

Indice

- 7** INTRODUZIONE
Le buone prassi di integrazione: costruire insieme e documentare la qualità
(A. Canevaro e D. Ianes)
- 17** CAP. 1 «Progetto Castello»: programmazione e realizzazione di un'attività di integrazione
(G. Moldi, G. Zordan e M.T. Ghiotto)
- 27** CAP. 2 «Alla riscoperta del quartiere»: un'esperienza di integrazione nella scuola elementare
(M. Bernardi et al.)
- 35** CAP. 3 «Gli amici amici»: un'esperienza di integrazione nella scuola materna
(G. Moretti et al.)
- 43** CAP. 4 Progetti interdisciplinari per l'integrazione di un alunno audioleso
(S. Cuignon et al.)
- 51** CAP. 5 «L'usanza»: un'esperienza di integrazione attraverso un progetto teatrale
(F. Morelli)
- 59** CAP. 6 Progetto «Mondi possibili»: verso l'integrazione di tutte le diversità
(C. Borghetti et al.)
- 83** CAP. 7 Costruire l'integrazione scolastica attraverso l'apprendimento cooperativo
(D. Pavan e A. Daminato)
- 105** CAP. 8 Progetto «Cybuslab»: un'esperienza di integrazione in un progetto interdisciplinare
(A. Vetere Santagada et al.)
- 113** CAP. 9 «Chi è contro ai bambini?»: laboratorio teatrale per l'integrazione (F. Tonelli)
- 123** CAP. 10 «L'insieme non è sempre la semplice somma delle parti»: intervento comunicativo nel sistema classe
(E. Parente)

- 133** CAP. 11 «Con tanti zaini sulle spalle»: come ridurre l'handicap attraverso l'integrazione
(*L. Silini et al.*)
- 163** CAP. 12 «Insieme per crescere»: laboratori espressivi per l'integrazione
(*A. Andreoni, C. Foresi e A. Giocondi*)
- 181** CAP. 13 «Il pranzo è digerito»: l'alunno con difficoltà diventa tutor dei compagni
(*T. Nassutti, M.C. Maccanin e M. Rasera*)
- 199** CAP. 14 «Il laboratorio di erbe aromatiche»: esperienze di integrazione nella scuola superiore
(*S. Franco et al.*)
- 209** CAP. 15 «A occhi aperti nella mia città»: gruppi e apprendimento cooperativo per facilitare l'integrazione
(*A. Portarapillo*)
- 215** CAP. 16 «Insieme in cucina»: valorizzare le tradizioni gastronomiche
(*E. Cavallaro e F. Valentini*)
- 231** CAP. 17 «Esprimiamoci con...»: un'esperienza di integrazione con il teatro delle ombre
(*L. Piarulli e R. Moschillo*)
- 239** CAP. 18 «In viaggio con Lara»: un'alunna adulta in una prima superiore
(*M.R. Di Marino et al.*)
- 249** CAP. 19 «Un viaggio appena cominciato»: i laboratori di attività sensoriali
(*G. Bonetti et al.*)
- 259** CAP. 20 «Come siamo, come eravamo»: l'integrazione scolastica attraverso un progetto rivolto alla comunità
(*M. Dalle Fratte*)

Le buone prassi di integrazione: costruire insieme e documentare la qualità

ANDREA CANEVARO E DARIO IANES

«Duddits non l’avevano incontrato a scuola perché lui non andava alle medie di Derry, bensì alla scuola speciale Mary M. Snowe, nota ai ragazzi del luogo come “l’Accademia dei rinco” oppure “la scuola degli scemi”. Nel normale corso degli eventi, le loro strade non si sarebbero mai incrociate» (Stephen King, *L’acchiappasogni*, 2001, p. 125). E poi la mamma di Duddits, ragazzo disabile: «Andare a scuola in compagnia dei ragazzi grandi? Che vanno a quella che lui chiama “la scuola vera”? Gli sembrerebbe di essere in paradiso» (ibidem, p. 177).

Nel nostro paese non ci sono più le «Accademie dei rinco»: ci sono le «scuole vere» per tutti gli alunni, anche quelli con gravi disabilità, che forse non si sentiranno sempre proprio in paradiso, ma certamente si sentono — nel bene e nel male — con i propri compagni. Nelle scuole vere si fa l’integrazione, la si costruisce giorno dopo giorno, anno dopo anno; con fatica, con successi e sconfitte, con difficoltà di ogni genere. E nelle scuole italiane si è stratificato, in questi quasi trent’anni di integrazione, un gran numero di esperienze positive, progetti che hanno funzionato, modalità di lavoro concreto che hanno fatto fare tanti passi in avanti all’integrazione. Ma queste conoscenze e queste modalità spesso non si sono solidificate, non sono state documentate in modo replicabile e sopravvivono nella memoria dei protagonisti, i quali spesso si disperdono migrando da una scuola all’altra. Queste memorie fanno fatica a diventare un corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate, di «prassi» che hanno più o meno funzionato. Spesso si deve ricominciare tutto da capo, ignorando magari che a pochi chilometri di distanza da noi altri colleghi si sono confrontati con difficoltà simili alle nostre.

Si usa poco l'intelligenza collettiva e reticolare, che si compone delle esperienze e degli scambi orizzontali con altri nella nostra situazione. Piuttosto si chiede l'illuminazione da parte di un'«intelligenza superiore», l'esperto che dovrebbe saperne di più. Le istituzioni scolastiche fanno troppo poco per favorire la documentazione e spesso gli insegnanti vedono la documentazione come un inutile adempimento burocratico che va a finire in qualche cassetto senza alcuna utilità.

Da qualche anno, però, sembra che si questo stato di cose si stia modificando: recentemente la Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze (ora con la denominazione INDIRE), in collaborazione con l'Osservatorio Permanente del Ministero della Pubblica Istruzione sull'Integrazione Scolastica, ha attivato nel suo sistema di documentazione informatica GOLD un sistema premiale di rappresentazione e valorizzazione di «buone prassi» di integrazione e molte scuole hanno inviato i loro materiali.

Da quattro anni la rivista Erickson «Difficoltà di apprendimento» propone un concorso che premia le migliori esperienze di integrazione riscontrando una partecipazione sempre più numerosa e di qualità: le 20 scuole premiate e finora pubblicate sono quelle di cui si potrà leggere la documentazione nelle pagine seguenti.

Queste considerazioni ci hanno spinto a rendere disponibili ai lettori queste 20 realizzazioni concrete che riteniamo significative, con caratteristiche di «buone prassi». Ma cosa significa «buona prassi»? Non certo modello ideale, perfetto, assolutamente corretto e da applicare direttamente nel proprio contesto. Ovviamente questo non è possibile e cercare di farlo sarebbe controproducente. Una buona prassi è qualcosa che altri hanno fatto e che — nel loro contesto — ha funzionato, probabilmente perché aveva delle buone caratteristiche. Ed è su queste caratteristiche che il lettore è chiamato a curiosare, indagare e criticare, mettendole in relazione alla propria situazione e al proprio contesto.

Leggere le buone prassi è come curiosare nelle case dei propri amici quando si progetta di ristrutturare la propria: si rubacchia un'idea qui, una là; alcune cose ci sorprendono positivamente, altre le rifiutiamo; qualche volta ci si sente più «a casa», perché quell'atmosfera, quel clima, è più vicino alla nostra identità, altre volte non succede, e così via. Quando poi faremo il «nostro» progetto, che sarà diverso, saremo grati a questi nostri amici che ci hanno fatto visitare le loro case.

Una buona prassi non è una ricerca scientifica nel senso metodologico corrente: è senz'altro più vicina alla «ricerca-azione», ma spesso non ha le caratteristiche di precisione e oggettiva misurazione delle variabili in gioco che qualifica la ricerca scientifica. Ma è una forte base operativa su cui può maturare la necessità di valutare più a fondo l'incidenza di alcune componenti della prassi attraverso specifici disegni sperimentali. A quel punto non è più soltanto buona prassi: è anche buona ricerca, ricerca di una validazione più fondata e generalizzabile di alcuni aspetti vissuti operativamente come importanti.

Queste 20 buone prassi hanno ottenuto risultati positivi per gli alunni disabili, per gli altri alunni, per gli insegnanti e per le famiglie. È possibile leggere in trasparenza queste prassi cercando di cogliere alcune costanti che riteniamo significative, alcune caratteristiche operative probabilmente positive, alcuni «principi attivi» che funzionano, al di là delle ovvie differenze di situazioni, e che siano replicabili in altri contesti? Crediamo di sì, e che si possano rintracciare, sotto le vesti più diverse, alcuni elementi positivi ed efficaci. Eccoli nella nostra interpretazione.

1. *Una forte collaborazione tra gli insegnanti.* Alla base di queste buone prassi troviamo sempre una notevole collegialità, una corresponsabilizzazione e una condivisione forte delle scelte: insegnanti curricolari e di sostegno, senza distinzione se non di funzioni.
2. *Un'idea «forte», unificante, che caratterizza la prassi.* Dalla collaborazione — o forse proprio per costruire una collaborazione reale e concreta — si elabora un progetto con una sua identità marcata, distinta, inequivocabile. Si può trattare di attività teatrali o di esplorazione del territorio, delle tradizioni, delle memorie storiche, o di conoscenza di culture altre: in ogni caso c'è uno sfondo che raccoglie, dà senso, fornisce identità e finalizzazione alle attività, anche in sinergia con altri progetti: di educazione alla salute, all'intercultura, sul bullismo, ecc.
3. *Un'apertura all'esterno e un utilizzo delle risorse del territorio.* Si nota come queste prassi non si chiudano mai all'interno della scuola, né si appiattiscano in una serie di azioni tecnico-riabilitative solo nel contesto del Piano Educativo Individualizzato dall'alunno disabile. Le prassi si fondano certo sul Piano Educativo Individualizzato per il singolo alunno disabile, ma non si esauriscono in esso: il PEI diventa la base sulla quale costruire un progetto di vita più ampio, che nella sua ampiezza colga anche le occasioni fornite dall'ambiente circostante, dal quartiere, dalle realtà culturali e ricreative, produttive, ecc. Vediamo allora alunni che escono da scuola, esplorano, costruiscono il loro mondo in modo esteso, utilizzano tutto quello che l'ambiente offre (e offre molto se si cerca attentamente, anche nelle aree territoriali più in difficoltà).
4. *Gli alunni sono i soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza.* Nelle varie prassi che abbiamo riportato non si incontrano alunni passivi, che aspettano di essere riempiti di conoscenza dai loro onniscienti insegnanti. Anzi, troviamo alunni che costruiscono le loro competenze ed elaborano attivamente — in senso costruttivistico — e consapevolmente — in senso metacognitivo — la loro conoscenza. Certo sono guidati e non lasciati a loro stessi, ma questa guida autorevole è funzionale al loro percorso di acquisizione di competenze, valorizzando le loro storie e i loro precedenti «saperi spontanei» e fornendo strumenti per crescere.

5. *Si rompono le barriere tra ordini di scuola e tra classi.* Questo aspetto va al di là di una lettura riduttiva delle varie attività di transizione-continuità-trasmissione di informazioni, che sono senz'altro fondamentali. Troviamo infatti attività che superano le tradizionali distinzioni di classe, sezione, scuola elementare, media, ecc., integrando alunni di età diverse, livelli diversi, facendoli collaborare a un fine condiviso e strutturato.
6. *Le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'integrazione.* In tutte e venti le buone prassi c'è questa forte consapevolezza, che si traduce poi in varie soluzioni operative: occorre creare e mantenere una forte trama di relazioni solidali tra compagni di classe, scuole e gruppi, sulla quale (e attraverso la quale) si potranno sviluppare iniziative di integrazione nel piccolo gruppo o di tutoring in coppie di alunni. La consapevolezza che la prima risorsa per l'integrazione sono i compagni, gli altri alunni, non è facile da raggiungere, né da trasformare in lavoro socio-affettivo di facilitazione dello sviluppo di una trama forte di relazioni inclusive. Ma è un passaggio imprescindibile, al di là della presenza di un alunno disabile, per il benessere scolastico e per l'empowerment del gruppo, che acquista forza, fiducia nelle proprie risorse relazionali e conoscenza delle varie differenze individuali, che vengono esplorate, valorizzate, utilizzate nella reciprocità eterogenea dei gruppi cooperativi. Il lettore curioso vedrà come la fantasia degli insegnanti ha interpretato queste strategie per la tessitura relazionale prosociale: dal circle time alle coppie di «angeli custodi», all'elaborazione della «costituzione di classe».
7. *L'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei.* Una delle modalità didattiche più frequentemente usate, e più spesso collegata a una letteratura scientifica ormai ampiamente disponibile, è l'apprendimento cooperativo in piccolo gruppo, con livelli prevalentemente eterogenei dal punto di vista sia del rendimento che delle particolarità e degli stili individuali di elaborazione delle informazioni ed espressione di emozioni e motivazioni. Sempre di più si vede come il lavoro in piccoli gruppi cooperativi sia una modalità efficace, anche se non semplicissima, per realizzare una didattica integrata, «sfruttando» positivamente le risorse di tutti gli alunni.
8. *Il laboratorio teatrale, espressivo, narrativo.* Alcune volte, l'idea forte che caratterizza una buona prassi di integrazione è il teatro, la rappresentazione, i linguaggi che questa arte utilizza, da quello testuale a quello corporeo. In attività di questo genere trovano spazio tutti gli alunni ed è uno spazio motivante, gratificante e che fa apprendere. Molto spesso queste attività creano veri e propri eventi spettacolari, che mettono in moto grandi emozioni

e coinvolgono le famiglie e un vero e proprio pubblico in qualcosa di reale, vivo, fatto per qualcuno di diverso dai propri insegnanti.

9. *La crescita psicologica di tutti gli alunni.* Nelle varie prassi c'è un'attenzione costante allo sviluppo psicologico di tutti gli alunni, che si muove — ci sembra — in due direzioni. La prima riguarda la crescita in termini di autostima, immagine di sé, autoconsapevolezza, autoregolazione e sviluppo emozionale. Questa è una prospettiva ormai abbastanza acquisita dalla parte più sensibile della scuola, che si prende cura prima di tutto delle dimensioni fondamentali del benessere psicologico e su questo (e anche attraverso questo) aiuta a costruire competenze di vario genere. La seconda direzione riguarda la crescita nella conoscenza dei deficit e degli handicap che qualche alunno presenta, nella consapevolezza delle origini delle difficoltà e del poter inventare e fare qualcosa di concreto per ridurre il deficit e combattere l'handicap. In alcune prassi gli insegnanti escono allo scoperto e parlano apertamente delle difficoltà di qualcuno, attivano processi di brainstorming su come fare per aiutarlo, ma non in senso pietistico o assistenzialistico: in senso tecnico, pedagogicamente e psicologicamente corretto. In questo modo tutti gli alunni crescono psicologicamente. I quattro protagonisti non disabili del romanzo di Stephen King citato all'inizio, ricordando gli anni passati con il loro «vecchio amico» disabile, Duddits, credono di «aver dato il meglio di sé» nel tempo trascorso con lui e daranno ancora, anche se per l'ultima volta, il meglio di sé proprio con lui, il ragazzo disabile diventato adulto.
10. *Il Piano Educativo Individualizzato si raccorda con la programmazione di classe.* Ormai gli strumenti fondamentali della programmazione individualizzata sono diventati parte integrante quotidiana delle prassi di integrazione: la lettura pedagogica della diagnosi funzionale; la valutazione educativa iniziale dell'alunno, della classe e del contesto; il profilo dinamico funzionale; l'adattamento, la semplificazione e l'identificazione degli obiettivi della programmazione della classe; la scelta di strategie e materiali specifici, ecc. Tutto questo c'è, e si sente, ma si avverte anche una speciale consapevolezza: da un lato è necessario un piano educativo individualizzato forte, tagliato su misura dei bisogni educativi speciali dell'alunno; dall'altro ci si rende conto che se questo piano non si integra con la programmazione della classe sarà un'ulteriore spinta alla segregazione dell'alunno in attività fuori dal gruppo. C'è la consapevolezza che la programmazione individualizzata deve trovare l'ambito di realizzazione nelle attività di tutti e per questo hanno un particolare significato i progetti a forte identità e caratterizzazione che vengono documentati nelle buone prassi. Evidentemente è più difficile integrare in modo significativo un alunno disabile nelle ore di matematica che in un laboratorio

teatrale, ma entrambi sono momenti della vita scolastica di tutti, nei quali può avere luogo l'incontro fra la programmazione individualizzata e le richieste «normali» dell'attività. Si noti inoltre che l'esigenza di individualizzare è espressa per moltissimi alunni (si potrebbe dire tutti), data l'eterogeneità delle classi e la varietà degli stili individuali.

11. *Il coinvolgimento della famiglia.* Alcune volte viene realizzato, con risultati positivi, anche se con difficoltà. Questa è una grande sfida per le scuole, che su questo tema dovranno essere particolarmente esigenti con gli operatori dei servizi sociosanitari. L'educazione familiare e l'empowerment delle risorse delle varie figure familiari sono un appuntamento che non può essere ignorato, anche perché sono ormai disponibili numerose dimostrazioni scientifiche dei risultati positivi prodotti da questo approccio.
12. *La replicabilità.* Gli insegnanti che hanno realizzato e descritto queste buone prassi non hanno ceduto alla tentazione dell'oscurità, del lessico criptico o della narrazione lirica. Hanno scritto semplicemente di cose fattibili (e fatte), presentando la loro cassetta degli attrezzi, con i loro vissuti e dubbi, oltre che soddisfazioni e successi; forse l'hanno anche abbellita un po' — come si fa, più o meno consapevolmente, in ogni narrazione — ma si percepisce chiaramente che le persone che scrivono sono reali, che gli alunni con cui hanno lavorato sono reali, e che potremmo anche noi replicare, adattandola, questa realtà. Certo molto potrebbe essere migliorato nella qualità della documentazione, nella precisione, nella complessità degli elaborati, e così via, ma intanto queste venti buone prassi ci sono e hanno funzionato; altre ne verranno, migliori e sempre più numerose.

Le letture dei vari resoconti si presta ad analisi da varie angolature, anche molto diverse. In queste brevi note si è voluto guardare a queste buone prassi con l'ottica della pedagogia speciale, che pone particolare attenzione alla documentazione delle esperienze e degli interventi.

La necessità della documentazione

La pedagogia e la didattica speciale rispondono ai «bisogni educativi speciali» puntando a ridurre l'handicap attraverso interventi di particolare (appunto «speciali») qualità, non comuni, che progressivamente tendono a diventare comuni, ricorrenti, condivisi, a calarsi nelle prassi ordinarie, rendendole «speciali» e, reciprocamente, a rendere ordinarie le attenzioni «speciali». Questi sforzi hanno bisogno di ricerca e di documentazione. Ricordiamo l'opera di Séguin come uno dei capisaldi di una documentazione cercata e prodotta nello stesso tempo. Edouard Séguin ebbe una grande attenzio-

ne nei confronti di quella pluralità di committenti che può essere sempre presa in considerazione da chi ricerca e studia. Nello specifico della pedagogia speciale, i committenti comprendono anche le persone «speciali» e il proprio io ideale, quello che ciascuno dei ricercatori, degli studiosi, così come delle ricercatrici e delle studiose, desidera essere. È indubbio che la pedagogia speciale, come d'altra parte quasi tutte le scienze dell'educazione, sollecita il narcisismo e quindi permette di sentire la propria attività e la propria ricerca come particolarmente indispensabili. È indubbio anche che la possibilità di rendere meno difficile la vita di qualcuno possa tradursi in un senso quasi di onnipotenza. Proprio per questo consideriamo importante riflettere sui committenti.

Tra i vari committenti vi è il committente-amministratore, il committente sociale, che deve tenere conto di una composizione di risorse e di interessi, che non può permettere che un tema predomini. Per questo la documentazione può essere messa in rapporto con i diversi committenti. In sé il termine «documentazione» ha la possibilità passiva di essere utilizzato da chi vuole documentare e vuole documentarsi solo secondo le proprie aspirazioni e le proprie convinzioni. Vorremmo qui, invece, richiamare la documentazione come necessità particolarmente importante per la pedagogia speciale, da intendere come scambio multiplo; per questo l'abbiamo riferita e raccordata anche alle molteplicità dei committenti.

Uno studioso svizzero parla di una pedagogia specializzata, o speciale, intelligente. Cosa vuol dire questo? Dice che «intelligenza» è, in questo caso, sinonimo di sfruttamento delle risorse naturali per economizzare nelle installazioni tecniche costose senza trascurare il benessere dell'uomo e il suo miglioramento. È, secondo questo studioso, un principio da adottare in pedagogia specializzata o speciale: sforzarsi di aumentare la qualità della vita degli utenti e, nello stesso tempo, arrivare a ridurre i costi delle prestazioni. Questo richiamo potrebbe essere mal interpretato se escludessimo gli altri committenti. È evidente, ancora una volta, che si può utilizzare un aspetto in termini esclusivi e ridotti all'attualità, e si può quindi interpretare il compito della pedagogia speciale come un intervento nell'attualità e nell'economia del momento. Documentarsi e documentare con una pluralità di committenti significa capire come si possa economizzare, ma anche capire come si possa trasformare un'economia tenendo conto delle necessità e dei bisogni speciali. Sosteniamo con questo che la pedagogia speciale debba investirsi di una competenza tipica degli economisti, con la capacità di completare la propria conoscenza utilizzando la conoscenza e la competenza degli altri.

Questa pluralità di committenti è un elemento importante in rapporto alla documentazione. È difficile stabilire dei confini precisi o addirittura assoluti alla documentazione utile per la pedagogia speciale, così come è difficile anche stabilire dei confini precisi all'apporto della pedagogia speciale. Questa seconda questione è meno labile perché vorremmo ricordare il significato di pedagogia speciale come contributo per

bisogni non comuni, e quindi come studio, riflessione e ricerca sempre a contatto con una popolazione che si può anche definire «speciale». Questo contatto è importante. Noi potremmo pensare che la documentazione è il collegamento problematico continuo fra l'esperienza e ciò che è riportato dall'esperienza: la testimonianza, il diario di bordo, il racconto, la storia di vita, ma anche, oggi più di ieri, le immagini, la rappresentazione, e la documentazione formalizzata nella ricerca. È un collegamento, la documentazione, fra le pratiche e l'elaborazione teoretica. In questo senso, «documentare la pedagogia speciale» può essere più definito, mentre il documentarsi per la pedagogia speciale è avere un orizzonte che si sposta sempre, con tutte le possibilità di errore che vanno tenute presenti. Infatti, quando si deve o si vuole entrare in ambiti disciplinari diversi dal proprio, si possono raccogliere degli elementi e trasportarli altrove senza avere la competenza necessaria per la loro corretta collocazione di campo. Abbiamo però anche la necessità, il dovere, di aprire a una documentazione quasi senza confini le esigenze e le tematiche della pedagogia speciale.

Pluralità di committenti significa anche questo: necessità di percorrere degli itinerari che assumano tutte le informazioni necessarie a completamento di elementi che potrebbero apparire solo in rapporto alle necessità evidenti della pedagogia speciale. Vi sono possibili esempi. Trascurare le storie e i contesti storici in cui sono emerse delle proposte, in cui sono state realizzate delle ricerche significa a volte non comprendere la necessità, che a loro volta i ricercatori e gli studiosi hanno avuto, di tenere conto della pluralità dei committenti. È uno degli elementi che riteniamo più interessanti per capire cosa accadde, negli Stati Uniti, con il venir meno del welfare state kennediano, quando, cioè, la dimensione solidaristica, che sicuramente era presente nella realizzazione e nella ricerca di pedagogia speciale, si dovette trasformare in una dimensione che potremmo anche chiamare scienziata. Il committente, inteso come apparato politico-amministrativo, poteva fornire risorse in una chiave scientifica, e abbiamo detto anche scienziata, mentre aveva difficoltà a fornire analoghe risposte se rimaneva il quadro solidale e solidaristico. È comprensibile che in poco tempo nascessero programmi e strumenti che, riportati in altri contesti e trascurando le ragioni di origine, rischiano e hanno rischiato di divenire neutri e assoluti.

Documentazione significa anche questo: evitare che una proposta, una ricerca, assumano un carattere neutro e assoluto. Per questo riteniamo importante, in riferimento specifico a progetti e metodi riabilitativi, procedere a un'indagine che permetta di avere, il più possibile, elementi di conoscenza di carattere storico e metodologico. Di ogni proposta possiamo vagliare l'albero genealogico, la collocazione nel tempo e nello spazio, i bisogni a cui ha cercato di dare risposta, la possibilità di ampliamento per altre necessità e i collegamenti, oltre che le variabili. Importante è anche conoscere i punti deboli, i limiti, le controindicazioni. È possibile che non si riesca ad avere tutte queste conoscenze, ma anche questo è un elemento di documentazione. Abbiamo bisogno,

quindi, di procedere con una curiosità che permetta di evitare l'enfasi o il rigetto, il rifiuto di particolari indicazioni tecniche.

La pedagogia speciale, come altre aree disciplinari, proprio per le ragioni che abbiamo già detto e che sono riassumibili nei termini di multicausalità e multimodalità, ha oggi più di ieri la necessità di documentarsi e di documentare, cioè di rispondere a delle richieste ma anche di fare delle richieste, di porsi delle domande, di cercare di sapere se esistono già le risposte o se vanno ancora ricercate. Avere delle risposte plurime vuol dire attivare delle strutture dialogiche con le altre aree disciplinari. Vuol dire poter collaborare e, a volte, anche confrontarsi o scontrarsi con le strutture della ricerca che hanno in molte situazioni una struttura gerarchica e di potere, dettata in parte dalle attribuzioni di compiti e in parte anche da quelle che possono essere definite le rendite accademiche. L'area della pedagogia speciale ha scarse rendite accademiche e molte richieste. E questa può essere una morsa che stringe. La possibilità di uscirne è data anche dall'uso, nella documentazione, di quella che potremmo chiamare una logica ipertestuale: la possibilità di leggere le tematiche della pedagogia speciale come si è portati a fare con un ipertesto, facendo, cioè, «esplosione» parole, concetti e anche situazioni, per vedere tutte le implicazioni possibili e per scegliere quali percorrere.

Vi è, nella documentazione, un'assunzione di responsabilità. Non è possibile, neanche umanamente, percorrere tutte le implicazioni: bisogna poterle scegliere. Se prendiamo in considerazione unicamente le domande esplicite dei committenti, le domande visibili, le più clamorosamente visibili, potremmo trascurare domande più importanti, implicite, o fatte in modo tale da dover essere ricercate. Questo è il compito interessante, appassionante, ma anche molto difficile, che la pedagogia speciale oggi si propone, e questo collegamento fra un'area disciplinare, la ricerca e la documentazione diventa tanto più importante in quanto la pedagogia speciale ha assunto la prospettiva dell'integrazione. Perché è importante? Per molte ragioni, ma ne vogliamo sottolineare soprattutto una. L'integrazione a volte è letta soprattutto attraverso l'integrazione scolastica, ma noi vorremmo tenerla aperta anche alla cultura, alla scienza, alla socialità, al sociale, all'economia. Ebbene, l'integrazione ha avuto degli sviluppi dal momento in cui si è mossa una società. Per l'Italia l'emigrazione interna ha fatto saltare schemi che sembravano molto praticabili e che riguardavano insegnamenti differenziati, scuole differenziate. Quando quegli schemi non sono più stati percorribili, si è fatta strada la prospettiva dell'integrazione. Per ragioni ben più drammatiche, in altri paesi le grandi masse di persone che si sono spostate per catastrofi, per guerre, hanno reso vulnerabile una parte della popolazione, soprattutto infantile, e, ancora una volta, gli schemi che permettevano di rispondere a bisogni per categorie non sono stati più praticabili ed è nata una necessità di integrazione. La pedagogia speciale ha un compito importante: aggiungere qualità a necessità. E la qualità può essere ricercata proprio attraverso questi collegamenti fra l'area disciplinare, la ricerca e la documentazione.