assegnare a ciascuno la stessa grandezza degli altri, lo stesso dosaggio. Inoltre, è indispensabile attivare, migliorare, innovare i sistemi di supporto (sanitari, sociali, economici, scolastici, culturali, giuridici). È utile trovare punti di riferimento e persone competenti affinché, attraverso modalità anche operative di supporto, i territori possano ritrovare un senso e un significato non solo rispetto all'esperienza vissuta ma alle differenti forme e strategie per continuare a vivere e riorganizzare il proprio percorso. La Pedagogia Speciale riconoscendo la dimensione della fragilità, del particolare profilo di funzionamento che caratterizza ciascun essere umano, esplora i contesti, indaga i fattori che generano condizioni di marginalità e di esclusione, esamina i rischi, gli elementi che ostacolano o possono favorire processi di partecipazione, scopre gli intrecci, le relazioni e le interconnessioni che si instaurano, i vincoli o le opportunità, anche per le persone con disabilità. La lettura attenta — e la conoscenza profonda del modo in cui i differenti profili di funzionamento si manifestano — non costituisce l'intento primario dei percorsi euristici che caratterizzano la Pedagogia Speciale poiché essa persegue l'obiettivo di accompagnare processi di emancipazione e di crescita attraverso la ricerca delle potenzialità, delle risorse (a volte ancora latenti) delle persone, dei contesti e delle relazioni, anche informali e di amicizia, che si instaurano (Malaguti, 2020).

In campo educativo, la resilienza si promuove attraverso gesti intenzionali che si pongano l'obiettivo di stimolare processi comunicativi, interazioni umane, educative, nei contesti quotidiani (fra educatori, insegnanti, genitori, cittadini, cittadine, anche con disabilità) in termini di possibilità di cambiamento, di rigenerazione dei sistemi e delle pratiche. Il costrutto di resilienza, inteso secondo un approccio socio-ecologico e umano ai processi evolutivi, si collega alla corrente umanistica nella quale si riconosceva Andrea Canevaro. Da questo punto di vista, lo studio e la pratica della Pedagogia Speciale permettono *di intraprendere un viaggio* che, attraverso il riconoscimento della realtà, assume la sfida di superare i confini, di porsi sempre quale mediatrice che costruisce ponti, che abbatte muri — dell'ignoranza, della rigidità, dell'inflessibilità, dei pregiudizi, delle esclusioni, delle ingiustizie ecc. — e che vede nel cambiamento un'opportunità per una comune e individuale crescita evolutiva.

Nell'introduzione del libro *Le logiche del confine e del sentiero*, dedicato a Tania Eccher (editor che ha curato la pubblicazione per le Edizioni Erickson), si legge:

Possiamo credere che vi sia un mondo organizzato unicamente sui confini che dividono. E i confini esistono e si sono moltiplicati con la nascita di nuove entità statali. Ma ci sono anche confini che non riguardano gli Stati. Riguardano chi sa e chi non sa, chi cura e chi è curato, chi è abile e chi è disabile. [...] Nella nostra storia sono esistiti educatori, studiosi, che sono stati considerati contrabbandieri. Non è questo il termine usato per definirli; di volta in volta sono stati eretici, personaggi straordinari, e quindi non abituali, stregoni o maghi, santi fanatici carismatici... Li chiameremo per sintesi «contrabbandieri», segnalando soprattutto il fatto che queste persone tracciano sentieri fra i territori che conoscono il confine unicamente come divisione e barriera, come ostacolo e non come distinzione percorribile. Alle volte le loro vicende sono semiconosciute, come quella del santo levriero e del culto che lo ha onorato.<sup>6</sup> Altre volte sono stati personaggi che hanno innovato le pratiche educative e riabilitative rischiando di essere emarginati e riuscendo ad essere celebrati (fra di loro ad esempio Itard e Séguin) (Canevaro, 2006, p. 12).

Andrea Canevaro, secondo il quale compito dell'educatore era quello di aprire sentieri, utilizzare approcci metodologici molteplici (definiti da lui la *cassetta degli attrezzi* dell'educatore) e strumenti adatti a ognuno per dare luce alla sua unicità, poneva molta cura nella rielaborazione del pensiero di alcuni autori che considerava antenati o precursori. Era solito farli leggere ai suoi e alle sue allieve e, in qualche modo, svolgevano il ruolo di staffetta o di passaggio del testimone per far comprendere meglio l'orizzonte di senso verso il quale muovere l'azione progettuale.

A proposito delle parole, in un articolo dal titolo *Le parole sono importanti, come le carezze*. Lorenzo e Adriano Milani Comparetti si legge:

Don Lorenzo Milani doveva capire e soffrire la condizione di chi aveva ricevuto parole che non avrebbero avuto legittimazioni dai padroni delle parole. Figli di contadini e di operai, arrivando a Barbiana, rivelavano la povertà di linguaggio. Non una povertà «naturale», ma generata dall'iniquità che fa nascere la timidezza, la goffaggine, del Gianni di Lettera a una professoressa. Che ha

---

<sup>6</sup> Per approfondimenti: *Guiniforte, il santo levriero. Fra devozione popolare e superstizione*, <https://www.archeoares.it/blog/guiniforte-il-santo-levriero-fra-devozione-popolare-e-superstizione/> (consultato il 24 maggio 2024).

ricevuto parole che poi, nella scuola, non sarebbero state apprezzate. Potrà sembrare una stramba divagazione, ma vorremo ricordare che Nelson Mandela, dopo qualche decennio di prigionia, avrebbe voluto «ringraziare innanzitutto gli abitanti di Paarl [il luogo della sua prigionia], che mi avevano trattato con molta gentilezza per tutto il periodo di detenzione, ma i membri del comitato bocciarono categoricamente l'idea, sostenendo che sarebbe suonato strano se nella grande piazza di Città del Capo avessi rivolto le mie prime parole ai facoltosi bianchi del sobborgo di Paarl anziché alla popolazione cittadina» (Canevaro, 2018 p. 2).

Lo stesso Mandela, scriveva inoltre Andrea Canevaro, sempre nell'articolo sopra menzionato:

L'istruzione è il motore dello sviluppo personale. È attraverso l'istruzione che la figlia di un contadino può diventare medico, che il figlio di un minatore può diventare dirigente della miniera, che il figlio di un bracciante può diventare presidente di una grande nazione. È quello che facciamo di ciò che abbiamo, non ciò che ci viene dato, che distingue una persona da un'altra. [...] Conclusi aprendo le braccia a tutti i sudafricani di buona volontà, dicendo che chiunque — uomo o donna — avesse rifiutato l'apartheid avrebbe trovato accoglienza nel nostro movimento per un Sudafrica non razzista, unito e democratico, basato sul suffragio universale in liste elettorali comuni. Questo era il fine dell'Anc [il movimento politico a cui Mandela aderiva], lo scopo che mi ero sempre prefisso nei lunghi anni di prigionia, e per il quale avrei lavorato negli anni che mi restavano da vivere. Era il sogno che avevo accarezzato quando ero entrato in carcere all'età di quarantaquattro anni; ma ora ero vecchio, ne avevo settantuno, e non potevo permettermi di perdere altro tempo (Mandela 2010, p. 66 in Canevaro, 2018, p. 2).

La Pedagogia Speciale non costituisce una disciplina omogenea e dai confini ben marcati, e la sua stessa definizione è fonte di criticità spingendosi oltre il focus dell'educazione delle persone con disabilità, intesa come istruzione e insegnamento speciale, lungo le piste dello studio delle disabilità, delle diversità, della marginalità sociale, delle tecnologie dell'educazione, delle politiche inclusive (Crispiani, 2016).

Un filo lega, dunque, lo studio di alcuni autori (appartenenti alla corrente umanistica del secolo scorso) con la Pedagogia Speciale e la sua pratica che si declinava, per Andrea Canevaro, attraverso l'avvio di collaborazioni con i territori, con le istituzioni, le associazioni, le famiglie e le persone, che non riguardava una visione accademica e ancorata a una Pedagogia Speciale ristretta solo alle persone disabili o agli ambienti universitari. Il fondamento dei suoi

studi, pur procedendo in questo senso (e da questo punto di vista ha posto sempre molta attenzione e cautela a non creare confusioni) di base riguardavano i processi di umanizzazione fondati su principi costituzionali e democratici. Di interesse scientifico divengono, dunque, tali intrecci, al fine di contribuire a una definizione del profilo epistemologico della Pedagogia Speciale e al suo corpus teorico metodologico, in una prospettiva rinnovata e innovativa che dovrà anche tener conto dell'evoluzione sociale, culturale e scientifica di questi ultimi anni. Amico di Mario Lodi, Andrea Canevaro (2010) è stato un maestro, un intellettuale-artigiano, utilizzava l'arte, la natura, la poesia, il gioco, quali strumenti di base per riflettere sulla natura delle relazioni in campo educativo, per creare una cultura non violenta e formare futuri cittadini, ponendo al centro del suo lavoro una metodologia cooperativa e attiva che ha praticato anche con progetti di cooperazione internazionale.

## Conclusioni

Leggere gli scritti di Andrea Canevaro oggi più che mai ci porta a interrogarci sul senso delle sue affermazioni.

Le attuali generazioni vivono in un secolo differente da quello in cui ha lavorato Andrea Canevaro. Esse sperimentano un presente in cui le guerre (con gradienti differenti) dell'Europa in corso e le guerre nel mondo rischiano di minare il loro futuro e quello della civiltà. Si potrebbero indagare con profondità, anche, le ragioni per cui si intendono promuovere i processi di inclusione educativa, sociale e il conseguente impegno per rimuovere gli ostacoli che provocano ingiustizie, disuguaglianze, povertà, esclusioni, cambiamenti climatici tali da comportare il rischio dell'estinzione dell'uomo sul Pianeta Terra. Andrea Canevaro ha dialogato con insegnanti, bambini e bambine, giovani di democrazia, di uguaglianza, di povertà, di differenze sociali, di libertà, di pace, di giustizia, di lavoro, di scuola e famiglia, di arte e scienza: di diritti e di doveri, reinterpretando il ruolo della scuola quale agente di formazione dei futuri cittadini, con azioni pratiche. «La curiosità attiva la conoscenza, apre sentieri, decostruisce stereotipi e permette l'incontro di storie», era solito affermare. Claudio Imprudente nel settembre del 2022 in occasione di un dibattito pubblico organizzato a Bologna ha affermato: «era come l'oceano, raccontare il suo pensiero e impegno in campo educativo a coloro che non lo hanno conosciuto (o non hanno avuto il piacere di lavorare con lui, in modo diretto e continuativo), è operazione molto ardua».

Andrea Canevaro ha lavorato per promuovere una scuola fondata su principi democratici e che oggi definiremmo inclusivi, il cui lavoro ha contribuito ad aiutare a comprendere come tenere insieme tutte le diversità.

Quando, oggi, si propone la cornice concettuale dell'inclusione si sta dicendo che tutti, compresi bambini e giovani con disabilità, con disturbi del neurosviluppo, con condizioni di vulnerabilità (sociale, economica, culturale) hanno diritto a un'educazione di qualità e di poter avere pari opportunità di apprendimento. I contesti educativi dovrebbero corrispondere a contesti organizzati all'interno dei quali le differenze e le diversità non vengano solo riconosciute, ma sono comprese, accettate e rispettate. L'educazione ha lo scopo di valorizzare queste unicità e, secondo la prospettiva dell'educazione inclusiva, di prendere in considerazione tutti gli alunni, sottolineando l'equità della natura dei loro bisogni, interessi, motivazioni all'apprendimento per avviare processi di insegnamento di qualità (Malaguti, 2023). Una Pedagogia Speciale che abbia come finalità l'inclusione di tutti e di ciascuno è una pedagogia che si fonda sul riconoscimento delle differenze e sull'equità come valore ed elemento ontologico costitutivo dell'essere umano. Da questo punto di vista invita a un cambiamento del sistema sociale, educativo e scolastico esistente, a un'innovazione seria, al fine di permettere la partecipazione piena e attiva di tutte le persone, anche di coloro che sono disabili (Canevaro e Malaguti, 2014; Malaguti, 2023).

Certamente il suo lavoro è stato precursore dei tempi. Si pensi, ad esempio, solo alla nota del MIUR n. 2215 del 26 novembre del 2019 in cui si ribadisce la piena contitolarità dell'insegnante specializzato.

Considerando, però, le molte criticità che il concetto di inclusione pone oggi nel dibattito pubblico, probabilmente i suoi studi non sono stati pienamente compresi, o dovrebbero essere messi a sistema anche attraverso risorse dedicate che coinvolgano una complessiva riforma del sistema scolastico non solo rispetto ai giovani con disabilità.

Ci sarà un tempo e un luogo opportuno per rileggere anche da un punto di vista scientifico il suo pensiero, discutere alcuni presupposti e andare oltre. Il richiamo alle dichiarazioni internazionali, ai principi costituzionali, agli obiettivi, solo ad esempio dello sviluppo sostenibile, dell'approccio internazionale dello *Universal Design for Learning*, l'approvazione della Legge 227/21 «Delega al governo in materia di disabilità» possono, forse, orientare al fine di assumere una postura professionale e personale, capace di considerare gli esseri umani come persone con i propri bisogni educativi, con desideri, interessi, preferenze che, se trovano contesti che sottendono principi, politiche, culture e pratiche condivise, potrebbero facilitare la progettazione di contesti educativi e di apprendimento di qualità nella prospettiva del Progetto di Vita. Per farlo, occorre anche collegare elementi che tra loro possono apparire distanti: il protagonismo, la promozione dell'emancipazione, dell'autodeterminazione e l'organizzazione dei contesti secondo una prospettiva di accessibilità universale. Occuparsi di educazione e pedagogia, seguendo il punto di vista della Pedagogia Speciale,

che storicamente fonda le sue radici, dunque, almeno secondo il punto di vista di Andrea Canevaro, su principi costituzionali, significa avviare processi di inclusione educativa e sociale proponendo una pedagogia («forse una speciale pedagogia») che di base sia capace di rivolgersi alle persone nel rispetto delle peculiarità e diversità, dove tutte le metodologie e gli strumenti specifici sono essenziali se si opera di base, però, per una scuola e comunità educativa accessibile, anche *da, per e con* le persone con disabilità e fragilità pianificando, dunque, lo sviluppo del sistema educativo anche grazie al loro contributo.

Mentre la vita umana è arricchita dalla diversità di valori e atteggiamenti derivanti da diverse prospettive culturali e caratteristiche della personalità, ci sono alcuni valori umani fondamentali (il rispetto per la vita e la sua diversità, il rispetto per l'ambiente, per citarne due) sui quali non si possono fare compromessi.

Le prospettive delineate da Andrea Canevaro auspichiamo possano creare ulteriori collegamenti, continuare a produrre impegno, passione, investimento di risorse, per cogliere, tutti insieme, le sfide a cui oggi siamo chiamati a rispondere come *comunità educante*.

Si conceda, sul finire, di concludere con le parole che negli ultimi mesi della sua vita mi ha ripetuto più volte: «andiamo avanti, perché insieme si può»!

## Bibliografia

- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2000), *Prefazione*. In S. Tomkiewicz, *L'adolescenza rubata. Divenire sé stessi al di là della violenza*, Como, Re edizioni.
- Canevaro A. (2006a), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2006b), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2010), *Il maestro Mario Lodi intervistato da Andrea Canevaro*, [https://www.youtube.com/watch?v=DD\\_n9-EKMTE&t=15s](https://www.youtube.com/watch?v=DD_n9-EKMTE&t=15s) (consultato il 22 maggio 2024).
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015a), *La partecipazione e il welfare, la partecipazione alla società*. In C. Venturelli e F. Messia (a cura di), *Il welfare di prossimità: partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*, Trento, Erickson, pp. 1-5.

- Canevaro A. (2015b), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB.
- Canevaro A. (2018), *Le parole sono importanti, come le carezze. Lorenzo e Adriano* *Milani Comparetti*, «Appunti sulle politiche sociali», n. 2, <https://www.grusol.it/apriInformazioniN.asp?id=6643> (consultato il 22 maggio 2024).
- Canevaro A. (2020), *Prefazione. Chi legge questo libro*. In E. Malaguti (2020), *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale e intersezioni*, Fano, Aras Edizioni, pp. 9-13.
- Canevaro A. (2022), *Che scuola immaginiamo*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 2, pp. 1-5.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione e educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Canevaro A. e Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*, Roma, Monolite editrice.
- Canevaro A., Bazaretti C. e Rigon G. (1999), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A., Cibin M.C., Botta M. e Calderoni S. (2022), *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0*, Wakefield, MA.
- Crispiani P. (a cura di) (2016), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS edizioni.
- Maffenini W. e Sanicola L. (a cura di) (1999), *Bambini nel mondo: questioni da grandi*, Milano, FrancoAngeli.
- Malaguti E. (2018), *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Roma, Carocci.
- Malaguti E. (2022), *Contesti educativi competenti Bambini invisibili e violati, fra vulnerabilità e resilienza*. In I. Bertacchi, S. Mammini e M.G. Anatra (a cura di), *Violenza assistita e percorsi d'aiuto per l'infanzia Proposte di attività attraverso un approccio narrative*, Trento, Erickson, pp. 37-46.
- Malaguti E. (2023), *Mario Lodi e l'impegno per l'educazione alla pace, oggi, in un mondo globale*. In M. D'Ascenzo, C. De Santis e S. Loiero (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, Tab Edizioni, pp. 95-110.
- Malaguti E. (2023), *Quasi Adatti? Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza: Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, n. 1, pp. 5-32.
- Mandela N. (2010), *Lungo cammino verso la libertà*, Milano, Feltrinelli.
- Pavone M., Ianes D. e Canevaro A. (2022), *Che scuola immaginiamo?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 21, n. 2, pp. 1-5.

- Siegel D.J. (2014), *Mappe per la mente*, Milano, Raffaello Cortina.
- Tomkiewicz S. (2001), *Il bambino e la guerra*. In A. Canevaro, E. Malaguti, A. Miozzo e C. Venier (a cura di), *Bambini che sopravvivono alla guerra — percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia*, Trento, Erickson, pp. 39-57.
- Van der Kolk B. (2015), *Il corpo accusa il colpo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Vygotskij L.S. (2007), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, 10<sup>a</sup> ed., Roma-Bari, Laterza.
- Zuppi M.M. (2022), *Inaccettabile che si muoia ancora di lavoro* [https://www.repubblica.it/politica/2022/06/02/news/zuppi\\_2\\_giugno\\_lettera\\_avvenire\\_lavoro\\_-352238844/](https://www.repubblica.it/politica/2022/06/02/news/zuppi_2_giugno_lettera_avvenire_lavoro_-352238844/) (consultato il 22 maggio 2024).