

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

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	
PARTE TERZA	
LE PIETRE CHE AFFIORANO	
Capitolo 15	273
La relazione di aiuto e l'importanza della dimensione affettivo-relazionale	
Capitolo 16	285
La Cooperazione Educativa Internazionale	
Capitolo 17	299
La collaborazione tra professionalità educative	
Capitolo 18	313
Il rischio della «categorizzazione». Riflessioni su autismo, neurodivergenza e interventi educativi	
Capitolo 19	329
Fragilità, processi educativi e pratiche di cura	
Capitolo 20	343
Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità	
Capitolo 21	355
Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)	
Capitolo 22	367
La sordità tra storia, diritti e pratiche educative: un viaggio per comprendere l'essenza di una nuova prospettiva culturale	
Capitolo 23	381
Il Braille. Uno strumento di emancipazione culturale e di inclusione: questioni e suggestioni	
Bibliografia essenziale	387
Gli autori	397

CAPITOLO 14

Traiettorie esistenziali e adultità nell'esperienza della persona con disabilità¹

Antonello Mura, Università degli Studi di Cagliari
Filippo Dettori, Università degli Studi di Sassari
Antioco Luigi Zurru, Ilaria Tatulli, Gianmarco Bonavolontà,
Silvio Marcello Pagliara, Daniele Bullegas, Stefania Falchi,
Mariella Pia, Università degli Studi di Cagliari
Asja Mallus, Università di Foggia
Martina Monteverde, Università di Macerata

Traiettorie esistenziali e adultità: quale senso?

Stefano era un diciassettenne con sindrome di Down, con un padre invalido, una madre che faceva pulizie a ore e una sorella più grande che studiava e lavorava. Di Stefano si sapeva che aveva iniziato a parlare a tre anni. Con l'uscita dalla scuola speciale, cioè a sedici anni, era passato a un centro di formazione professionale [...].

Le note che lo avevano accompagnato dalla scuola speciale parlavano di lui come di un bambino (aveva sedici anni e un fisico di piccola statura ma forte e agile) pauroso e incapace, che si rifugiava sotto i tavoli se c'era un temporale. Divenne un leader. Fece il falegname e aiutò i suoi genitori con lo stipendio, meritato, che guadagnava [...]. Visse vicino alla sorella e tornò al centro di formazione professionale, per dare una mano in alcuni lavoretti e avere le giornate occupate senza gravare sulla sorella e la sua famiglia. E morì, con una vita alle spalle laboriosa e normale (Canevaro, 2007, p. 8).

¹ L'intero contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Antonello Mura, Filippo Dettori e Antioco Luigi Zurru hanno scritto in egual misura il primo paragrafo; Ilaria Tatulli e Asja Mallus hanno scritto in egual misura il secondo paragrafo; Daniele Bullegas e Martina Monteverde hanno scritto in egual misura il terzo paragrafo; Silvio Marcello Pagliara e Stefania Falchi hanno scritto in egual misura il quarto paragrafo; Gianmarco Bonavolontà e Mariella Pia hanno scritto in egual misura il quinto paragrafo.

La traiettoria esistenziale e l'adulità sono dimensioni della quotidianità che spesso soffrono di indeterminatezza a causa dell'atteggiamento consuetudinario e di compiacenza (Winnicott, 1971) con il quale le si coglie. La necessità di tragarne il senso in riferimento alla condizione di disabilità, invece, le riporta «a galla», dove la riflessione pedagogico-speciale ne articola il significato e il loro dinamico integrarsi. Per procedere a un simile lavoro, quindi, è indispensabile ricercare almeno un primario «significato che possa avere una certa eticità», pur senza cedere all'illusione «che esistano termini o situazioni che non contengano la problematicità della polisemia» (Canevaro, 2008, p. 16).

La preliminare operazione sui termini con i quali si è chiamati al ragionamento conduce, però, a una seria *impasse*. Se nella lezione di Andrea Canevaro non è difficile trovare le accezioni ascrivibili all'idea di «esistenza» e di «adulità», con «traiettoria», invece, si fa più fatica. Soprattutto se si rimanda al concetto essenziale, più tecnico, ovvero la curva descritta nel tempo da un punto in moto rispetto a un sistema di riferimento. Stando all'essenza, sembrerebbe che la traiettoria si dia solo durante l'effettivo moto che il punto compie in un dato sistema di riferimento, oppure solo quando questo punto abbia concluso tale moto. Di traiettorie, quindi, si potrebbe alternativamente dire e argomentare solo durante l'effettivo moto o quando tale moto si sia concluso; oppure mentre lo si accompagna, come nel caso dell'educazione.

È il senso più autentico che si può probabilmente ascrivere al passaggio citato, con il quale Andrea racconta la storia di Stefano, un giovane che si presenta al proprio contesto, portando con sé delle note che vorrebbero tracciarne la traiettoria in maniera definitiva, salvo scoprirsi attore di un percorso che si è declinato nel tempo e nell'ambiente di riferimento in cui si è dipanato. Il soggetto umano, secondo il tratteggio offerto da Canevaro, «ha bisogno di sviluppare la propria esistenza in un ambiente. Un individuo con una disabilità ha bisogno più di altri di percepire la strutturazione di un ambiente, ovvero il contesto che può esservi in un ambiente» (Canevaro, 2020, p. 12). È necessario, quindi, comprendere il senso degli elementi del discorso — traiettoria esistenziale e adulità — come il tracciarsi stesso di un cammino.

Nell'opera di Canevaro, il discorso sull'esistenza è particolarmente vincolato al tema dell'identità. Si tratta di una realtà che non può essere compresa come un oggetto, un carattere o una qualità specifica sempre identica a se stessa e scevra da contaminazioni, ma alla stregua di una plurale «composizione di elementi mai rigida e sempre aperta ad accoglierne altri, o a trasformare quelli già presenti» (Canevaro, 1999, p. 75). L'esistenza si configura, così, come drammatico processo dialogico e narrativo (Watson, 2006) che conduce l'individuo a costruire molteplici intrecci, contrasti e mediazioni con

gli elementi oggettuali e soggettivi che compongono l'ambiente in cui vive (Canevaro, 1999).

Con la stessa logica evolutiva ed eterocronica — che anche Canevaro muove dalla lezione di Zazzo (1969) — l'adultità non può essere colta come uno stadio vitale stabilito secondo standard ben precisi o normativi definiti aprioristicamente, quanto piuttosto come una condizione di «normalità composta da più livelli» (Canevaro, 2019, p. 15). L'essere adulto è aspetto e dimensione che assume il proprio significato con il corso degli eventi, delle esperienze e delle risorse «che accompagnano il “divenire adulto” in un *continuum* di transizioni che si susseguono in tutto l'arco di vita della persona» (Bortolotti, 2017, p. 229). La formazione di una identità adulta si caratterizza, quindi, per la possibilità dell'individuo di integrarsi in un contesto e interfacciarsi con l'altro da sé, nel confronto e nella condivisione di valori, di responsabilità e di ruoli, a qualsiasi livello di competenza e abilità.

Declinate in tal modo, le due dimensioni aprono a ulteriori interrogativi sul loro statuto e reciproco rapporto. Il problema è quindi quello di comprendere se il processo vitale del soggetto possa concepirsi come un itinerario che realizza l'esistenza attraverso il divenire adulto, oppure come un procedere alla meta dell'adultità attraverso l'esistenza.

Il passaggio dall'adolescenza, nel suo intricato tessuto di esperienze, si rivela come un processo che rimanda a un costrutto complesso, intriso di significati: non semplicemente un segmento temporale definito, bensì un mosaico di trasformazioni e transizioni, come «un periodo di “prove” che altro non sarebbero che l'accompagnamento nel percorso di “mutazione” (tra un guscio perduto e un altro che ancora non c'è)» (Canevaro, 2009, p. 421), non privo di dubbi e incertezze. Questo sviluppo si caratterizza per la crescente consapevolezza della realtà e del proprio sé — colta con un'introspezione intellettualistica, per alcuni, o attraverso un'esperienza pratica, per altri — che trascende il fluire della mera sopravvivenza biologica, divenendo *ex-sistere*. In tal senso, adultità ed esistenza si configurano come l'espressione del bisogno individuale della persona che, attraverso apprendimenti, transizioni e rivisitazioni del senso di sé e del mondo (Dettori, 2011), si pone in un dialogo incessante e dinamico con il proprio contesto.

Piuttosto che esaurire l'adultità a oggetto nell'esistenza e l'esistenza come mezzo per l'adultità, l'esigenza etica alla quale il discorso pedagogico-speciale vuole corrispondere, come già preannunciato, impone di concepirli come due poli, che in un orizzonte soggettivo hanno bisogno di essere mediati in un processo che ammette anche interstizi e sovrapposizioni. Il pensare le traiettorie individuali, quindi, rimanda ai processi, alle condizioni e alle risorse per la mediazione in un *continuum* capace di orientare l'esistenza e l'adultità.

Processi di orientamento e orientamento formativo

Punto di avvio della traiettoria esistenziale di ogni individuo è il momento della venuta al mondo, tema emblematico nelle riflessioni sui processi di inclusione e di accompagnamento alla vita adulta, al quale la Pedagogia Speciale ha dedicato particolare attenzione attraverso l'analisi delle testimonianze dei genitori (Caldin, 2003; Caldin et al., 2010; Caldin e Giaconi, 2021a; 2021b; Dal Molin e Bettale, 2005; Farinella, 2013; Goussot, 2010; Ianes, 1992; Mura, 2008; 2009; Pavone, 2009; Pennazio et al., 2015). L'esperienza della nascita è sempre inquadrabile in un evento di novità e di apertura al possibile. Tuttavia, nelle differenti narrazioni, il momento della comunicazione della diagnosi assume le caratteristiche del dilemma disorientante per i neo-genitori che improvvisamente percepiscono «una sorta di lacerazione delle previsioni», di incapacità di controllare gli eventi e «un vuoto di informazioni» (Canevaro, 2006, p. 137). È momento cruciale in cui le famiglie esperiscono una doppia necessità: il bisogno di comprendere quali strade intraprendere per affrontare le problematiche correlate alla condizione diagnostica e, al contempo, sapere in quale modo crescere il proprio figlio o la propria figlia con disabilità, perché «gli aiuti che abitualmente ciascun individuo riceve non sono più sufficienti e sono necessari degli aiuti speciali» (Canevaro, 2006, p. 137). La destrutturazione delle prospettive di significato immaginate espone i genitori a molteplici sollecitazioni operative e a differenti seduzioni riabilitative e educative, la cui prescrittività rischia di snaturare i ruoli di cura, differendo nel tempo il riconoscimento reciproco e la reale possibilità di creare un rapporto autentico di appartenenza (Canevaro, 2006, 2015a).

La complessità insita nella stesura di una nuova pagina esistenziale, caratterizzata dalla condizione di disabilità, implica la creazione di contesti dialogici e di raccordo tra le prospettive prettamente diagnostiche e quelle pedagogiche ed esige la restituzione dei ruoli di cura parentale per avviare processi di riorientamento delle aspettative e delle progettualità per genitori e figli. In tal senso, alle famiglie è richiesto uno sforzo immaginativo che, andando oltre le emergenze del qui e ora, orienti il loro sguardo verso il superamento di atteggiamenti protettivi e di modelli educativi caratterizzati da un eccesso di cure e di protezione (Canevaro, 2009; Gardou, 2006; Lascioli, 2011). Gradualmente, si avvia un processo di trasformazione prospettica e semantica dell'esistenza dei propri figli, durante il quale i genitori, cogliendo l'aspetto dinamico, si pongono in contrapposizione con le rappresentazioni della disabilità che definiscono la persona debole, immatura e incapace di assumere ruoli sociali attivi propri dell'età adulta (Bozuffi, 2006; Lascioli, 2011; Lepri, 2011).

Anche nella prospettiva pedagogico-speciale, il riconoscimento della persona, quale bisogno esistenziale di ogni individuo, è concepito come volano per la riflessione progettuale che accompagna verso percorsi di sviluppo identitario e di autonomia, per la tutela dei diritti e della piena partecipazione alla vita sociale della comunità (Canevaro, 2017; Gardou, 2006; 2012; Mura, 2016; Pavone, 2010; Zurru, 2005). Avere l'altro come riferimento, infatti, significa accogliere la differenza e l'alterità, poiché nella reciproca valorizzazione delle peculiarità del singolo è possibile individuare potenzialità e capacità ancora latenti, e comprendere le ordinarie «evoluzioni contraddittorie proprie di chi sta crescendo» (Canevaro, 2009, p. 421). È in tal senso che l'approccio della Pedagogia Speciale assume una postura orientante, intesa come dimensione pedagogica volta alla progettazione di ogni azione educativa, per un accompagnamento competente capace di conoscere e di cogliere la complessità umana. In particolare, l'orientamento formativo è un'azione pedagogica in grado di riconoscere le dimensioni più intime della persona, di supportare la maturazione delle scelte individuali, tracciando la rotta per i servizi educativi presenti nel territorio, che contribuiscono ad avviare progettualità esistenziali proiettate verso l'adultità (Canevaro, 1999; Mura, 2018b; Mura et al., 2021).

È, quindi, evidente la necessità di promuovere, fin dalla più tenera età, un autentico percorso di orientamento formativo, attuando esperienze di accoglienza e di accompagnamento nell'ottica del Progetto di Vita. Gli obiettivi di crescita e il protagonismo delle persone coinvolte, l'acquisizione di competenze trasversali, il soddisfacimento delle proprie esigenze formative si declinano lungo l'intero arco dell'esistenza, piuttosto che essere meramente riferibili alla sola esperienza scolastica. È una processualità che supporta la persona in un percorso di *lifelong* e di *lifewide learning* eterodiretto, che gradualmente impegna il singolo a prendere decisioni in modo autonomo, divenendo sempre più capace di valutare, di compiere e di sostenere scelte individuali (Guerini, 2022; Mura, 2018a). Infatti, nel coinvolgimento attivo del soggetto, si pongono le condizioni per maturare consapevolezza circa le proprie competenze e risorse individuali e affrontare il difficile itinerario emancipativo che conduce all'autodeterminazione, alla piena partecipazione e alla realizzazione sociale (Cottini, 2016, 2021; Guerini, 2022; Lascioli e Traina, 2022; Miatto, 2022; Mura, 2018a; Mura et al., 2021).

In quest'ottica, assume una valenza epistemica la narrazione, intesa come cura educativa, metodo, strumento, linguaggio e metro della formazione e dell'autoformazione umana (Gaspari, 2008; Mura, 2018b). Narrarsi diviene un supporto fondante la costruzione identitaria, che ha valore trasformativo, emancipativo e simbolico per la riprogettazione e il riorientamento esistenziale dei percorsi di autonomia e di inclusione (Gaspari, 2008; 2018b; Mura, 2018b).

Al tempo stesso, la narrazione è educarsi alla «reciprocità delle relazioni umane» (Gaspari, 2018b), alla ricchezza delle pluralità dei linguaggi e dei modelli presenti nei contesti di vita, alle possibili contaminazioni derivanti dalle differenti prospettive esistenziali, poiché «chi cresce deve certamente capire che ha bisogno degli altri. Ma deve capire che tale bisogno non ha risposte preconfezionate e disponibili perché disposte su un percorso chiaro e ben delineato» (Canevaro, 2009, p. 422). In tal senso, ogni Progetto di Vita non è mai un percorso lineare, ma una traiettoria costellata di eventi sfidanti. Essere parte di una comunità significa, infatti, partecipare a interazioni complesse, indeterminate e dinamiche. I cambiamenti implicano spazi di riflessione e il riorientamento continuo di aspirazioni e di obiettivi, l'individuazione di ulteriori strumenti e di mediatori per affrontare nuove transizioni esistenziali.

Le transizioni: un tema pedagogico

Rileggere l'orientamento, rifiutando le preoccupanti derive tecniciste volte alla produzione e all'analisi di risultanze attitudinali, richiede la necessità di interrogarsi sul senso e sullo statuto pedagogico-educativo delle transizioni, in particolare per le persone interessate da disabilità. Infatti, come è stato richiamato, pensare l'orientamento come pratica quotidiana di cura pedagogica (Mura, 2005) significa interessarsi del fenomeno del transitare nei differenti momenti del ciclo di vita, attraverso una dinamica formativa finalizzata a costruire le condizioni con le quali vivificare e valorizzare i passaggi significativi dei percorsi di crescita. Si tratta di un complesso intreccio nel quale l'azione orientante, dapprima eterodiretta dalle principali agenzie educative, e in seguito autonoma e autodiretta, consente, o dovrebbe consentire, all'individuo — considerando le sue condizioni — di poter sperimentare «in prima persona» la propria traiettoria esistenziale. In tal senso, la transizione può rappresentare un fotogramma di quella processualità ininterrotta, che trova nell'adulthood non certo il suo termine, ma un'ulteriore configurazione dell'essere al mondo.

Tuttavia, il valore attribuito alle fasi esistenziali, e in particolare all'adulthood, non sempre trova una diretta corrispondenza nelle storie biografiche delle persone con disabilità. Molteplici potrebbero essere i motivi di tale omissione, due in particolare assumono una rilevanza pedagogico-didattica.

Il primo riguarda l'intrinseca incertezza della transizione, la quale si configura come fenomeno che non può essere né determinato né controllato in anticipo. Una transizione, infatti, acquisisce le caratteristiche dell'instabilità e dell'indeterminatezza, costringendo tutti gli attori coinvolti (genitori, insegnanti, educatori e individuo) a una messa in discussione delle certezze consolidate

attraverso le quali si percepisce, si agisce e si pensa la realtà circostante. Il rischio dell'errore intrinseco alle fasi di cambiamento (Canevaro, 2015b; Canevaro et al., 2021; Morel, 2012) può agire, così, da freno allo sviluppo, innestando un processo di ipertrofizzazione identitaria nel quale la dimensione biologica del *deficit* diviene preminente (Canevaro, 1999). Limitare le esperienze, (pre) organizzare la vita quotidiana, scegliere percorsi di vita prestabiliti sono pratiche familiari e scolastiche — per limitarsi ai principali contesti di vita della persona con disabilità — che non riconoscono la *storicità* dell'individuo e sono incapaci di aprirsi a traiettorie esistenziali autonome e, dunque, di valorizzare il potenziale educativo delle transizioni.

La seconda causa si riferisce alle differenti modalità interpretative attraverso cui è possibile interrogarsi sul divenire biografico del singolo. Infatti, al paradigma dello sviluppo lineare — di mascherata e apparente rassicurazione — si contrappone una prospettiva ecosistemica, in linea con il principio di equifinalità, che concepisce ogni essere umano come originale e diverso, inserito in una dinamica interattiva, che riformula gli elementi di contrasto con il prossimo nei termini di un possibile progetto comune, individuale e sociale insieme. In questo senso, mentre la *progettualità* aperta all'imprevisto si distingue come capacità squisitamente umana di costruire una personale immagine di sé per poi perseguirla nello spazio-tempo, al contrario, rinunciare a «progettare la vita» significa negare a se stessi, più o meno consapevolmente, la possibilità di crescere e di divenire adulti.

Per una persona interessata da disabilità, l'esperienza dell'adultità diventa, perciò, particolarmente complessa, perché la dinamica descrive un processo nel quale avvengono diversi cambiamenti, talvolta irreversibili e rapidi, che sollecitano l'individuo — e la sua famiglia — a ridefinire, ricomporre e incorporare, in un'immagine coerente di sé, *ciò che l'individuo è e si sente, in un particolare frangente esistenziale, e ciò che non è ancora e potrebbe divenire* (Mura, 2018a). I dubbi, l'imprevedibilità e il disorientamento che emergono segnalano la tensione dialettica che Canevaro (1999, 2008) descrive nel rapporto tra *istituito/istituente*, attualizzando la lezione della Analisi Istituzionale.

La dialettica tra le polarità descritte delinea una traiettoria nella quale la transizione può assumere valore educativo, se intesa nella sua dimensione generativa, ovvero come opportunità di crescita, di sviluppo e di definizione identitaria. Si tratta, dunque, di osservare l'individuo secondo una *pedagogia della transizione* che, partendo dalla progettualità e dall'orientamento della persona, sia capace di prospettare percorsi evolutivi — anche indiretti, inediti o impensati — tesi alla realizzazione di un Progetto di Vita (Bauman, 2010; Piazza, 2019). Di fronte alla tensione realizzativa occorre indagare le condizioni attraverso le quali una transizione possa assumere valore orientante in senso formativo. Alla

luce di ciò, il costrutto della *coprogettazione partecipante* (Canevaro, 2021) si configura come agire educativo complesso, concertato e vivificato dall'interazione dialettica fra tutti gli attori coinvolti nel processo. L'incontro autentico tra l'individuo titolare del Progetto di Vita, la sua famiglia e i professionisti rappresenta l'occasione per pensare e ricercare intenzionalmente i bisogni e le esigenze della persona, offrendo l'opportunità di definire obiettivi finalizzati a sostenerla. Al contempo, promuove forme di «capacitazione personale» che possono consentire all'individuo interessato da disabilità di sperimentare quel senso di padronanza e di regia della propria esistenza, ancora troppo spesso contraddistinta da logiche deresponsabilizzanti e di delega nei confronti di altri. In quest'ottica, la coprogettazione diviene il mediatore principale con il quale avverare quella tensione dialettica fra *istituto/istituente* e prospettare uno spazio potenziale di sviluppo e di crescita dove la persona con disabilità abbia l'opportunità di fare esperienza di adultità (Canevaro, 2008).

Mediazione e mediatori: l'azione di cura

Il disegno esistenziale in seno al Progetto di Vita, che avvera il percorso di transizione adulta, richiede un chiarimento che indica e facilita la tendenza al cambiamento. L'approccio alla coprogettazione partecipante, infatti, deve poter essere orientato a favorire la crescita, l'autonomia, l'*empowerment* e l'emancipazione della persona, a sostegno della piena realizzazione dell'identità individuale. Per attraversare e abitare la trasformazione, la traiettoria esistenziale nell'adultità come itinerario di continui passaggi, maturazione e ridefinizione di sé, il soggetto, indipendentemente dalla condizione in cui si trova, chiede di essere sostenuto e accompagnato.

A tal fine, la progettualità autentica e calata nella specificità contestuale e soggettiva permette di superare gli schemi rigidi e abbracciare una modalità ecologica, globale ed eticamente sostenibile, in cui il complesso processo di orientamento (Mura, 2018b) si adatta alle esigenze uniche di ciascuno, in un'ottica di sospensione del giudizio e di costante contrattazione relazionale e mutuale. Pertanto, un'osservazione attenta e accurata individua e fa emergere lo specifico potenziale d'azione e le peculiarità identitarie, in un'operazione di continua rimodulazione del cammino.

È, così, evidente la necessità di attuare «[...] un'organizzazione di scansioni di tempi per un processo che permetta la realizzazione di un Progetto di Vita»; un'azione che «deve essere costituita con chi è protagonista, cioè la persona con bisogni speciali, che deve poter individuare le «terre di mezzo» del suo percorso» (Canevaro, 2015a, p. 67). La persona interessata da disabilità, davanti

a delle «pietre che affiorano» (Canevaro, 2008), deve essere accompagnata e messa nella condizione di scegliere quali, tra le «pietre» a disposizione, sono più confacenti alle proprie esigenze e al proprio volere, in una progressiva costruzione e co-costruzione della traiettoria esistenziale.

Quale forma possono assumere queste «pietre»? Quali sono i mediatori che sorreggono questo percorso di crescita? L'azione di mediazione si compone di una moltitudine di elementi e fattori intrinsecamente legati tra loro, che da soli non potrebbero esaurire in modo soddisfacente il processo di transizione per l'autonomia. Infatti, «la possibilità che vi siano [...] *più mediatori* [...] riporta al livello dell'organizzazione di un ambiente didattico [*e educativo*] plurimo» (Canevaro, 2016, p. 182).

Le figure professionali, certamente, assumono un ruolo di estrema rilevanza, in quanto «in grado di mediare l'attivazione di legami sociali, di costruire saperi comunitari, di lavorare sulle connessioni» (Pavone, 2014, p. 136), attraverso una prospettiva pedagogico-speciale e inclusiva che guida e indirizza la dinamica di cura e appoggio nei confronti della persona con bisogni speciali, in un'ottica bio-psico-sociale (WHO, 2001) ed ecologica. Il compito dell'educatore, nella relazione con l'educando, è, quindi, quello di scegliere per l'educazione (anche la propria), organizzare le azioni e riconoscere i mediatori esistenti o proporre di ulteriori adatti e adattabili per attivare i contesti. Infatti, «Il rapporto diadico ha una dinamica positiva se è evolutivo, aprendosi all'impiego di mediatori e quindi al rapporto triadico, che potremmo anche chiamare rapporto plurale» (Canevaro, 2009, p. 424). In prima istanza, il professionista è chiamato a uno sforzo etico per «uscire dai propri confini per metabolizzare regole e convenzioni sociali e per adattare ai bisogni dell'altro» (Canevaro, 2017, p. 8). Conseguentemente, necessita di essere supportato da un modello pedagogico e metodologico (Palmieri, 2016), ossia un paradigma ampio, strutturato e, al contempo malleabile, non esauribile in un unico metodo che imprigiona e limita l'azione educativa, con il rischio di non rispondere al bisogno soggettivo. Il contesto stesso, inoltre, nella sua complessità, opera da mediatore: sia esso inclusivo, perché permette la piena partecipazione alla persona con bisogni speciali, o anche quando non pienamente accessibile, in quanto luogo sfidante nel quale assumere un potenziale ruolo attivo di *agente per il cambiamento*.

La relazione di aiuto e di cura, in quest'ottica, diventa quel mediatore funzionale e auspicabile a patto di definirne il senso e il ruolo nell'ambito dei passaggi che conducono all'adultità. Una relazione autentica che non può essere ricondotta alla sola figura dell'educatore, quanto piuttosto al continuo processo di interscambio e negoziazione con il soggetto (Gaspari, 2020) e con il contesto. Il legame intersoggettivo che ne emerge, all'interno di una dina-

mica di vicinanza, conduce a personalizzare l'azione educativa nei confronti delle esigenze e delle necessità immediate e prospettiche. L'intervento di cura, quindi, si presenta dinamico, flessibile, accomodante, coevolutivo (Moliterni, 2014), capace di aderire alle specificità individuali e contestuali che connotano l'esperienza di vita della persona. La cura, d'altra parte, è tale, non solo quando caratterizzata da reciprocità, ma quando rispetta le singolarità, i tempi, i desideri di affermazione e di autorealizzazione dell'altro (Gaspari, 2018a), favorendo quel meccanismo di continua scoperta della propria mutevole identità. La relazione non deve configurarsi come un sostituirsi all'altro, né tantomeno può renderlo dipendente o, ancora, disegnare un percorso scervo di ostacoli e sfide, semplificando in modo pericoloso il complesso processo di crescita e di trasformazione. È, infatti, attraverso le difficoltà e gli imprevisti che la persona cresce, si evolve e matura in senso reale e profondo (Canevaro, 2009). In questi termini va concepito anche il ruolo potenzialmente facilitante delle tecnologie come strumenti di mediazione.

La vertiginosa evoluzione delle tecnologie e la loro ubiquità nel tessuto sociale, il loro ruolo nel supporto all'autonomia e nello sviluppo dell'individuo non può essere sottovalutato. Le tecnologie forniscono, infatti, strumenti e ambienti in cui i soggetti possono esplorare, risolvere problemi e apprendere in modalità nuove e dinamiche, ma la costante presenza delle stesse potrebbe paradossalmente generare una sorta di inerzia o dipendenza. È fondamentale, quindi, che il sostegno fornito dalla tecnologia non sia realizzato attraverso forme surrogatorie dell'esperienza personale, né imponga una dipendenza che rischierebbe di annullare le opportunità formative insite nelle sfide e negli imprevedibili interstizi del percorso di crescita.

È in tal senso che l'obiettivo può essere quello di supportare, orientare e permettere all'altro di assumere decisioni consapevoli e di affrontare questioni problematiche e sconfitte, senza che il sostegno si riduca a un'incoerente «protesi che non venga più cambiata, nonostante la crescita del soggetto» (Canevaro, 2015a, p. 69), che, come una gabbia, crea immobilità o, addirittura, decrescita.

Conclusioni

Traguardare il tema delle traiettorie esistenziali e dell'adulità, attraverso l'eredità che Andrea Canevaro ha lasciato alla comunità scientifica, sollecita un esercizio che molto facilmente è influenzato dal sostanziale atteggiamento del suo pensiero. Si tratta di uno sguardo che crea continuamente nuova conoscenza. Piuttosto che concentrarsi esclusivamente nella predisposizione di soluzioni operative, attraverso il riferimento alle tecniche esistenti, l'operosità

dell'accompagnare crea l'esigenza di decostruire e chiarire i concetti con i quali promuovere condizioni di piena inclusione.

In tal senso, l'esplorazione della traiettoria esistenziale e dell'adultità nella persona interessata da disabilità conduce a una rinnovata occasione per ripensare l'esperienza individuale *tout court*. L'incertezza con cui si caratterizza l'itinerario di vita della persona con disabilità, lungi dall'essere il correlato di manchevolezza e limitazione imposte dal deficit, può essere concepita come il risultato della continua ricerca e mediazione che l'individuo esperisce in relazione a se stesso e ai contesti di accoglienza. Allo stesso modo, i costrutti di transizione, orientamento e mediazione rimandano al movimento e al passaggio, simbolico e generazionale, che ogni individuo realizza. La precarietà, quindi, non è data dalla condizione di limite, ampiamente determinata e stabile in termini biologici e strutturali, anche per quelle condizioni che hanno un carattere evolutivo. È piuttosto l'emergere e il venir fuori dal fluire biologico verso l'esistenza che rende incerta e instabile la traiettoria, così come tutte le azioni di mediazione e orientamento di cui l'individuo necessita.

Per sua stessa natura, lo sviluppo dell'esistenza e dell'esperienza di adultità di ogni individuo costringe a una messa in discussione delle certezze consolidate, perché in continua evoluzione verso la definizione di una personale identità. In tal modo, l'adultità si sovrappone all'esistenza non come un vestito già confezionato, ma come un abito, uno fra i possibili, che si modella e si attaglia nel corso della vita, riflettendo le infinite traiettorie biografiche.

In questa prospettiva, emerge l'esigenza di comprendere in che termini sviluppare i processi di formazione per i professionisti della cura, perché siano capaci di fare della mediazione e dell'orientamento formativo strumenti e dispositivi aperti al modellamento e all'adattamento nei confronti delle esigenze e delle aspirazioni individuali, contribuendo così a promuovere una piena e inclusiva partecipazione per le persone con disabilità.

Attraverso uno sguardo eco-sistemico e aperto al dialogo interdisciplinare, come quello che costitutivamente esercita la Pedagogia Speciale, si impone una continua indagine sulle tecniche, sugli strumenti, sugli ausili, sugli ambienti e sulle tecnologie perché anche il progresso scientifico e le competenze pedagogico-didattiche possano essere orientate alla valorizzazione dei soggetti, piuttosto che alla loro riduzione a utenti.

È importante, quindi, incentivare una ricerca che faccia della necessità di sviluppare «dispositivi» per l'aiuto e l'accompagnamento delle traiettorie esistenziali altrettante occasioni per valorizzare la capacità, anche per la persona con disabilità, di scegliere autonomamente le «pietre» più utili.

È in tale prospettiva che, mentre traccia la propria traiettoria esistenziale, evitando il rischio di «ingabbiarsi» in una esistenza non pienamente e non

autenticamente vissuta da protagonista, la persona con disabilità agisce in una dinamica di intersoggettività, permettendo a se stesso e ai partner dell'interazione di co-evolvere.

Bibliografia

- Bauman Z. (2010), *L'arte della vita*, Roma, Laterza.
- Bortolotti E. (2017), *La transizione nell'età adulta per il giovane con disabilità intellettiva. Possibili occasioni per favorire questo passaggio*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 3, pp. 229-236.
- Bozuffi V. (2006), *Psicologia dell'integrazione sociale. La vita della persona con disabilità in una società plurale*, Milano, FrancoAngeli.
- Caldin R. (2003), *Orientamento e disabilità: l'impegno della famiglia e della scuola*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 118-135.
- Caldin R. e Giaconi C. (a cura di) (2021a), *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano, FrancoAngeli.
- Caldin R. e Giaconi C. (a cura di) (2021b), *Pedagogia speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive*, Milano, FrancoAngeli.
- Caldin R., Argiropoulos D. e Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 1, pp. 1-38.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del sentiero e del confine. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2007), *Premessa*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 7-12.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2009), *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 5, pp. 417-439.
- Canevaro A. (2015a), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. (2015b), *Sul rapporto tra educazione e mondo più giusto*, «Studium Educationis», vol. 16, n. 3, pp. 35-48.
- Canevaro A. (2016), *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e A. Canevaro (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 171-182.

- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2019), *Operosità: un orizzonte vasto come il mondo*. In M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 11-27.
- Canevaro A. (2020), *Operosi tutti insieme!*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 1, pp. 7-16. <https://doi.org/10.14605/ISS1912002>.
- Canevaro A. (2021), *Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione*. In A. Canevaro, R. Ciambrone e Salvatore Nocera (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erickson, pp. 23-34.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2021), *Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson, pp. 69-79.
- Dal Molin M.R. e Bettale M.G. (2005), *Pedagogia dei genitori e disabilità. La prima comunicazione, l'integrazione scolastica e sociolavorativa, il tempo libero, il rapporto con le istituzioni*, Pisa, Edizioni del Cerro.
- Dettori F. (2011), *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, Milano, FrancoAngeli.
- Farinella A. (2013), *La resilienza familiare agli inizi difficili della vita. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone prassi*, Roma, Aracne Editrice.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Toulouse, Erès.
- Gaspari P. (2008), *Narrazione e diversità*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2018a), *Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6, n. 2, pp. 27-42.
- Gaspari P. (2018b), *Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 17, n. 3, pp. 265-274.
- Gaspari P. (2020), *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la «Legge Iori»*, Roma, Anicia.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Guerini I. (2022), *Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 57-66.

- Ianes D. (1992), *L'adattamento attivo della famiglia con handicap*. In E. Byrne, C. Cunningham e P. Sloper (a cura di), *Le famiglie dei bambini Down*, Trento, Erickson, pp. 7-30.
- Lascioli A. (2011), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali: Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Lascioli A. e Traina I. (2022), *Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente. Special education and development of employment and independent living skills*, «Education Sciences e Society», vol. 2, pp. 144-160. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14535>.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.
- Miatto E. (2022), *Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 110-118.
- Moliterni P. (2014), *BES e progettazione inclusiva*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 95-121.
- Morel C. (2012), *Les décisions absurdes II: Comment les éviter*, Paris, Gallimard.
- Mura A. (2005), *Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola e lavoro*. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 143-188.
- Mura A. (2008), *Tra passato e presente verso il futuro: i genitori di fronte alla diagnosi*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 7, n. 1, pp. 45-57.
- Mura A. (2009), *Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo*. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita*, Trento, Erickson, pp. 313-328.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. (2018a), *Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione*. In A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-28.
- Mura A. (a cura di) (2018b), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A., Tatulli I. e Agrillo F. (2021), *Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 2, pp. 138-157. <https://doi.org/10.14605/ISS2022109>.
- Palmieri C. (2016), *L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità*, «Annali Online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 8, n. 11, pp. 85-97.
- Pavone M. (a cura di) (2009), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson.