Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

ANNALI

2024



ANNALI

2024

SUOR ORSOLA
BENINCASA
UNIVERSITÀ EDITRICE

Direttore
Vincenzo Omaggio

Direttore responsabile
Arturo Lando

Comitato scientifico
Lucio d'Alessandro
Francesco M. De Sanctis
Enricomaria Corbi
Tommaso Edoardo Frosini
Emma Giammattei
Aldo Sandulli
Paola Villani

Redazione
Luciana Trama (responsabile)
Flavia Soprani

Gli articoli negli «Annali» dell'Università Suor Orsola Benincasa sono preliminarmente sottoposti a un giudizio di referaggio nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori (a doppio cieco). La valutazione è affidata a uno o più specialisti del tema trattato, designati dal Direttore degli «Annali» anche fra i componenti del Comitato Scientifico, che rivestano, o abbiano rivestito, la posizione di professore universitario nelle Università italiane o straniere ovvero si distinguano come esperti di chiara fama.

I revisori giudicano, entro 30 giorni dal ricevimento dell'elaborato, sull'opportunità di accogliere il lavoro scientifico tenendo conto dei parametri valutativi di cui alla vigente legislazione e formulando un giudizio motivato – senza modifiche o previo apporto di modifiche – di accoglimento o di rigetto. Il Direttore, infine, su propria responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione i lavori di particolare pregio o di autori di particolare prestigio.

—

Progetto grafico e impaginazione
Flavia Soprani

Realizzazione e stampa
Carmine Marra

© Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli 2024
Tutti i diritti sono riservati

ISSN *online* 2281-3241
ISSN *press* 2037-5867

SOMMARIO

7 GENNARO CATONE MIRELLA DONATO
Cancer-Related Fatigue Syndrome *(CRFS): il dolore del corpo e la sofferenza dell'anima*

45 CLAUDIA CERNICCHIARA GIOVANNI COPPOLA PIERO SCOGNAMIGLIO
Sul graffito perduto del labirinto della casa di Marco Lucrezio a Pompei

69 EMANUELE COLUCCIA
L'apprendimento di percorsi

109 EDOARDO D'ANGELO
La Basilicata nella documentazione fridericiana

121 ALMERINDA DI GAETANO
Il contributo della linguistica educativa alla formazione professionale: uno studio pilota

137 RICCARDO FINOCCHI ANTONIO PERRI
Le menti (e i programmi) significano? Forme di vita e Artificial Intelligence

155 ANTONELLA GRITTI TIZIANA SALVATI MARTINA ERRICO GENNARO CATONE
Consultazioni con studenti universitari: un osservatorio sulle forme di disagio giovanile

175 ANTONIO LUONGO
Capograssi e l'esperienza giuridica', ovvero dalla "preistoria spirituale" alla positivizzazione del diritto

193 DANIELA MANNO DIANA CATALDO
Diventare autori dell'inclusione. Appunti per la formazione degli insegnanti

217 SARA NAVATTI
L'uscita dall'anonimato: testimonianze di firme nella ceramica e nella statuaria dell'età greca arcaica

263 MARCO NIELI
Pigmei, Numidi, "Etiopi": per una lettura del tema "africano" nella produzione di IV stile a Pompei

303 GIUSEPPE PERTA
Napoli e il suo golfo nei portolani tardomedievali

325 PASQUALE ROSSI
Formazione professionale e tutela del territorio. Conservazione e restauro dei beni culturali all'Università Suor Orsola Benincasa: il valore della terza missione per la città di Napoli e dei suoi dintorni

345 NATASCIA VILLANI
Alle origini dell'etica della cura

357 ANTONIO ZAPELLI
De merito. *Per la critica di un'ideologia e delle sue retoriche*

DANIELA MANNO DIANA CATALDO

Diventare autori *dell'inclusione*
Appunti per la formazione degli insegnanti[*]

A partire da una disamina delle posizioni critiche che si stanno sviluppando intorno al costrutto di educazione inclusiva e pervenendo a una sua considerazione come compito costantemente da realizzare nei termini di una concretizzazione di valori inclusivi, il contributo propone l'analisi di un'esperienza formativa con future maestre e maestri della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Utilizzando un modello elaborato in uno studio precedente a partire da una rilettura pedagogica dei contributi di Michail Bachtin, alle studentesse e agli studenti è stato proposto di sperimentare un processo che potrebbe sostenere il passaggio dai valori inclusivi alla loro traduzione prassica. L'analisi degli elaborati raccolti conferma la necessità di lavorare innanzitutto sulla dimensione culturale dell'inclusione e, in tal senso, di offrire agli insegnanti occasioni che consentano loro di esercitare la riflessività e di problematizzare i dati della realtà così che, piuttosto che accogliere una morale *prêt-à-porter*, ciascuno possa impegnarsi nella ricerca della forma più adatta alla "messa in pratica" dei valori inclusivi.

Parole chiave: *full inclusion*, Bachtin, Profilo del docente inclusivo, rappresentazioni mediali della disabilità, metafora

[*] L'articolo è il risultato di intense discussioni, confronti, scambi di vedute fra le autrici. Tuttavia, per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione del testo, i paragrafi sono così attribuiti: §1 e 2, Daniela Manno; §3 e 4, Diana Cataldo.

This contribution begins with examining the critical positions developing around the concept of inclusive education and concludes with a proposal for its consideration as a task that must be constantly realized in terms of the concretization of inclusive values. In between, it analyses a training experience with future preschool and primary school teachers. A model developed in a previous study, based on a pedagogical reinterpretation of Mikhail Bakhtin's contributions, was used to invite students to experiment with a process that could support the transition from inclusive values to their practical implementation. The analysis of the collected works corroborates the necessity to prioritize the cultural dimension of inclusion. This entails offering teachers opportunities to engage in reflexive practice and to interrogate the data of reality. This enables each individual to pursue the most appropriate means of "putting into practice" inclusive values, rather than adopting a pre-conceived moral stance.

Keywords: full inclusion, Bakhtin, Profile of inclusive teachers, media representations of disability, metaphor

1. *Né mito né menzogna: la* full inclusion *come compito*

In marcia da oltre quarant'anni, attraversando spazi non privi di ostacoli, ora di corsa, ora camminando. Una marcia, quella della scuola inclusiva, neanche troppo silenziosa, iniziata ufficialmente in Italia con la legge n. 517 del 1977 quando timidamente, e non senza timore, le classi comuni aprivano le porte alle allieve[1] con disabilità e che oggi continua inarrestabile il suo percorso verso la piena maturità[2].

[1] Si specifica che il genere maschile e il genere femminile sono utilizzati entrambi in senso sovraesteso.

[2] Cfr. A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento 2021.

C'è ancora strada da fare, ma è sempre più forte il rischio di inciampare dinanzi a uno scetticismo diffuso che prende corpo nelle parole di quanti, da più parti, denunciano quelle che ritengono essere le criticità del sistema scuola in Italia, in particolare riferendosi a ciò che attiene all'inclusione e alle sue pratiche. Al crescere dei discorsi sulla scuola inclusiva, in ambito nazionale e non solo, si diffondono quindi anche posizioni dubbiose – quando non apertamente critiche – circa la sua efficacia e circa la sostenibilità di un processo che consenta a tale istituzione di realizzare le azioni necessarie alla sua trasformazione[3]. Qualcosa, in quel cantiere ancora e sempre aperto che è l'inclusione[4], sembra non funzionare,

[3] Nel libro *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla* (Erickson, Torino 2019) gli autori Dario Ianes e Giuseppe Augello utilizzano il termine "inclusio-scetticismo" per riferirsi alle posizioni critiche nei confronti dell'inclusione scolastica. Per un ulteriore approfondimento si rimanda a D. Ianes, B. Zagni, F. Zambotti, S. Cramerotti, S. Franch, *Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori?*, in «L'integrazione scolastica e sociale», XXIII (2024), pp. 33-54, DOI: 10.14605/ISS23312402; P. Gordon-Gould, G. Hornby, *Inclusive Education at the Crossroads. Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*, Routledge, Abingdon 2023 [Edizione del kindle]; G. Hornby, J.M. Kauffman, *Special education's zombies and their consequences*, in «Support for Learning», XXXVIII (2023), pp. 135–145, DOI: 10.1111/1467-9604.12451; F. Marsili, A. Morganti, A. Signorelli, *The Italian Leadership on Inclusive Education: Myth or Reality?*, in «Science Insights Education Frontiers», IX (2021), pp. 1241–1263, DOI: 10.15354/SIEF.21.OR048; J.M., Kauffman, J.B. Schumaker, J. Badar, B.A. Hallenbeck, *Where Special Education Goes to Die*, in «Exceptionality», XXVII (2018), pp. 149-166; K. Nes, H. Demo, D. Ianes, *Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences*, in «International Journal of Inclusive Education», XXII (2017), pp. 111–129, DOI: 10.1080/13603116.2017.1362045; P. Imray, A. Colley, *Inclusion is dead. Long live inclusion*, Routledge, Abingdon 2017; D. Anastasiou, J.M. Kauffman, S. Di Nuovo, *Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion*, in «European Journal of Special Needs Education», XXX (2015), pp. 429–443, DOI: 10.1080/08856257.2015.1060075.

[4] Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014; T. Booth, M.

tanto che in questi ultimi anni la *full inclusion* – vale a dire la scelta politica, ben consolidata nel nostro Paese, di educare e formare le allieve con disabilità o con altri tipi di bisogni educativi speciali nelle classi comuni, senza alcuna distinzione – viene spesso derubricata a un'illusione, a un'idea che trova solo nei principi e non nelle prassi il suo unico spazio di espressione.

Tra le posizioni critiche, anche quella dello storico Ernesto Galli della Loggia che recentemente, sulle colonne del «Corriere della sera», ha affermato che «[l]a scuola italiana è il regno della menzogna e finché resterà tale non potrà che peggiorare», facendo poi riferimento all'inclusione come a un mito

> [i]n ossequio al quale nelle aule italiane – caso unico al mondo – convivono regolarmente, accanto ad allievi cosiddetti normali, ragazzi disabili anche gravi con il loro insegnante personale di sostegno (perlopiù a digiuno di ogni nozione circa la loro disabilità), poi ragazzi con i Bes (Bisogni educativi speciali: dislessici, disgrafici, oggi cresciuti a vista d'occhio anche per insistenza delle famiglie) […] e infine, sempre più numerosi, ragazzi stranieri incapaci di spiccicare una parola d'italiano. Il risultato lo conosciamo[5].

A distanza di pochi giorni, sullo stesso quotidiano, Galli della Loggia è tornato sull'argomento dichiarando che la sua

Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.

[5] E. Galli della Loggia, *La strana amnesia sulle mire di Tito, la falsa inclusività della scuola*, in «Corriere della sera» [online], 12 gennaio 2024. Disponibile su *https://www.corriere.it/cultura/24_gennaio_12/strana-amnesia-mire-tito-falsa-inclusivita-scuola-4f7741b6-b163-11ee-a5f5-cef5d61f30e8.shtml?refresh_ce* [ultimo accesso 8 luglio 2024].

intenzione «era ed è [...] quella di sollevare il velo di retorica che solitamente ricopre il principio d'inclusione così com'esso è praticato nella nostra scuola», e spiegando, «per chi non lo sapesse», che inclusione «significa la presenza nella medesima classe, accanto agli altri allievi, dei cosiddetti allievi con Bes» e che per «ogni classe che si trovi in questa condizione è prevista per gli allievi con disabilità Bes la presenza [...] di un cosiddetto "insegnante di sostegno"»[6]. Un insegnante che – sostiene lo storico – nella maggior parte dei casi è privo di una preparazione specifica, nonché pronto a passare sul posto comune appena ce ne sia la possibilità, restituendo quella che Fabio Bocci ha definito «una visione svalutante e [...] offensiva di un

[6] E. Galli della Loggia, *Il dibattito sulla scuola e la sfida dell'inclusione*, in «Corriere della sera» [*online*], 20 gennaio 2024. Disponibile su *https://www.corriere.it/opinioni/24_gennaio_20/dibattito-scuola-sfida-dell-inclusione-53f3db6a-b7bb-11ee-85fb-9c1176b99ad5.shtml?refresh_ce*. [ultimo accesso: 8 luglio 2024]. Rispetto ai Bisogni educativi speciali, l'autore ritorna sulla definizione riferendosi questa volta a «una vasta categoria che comprende i disabili con disabilità lieve media o grave: ad esempio, dai soggetti affetti in vario grado da dislessia o disgrafia medicalmente certificata a quelli con forme di pronunciata disabilità sensoriale o intellettiva; […] nonché gli allievi di origine straniera non parlanti la nostra lingua». Si ricorda che – seppure sia stata evidenziata una certa problematicità nell'uso di questa categoria, che per molti versi oggi appare ambigua (Cfr. D. Manno, F. Chello, *Bisogni Educativi Speciali: (in)attualità di una categoria al tempo del Covid*, in *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi*, a cura di M. Musello e V. Cafagna, Cafagna Editore, Barletta 2021, pp. 63-94) – i Bisogni educativi speciali sono «macrocategoria politica, non clinica» la cui introduzione «risponde [...] a un'esigenza di equità e non di categorizzazione» (D. Ianes, *BES – Bisogno Educativo Speciale*, in *Dizionario di Pedagogia Speciale*, a cura di L. d'Alonzo, Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 48-53). Tale macrocategoria, introdotta in Italia con la Direttiva Ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (MIUR, 27 dicembre 2012), ricomprende le tre grandi sottocategorie della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria e, per la comune origine nell'età evolutiva, anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività) e dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

profilo professionale che ha indubbiamente delle criticità [...] ma che non merita di essere tratteggiato in questo modo»[7].

Preme qui evidenziare come, anche al di fuori della comunità scientifica, oggi si guardi con sospetto all'inclusione scolastica, la cui visione sembra essere *tout court* quella della mera convivenza nella stessa aula di alunni con e senza bisogni educativi speciali. L'inclusione viene sempre più vista come un bel quadro teorico che non troverebbe conferma nella dimensione organizzativa e didattica della scuola fino ad essere assunta alla forma di un mito, cioè a un prodotto della fantasia o ancora – stando a una delle definizioni di *mito* che propone il Vocabolario Treccani – per estensione a una «rappresentazione ideale o ideologica della realtà che, proposta in genere da una *élite* intellettuale o politica, viene accolta con fede quasi mistica da un popolo o da un gruppo sociale»[8].

È proprio in quest'ultima accezione che l'inclusione viene ricondotta a qualcosa di irrealizzato, e probabilmente irrealizzabile oppure, come nell'interpretazione di alcuni autorevoli pedagogisti speciali statunitensi che hanno mobilitato

[7] F. Bocci, *Galli della Loggia chiarisce il suo pensiero sull'inclusività a scuola. Ed è peggio di prima*, in «Domani» [*online*], 22 gennaio 2024. Disponibile su *https://www.editorialedomani.it/idee/voci/galli-della-loggia-chiarisce-il-suo-pensiero-sullinclusivita-a-scuola-ed-e-peggio-di-prima-xeidwk7k* [ultimo accesso 8 luglio 2024]. Già la giornalista e scrittrice Concita De Gregorio, in un articolo pubblicato nella sua rubrica "Invece Concita" su «La Repubblica» (*Il valore di un selfie*, 4 agosto 2023. Disponibile su *https://invececoncita.blogautore.repubblica.it/articoli/2023/08/04/il-valore-di-un-selfie/* [ultimo accesso 8 luglio 2024]) aveva utilizzato un linguaggio irrispettoso nei confronti sia delle persone con disabilità sia degli insegnanti specializzati per il sostegno, generando disappunto nella comunità scientifica: «[…] ci sono questi cretini integrali – scrisse riferendosi agli influencer – decerebrati assoluti che in un tempo non così remoto sarebbero stati alle differenziali, seguiti da un insegnante di sostegno che diceva loro vieni tesoro, sillabiamo insieme, pulisciti però prima la bocca».

[8] Treccani, *Mito*, in *Vocabolario Treccani online* (s.d.). Disponibile su *https://www.treccani.it/vocabolario/mito* [ultimo accesso: 08/07/2024].

proprio il dispositivo del mito per discutere delle incoerenze e dei rischi della *full inclusion*, come a qualcosa che sta addirittura contribuendo alla scomparsa della pedagogia speciale[9]. A queste posizioni si affiancano quelle di Gordon-Gould e Hornby che parlano di tre miti della *full inclusion* attraverso i quali – mettendo da un lato in discussione il fatto che sia stata la *Dichiarazione di Salamanca*[10] a incoraggiare la pratica della *full inclusion* e dall'altro sottolineando la mancanza di evidenze scientifiche circa la reale efficacia di un contesto inclusivo sulle pratiche di educazione speciale per gli studenti con BES – non mancano di lanciare uno sguardo critico a paesi come l'Italia dove, a loro parere, il sistema scolastico invero «non è, e non è mai stato, un esempio di modello di piena inclusione»[11].

Come un *fantasma*, lo scetticismo aleggia sulle nostre scuole, talvolta, nelle sue forme più radicali, evocando scenari e pratiche – come quelle della separazione – che, soprattutto in paesi come l'Italia, si credevano definitivamente sepolte almeno dopo che la Commissione Falcucci e la legge del 1977 avevano chiuso le cosiddette classi differenziali.

La questione è complessa, ma restiamo convinte del fatto che apprendere in un contesto comune, con la necessaria flessibilità didattica, sia vantaggioso non solo per i risultati accademici degli studenti – con e senza disabilità – ma anche per la costruzione di una società più equa. La presenza di soggetti fra loro differenti all'interno di una classe, infatti, rappresenta un'occasione per sperimentare forme di convi-

[9] J.M., Kauffman, J.B. Schumaker, J. Badar, B.A. Hallenbeck, *Where...*, cit.

[10] Unesco, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Unesco, Paris 1994.

[11] P. Gordon-Gould, G. Hornby, *Inclusive Education...*, cit., posizioni nel Kindle 963/7005 (trad. nostra).

venza concretizzando quei principi che non ci si può limitare a «[p]ropagandare astrattamente [...] nell'ambito dell'educazione civica, per poi contraddirli fattivamente nella concreta vita scolastica» poiché ciò «sarebbe un viatico verso l'ipocrisia, non verso la maturità etico-civile», come raccomanda Baldacci[12]. Per Canevaro si potrebbe intendere la classe inclusiva come luogo biotopico in cui soggetti che tra loro presentano delle differenze apprendono insieme sulla base del modello della "coevoluzione": «il rapporto con le differenze – spiega l'Autore – nasce e si sviluppa come un elemento vitale: non come rapporto occasionale e coltivato controvoglia, accettato per bontà d'animo [...] Ma come un rapporto vitale, perché è vitale vivere nelle differenze»[13].

Da questo punto di vista, sebbene non sia sempre chiara la strada da percorrere, la marcia non si può fermare e neanche si può pensare di arretrare. Si può al momento contare sugli sviluppi della ricerca in ambito pedagogico-didattico e sul sostegno di politiche europee che chiedono insistentemente una scuola di qualità aperta a tutte[14], in grado di sostenere in modo adeguato i percorsi di fioritura delle studentesse[15].

[12] M. Baldacci, *Editoriale. La scuola inclusiva*, in «Pedagogia più didattica», X (2024), p. 2.

[13] A. Canevaro, *Introduzione. Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione?,* in A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, *L'inclusione scolastica in Italia*…, cit., p. 26.

[14] Per una visione più ampia, si rimanda al rapporto pubblicato da Eurydice *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa*, che fornisce una panoramica comparativa delle politiche e delle misure adottate in diversi sistemi educativi europei per promuovere la diversità e l'inclusione nell'istruzione scolastica (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2024. *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea).

[15] Cfr. E. Ghedin, *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Liguori, Napoli 2017.

Se davvero si crede che l'inclusione sia un cammino che è necessario percorrere senza accomodarsi ritenendo di aver raggiunto l'obiettivo una volta per tutte, è necessario prenderne atto e proporre nuovi itinerari possibili, immaginando la scuola di domani come un'opera in continuo divenire, in cui impegnarsi costantemente, per esempio, trasformando i miti richiamati sopra in compiti da realizzare[16]. Non si tratta, quindi, di liquidare ideologicamente le critiche alla *full inclusion* quanto di individuare prassi inclusive la cui efficacia possa basarsi su adeguate evidenze[17] e al contempo potenziare la formazione, in senso inclusivo, di chi la scuola la fa ogni giorno, ossia gli insegnanti[18].

Tralasciando in questa sede la necessità di un cambiamento sistemico che coinvolga anche le dimensioni macro dei contesti governativi e delle normative, ci si proverà a concentrare, nelle pagine seguenti, sulla formazione a una cultura inclusiva, l'elemento indubbiamente necessario per promuovere una trasformazione in senso inclusivo dei contesti scolastici.

2. *L'inclusione è un fatto di valori: percorsi di autorialità*

Ne *Il nuovo Index per l'inclusione*, Booth e Ainscow ribadiscono che lo sviluppo inclusivo della scuola è un processo di trasformazione, evidenziando come solo le trasformazioni

[16] Cfr. D. Manno, *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*, Cafagna Editore, Barletta 2021.

[17] Cfr. L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.

[18] M. Baldacci, *Editoriale. La nuova formazione dei docenti*, in «Pedagogia più didattica», III (2017).

che si ispirano a valori inclusivi concorrano realmente alla realizzazione di tale obiettivo. Costruire una scuola inclusiva è possibile, per gli autori, solo attraverso "la messa in pratica di valori inclusivi": sebbene non sia disponibile un catalogo completo di tali valori non è comunque pensabile non individuare nell'uguaglianza, nella partecipazione, nella comunità, nel rispetto per la diversità e nella sostenibilità un insieme minimo a partire dal quale poi identificarne di ulteriori per la realizzazione di "strutture, attività e processi" scolastici inclusivi[19].

Tuttavia, il compito è più arduo di quello che, in prima battuta, può apparire perché se forse è semplice 'imparare a memoria' un elenco di valori, altrettanto semplice non è pervenire a una comprensione profonda degli effetti che un'adesione a essi dovrebbe avere sulle pratiche educative. E anche quando si riesca a raggiungere un siffatto livello di consapevolezza, non è detto che essa immediatamente porti a una declinazione prassica efficace: i rischi di tecnicizzazione e burocratizzazione sono sempre dietro l'angolo e spesso fanno sì che i fatti contraddicano le stesse idee che li avevano ispirati, finendo per buttare benzina su quel fuoco di posizione scettiche citate nel precedente paragrafo.

Per divenire prassi, il valore deve essere stato necessariamente oggetto di un preliminare processo di appropriazione, che, dal nostro punto di vista, potrebbe avvenire quando un soggetto si impegna nella comprensione del significato che il valore può assumere, anche e soprattutto, in relazione a sé stesso, quando il valore viene fatto risuonare con le proprie conoscenze, le proprie esperienze, le proprie emozioni. Potrebbe essere, inoltre, utile provare a dare un senso al valore

[19] T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione...*, cit., p. 50.

attraverso dei costrutti per sé significativi, provare a *guardarlo* attraverso le lenti di una prospettiva altra, sia essa legata a conoscenze scientifiche *strictu sensu*, sia legata, ad esempio, a prodotti culturali di vario genere che hanno avuto un peso nella propria formazione. E proprio partendo dalle stesse conoscenze e/o prodotti culturali, si potrebbe altresì cercare di sintetizzare e simbolizzare il processo attraverso una parola o un'immagine, meglio se metaforica. Infatti, sottratta alla sua mera funzione di artificio linguistico, la metafora si rivela come strumento di potenziamento dei processi cognitivi, in grado di supportare lo sviluppo di connessioni fra esperienze e idee, solo apparentemente distanti tra loro, spesso sfuggenti o poco chiare, ma che agiscono, tante volte, senza che ce se ne renda conto, orientando i pensieri e le azioni. Del resto, come sostengono Lakoff e Johnson «il nostro comune sistema concettuale, in base al quale pensiamo e agiamo è essenzialmente di natura metaforica»[20], il che significa che «le metafore come espressioni linguistiche sono possibili proprio in quanto nel sistema concettuale di ciascuno ci sono metafore»[21].

Nel processo che si sta provando a descrivere proprio la metafora verrebbe ad assumere la funzione di un *ponte* fra i valori iniziali e la loro concretizzazione. Potremmo spiegare la concretizzazione di un valore aiutandoci con l'idea di 'autorialità' così come rilevabile dagli studi che Michail Bachtin

[20] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafora e vita quotidiana*, ROI Edizioni, 2022. [Edizione del Kindle, p. 27]. Si veda anche G. Lakoff, *The Contemporary Theory of Metaphor, in Metaphor and Thought* (2nd ed.), A. Ortony (ed.), pp. 202-251, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

[21] Ivi, p. 30. Anche per Bruner la metafora è uno strumento di conoscenza: «il procedimento metaforico – sostiene – va al di là della sistemazione dei dati ed esplora connessioni insospettate per la comune esperienza» (J. Bruner, *Il conoscere: Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, 2005. [Edizione del Kindle, posizioni 552-554]).

ha dedicato al romanzo e in particolare alle opere di Dostoevskji[22]. Così come riportano Clark e Holquist, l'autoriare, infatti, è proprio quel tipo di azione attraverso cui «il significato si realizza, [...] la parola diviene carne»[23]. Si tratta di un processo in cui, 'l'autore e l'eroe' – metafora del rapporto dell'io con l'alterità verso cui, nel realizzare la sua piena umanità, il soggetto non può non essere costantemente indirizzato – sono coinvolti in una dinamica dialogica entro la quale ad avere parola non è solo colui che sta autoriando. L'essere, infatti, indirizzato all'altro e agire, come direbbe Bachtin, nel senso della 'responsabilità morale'[24], assegna all'autorialità un importantissimo carattere di responsività che, legittimando l'esistenza dell'altro e il suo diritto a parlare di sé stesso, molto ha a che fare con quell'insieme minimo di valori inclusivi richiamati poco più sopra.

Sono queste le considerazioni che, in un'ultima analisi, per quanto qui sinteticamente esposte, hanno portato, in un precedente studio[25], alla modellizzazione del processo che dal valore inclusivo può auspicabilmente condurre alla sua concretizzazione; concretizzazione che, proprio in ossequio alle idee bachtiniane, può essere concepita nei termini di forme di autorialità pedagogico-didattica.

[22] M.M. Bachtin, *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Einaudi, Torino 2002. Per un approfondimento della declinazione pedagogica in Bachtin si veda D. Manno, *L'autorialità dialogica. 'Formazione' e 'insegnamento' in Bachtin*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016; D. Manno, *Cronotopi dell'educazione inclusiva*, in «Pedagogia oggi», XVII (2019). DOI: 10.7346/PO-01209-31.

[23] K. Clark, M. Holquist, *Michail Bachtin*, il Mulino, Bologna 1991, p. 126.

[24] M.M. Bachtin, *Per una filosofia dell'azione responsabile*, in M.M. Bachtin, I.I. Kanaev, P.N. Medvedev, V.N. Vološinov, *Bachtin e le sue maschere. Il percorso bachtiniano fino ai 'Problemi dell'opera di Dostoevskij' (1919-1929)*, a cura A. Ponzio, P. Jachia, M. De Michiel, Dedalo, Bari 1995, pp. 43-100.

[25] D. Manno, *Autoriare l'inclusione...*, cit.

Come si può osservare nella Tabella 1, il punto di partenza è rappresentato dalle quattro aree di valori del *Profilo del Docente inclusivo* dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva[26], profilo non recentissimo ma certamente uno dei più vicini alla questione dei valori su cui qui ci si sta concentrando. Mettendosi dalla parte di un possibile docente interessato a interrogarsi su come migliorare il proprio agire educativo-didattico in senso inclusivo, a ciascuna area di valore è stata associata, per quanto e come sopra già descritto, un'idea che fosse in grado di offrire una maggiore comprensione del valore stesso e che, nel caso di chi scrive, è sempre stata legata agli studi di Bachtin. Esulando dagli scopi del presente contributo, si rimanda a dove più ampiamente argomentato l'approfondimento delle motivazioni che hanno portato a selezionare le specifiche idee chiave illustrate in tabella così come quelle relative all'individuazione delle espressioni metaforiche e alle relative proposte delle forme di autorialità pedagogico-didattica[27].

Al di là delle idee bachtiniane che, nello studio richiamato, sono state genesi e alimento di un possibile processo di comprensione, appropriazione e concretizzazione dei valori del docente inclusivo, si ritiene che mantenendo fermi i passaggi – Valori, Idee chiave, Espressioni metaforiche, Forme di autorialità pedagogico-didattica – il percorso possa essere proposto anche nell'ambito della formazione dei docenti come dispositivo per esercitare la capacità degli insegnanti

[26] Easnie – European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Denmark 2012. *https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.*

[27] D. Manno, *Autoriare l'inclusione...*, cit, pp. 61-94.

di riflettere sui significati che essi attribuiscono ai valori inclusivi e orientarli a individuare azioni per metterli in pratica. E ciò che si è provato a fare e di cui si dà conto nei paragrafi seguenti.

AREE VALORI DEL PROFILO DEL DOCENTE INCLUSIVO	IDEE CHIAVE BACHTINIANE	ESPRESSIONE METAFORICA	FORME DI AUTORIALITÀ PEDAGOGICO-DIDATTICA
Valorizzare la diversità dell'alunno	Azione responsabile/ Eccedenza di visione (Bachtin, 1995; 2000)	*Ciascuno (d)al suo posto!*	Ascolto attivo (Sclavi, 2003)
Sostenere gli alunni	Resistenza del personaggio/ Parola internamente convincente (Bachtin, 2001; 2002)	*A te l'ultima parola!*	Progettazione curricolare flessibile e accessibile [UDL] (Rose, Gravel, 2002, 2005)
Lavorare con gli altri	Romanzo polifonico (Bachtin, 2002)	*Suonare a tempo con l'orchestra*	Alleanze e co-insegnamento (Friend, Cook, 2014; Pati, 2019)
Sviluppo e aggiornamento professionale	Carnevale (Bachtin, 1979)	*A testa in giù!*	Apprendere dall'insegnamento: il docente improvvisatore (Santi, Zorzi, 2015; Zorzi, 2020)

Tab. 1
Percorsi di autorialità pedagogico-didattica inclusiva[28].

[28] Rielaborato da D. Manno, *Autoriare l'inclusione…*, p. 68. Di seguito si riportano i riferimenti indicati in tabella: M.M. Bachtin, *Dostoevskij…* cit; M.M. Bachtin, *La parola nel romanzo*, in M.M. Bachtin, *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino 2001, pp.67-230; M.M. Bachtin, *Arte e responsabilità*, in

3. *Percorsi di autorialità: un'esperienza con gli insegnanti in formazione*

In linea con quanto appena delineato, a ventiquattro studentesse del V anno di Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, durante il corso di Pedagogia della disabilità, è stato consegnato lo schema a quattro colonne, contenente esclusivamente le aree di valori del *Profilo*, accompagnato dalla seguente traccia[29]:

> Partendo dalle *Aree dei valori del profilo del docente inclusivo*, prova ad associare anche tu i valori lì indicati ad alcuni concetti chiave per te rilevanti (anche collegati a una teoria, a una favola, a un film, a cartoni animati...); successivamente individua un'espressione metaforica che a tuo parere possa unire i valori ai concetti chiave e che ti consenta di avvinarti a possibili *forme di autorialità pedagogico-didattica*.

M.M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino 2000, pp. 3-4; M.M. Bachtin, *Per una filosofia dell'azione responsabile*, cit.; M.M. Bachtin, *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medioevale e rinascimentale*, Einaudi, Torino 1979; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003; D.H. Rose, J.W. Gravel, *Universal Design for Learning: un'introduzione per l'Italia*, in G. Savia (ed.), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016, pp 27-44; D.H. Rose, A. Meyer, (2002) *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, VA: ASCD, Alexandria 2002, D.H. Rose, A. Meyer, C. Hitchcock, *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, MA: Harvard Education Press, Cambridge 2005; M. Friend, L. Cook, *Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.)*, Harlow: Pearson Education Limited, 2014; M. Santi, *Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico*, in «Studium Educationis», XV (2015), pp. 103-113; E. Zorzi, *L'insegnante improvvisatore*, Liguori, Napoli 2003 [Edizione del Kindle].

[29] Si ringrazia la dott.ssa Aleandra Abbate per collaborazione nella gestione dell'esercitazione.

È stato altresì chiesto di esplicitare e descrivere il processo seguito nella costruzione delle proposte con l'auspicio che una scrittura a carattere maggiormente riflessivo potesse, in qualche modo, rappresentare un'occasione per acquisire maggiore consapevolezza delle proprie rappresentazioni della disabilità, dell'insegnamento, in specie inclusivo, e del ruolo del docente, al di là di qualsiasi specializzazione[30]. Alle studentesse è stato proposto di lavorare in gruppo così che il confronto fra posizioni diverse contribuisse a rendere l'esercizio più coinvolgente e il risultato più ricco, lasciando comunque aperta la possibilità di procedere individualmente. Al termine delle attività, sono stati raccolti nove lavori: quattro elaborati individualmente e cinque in gruppo.

La loro prima lettura ha permesso di rilevare differenti modalità di procedimento, in particolare per l'individuazione delle idee chiave. A volte associate a differenti parti di un medesimo prodotto culturale: ad esempio, quando il punto di partenza è stato il film *Wonder* con riferimento alla scena in cui Auggie toglie il casco, l'espressione "Se non ti piace quello che vedi cambia il tuo modo di guardare" è stata associata all'area di valori *Valorizzare la diversità dell'alunno* (da questo momento indicata con V.1), mentre l'espressione "Le tue azioni sono i tuoi monumenti", collegata al momento in cui tutti i bambini indossano il casco, è stata associata all'area dei valori *Sostenere gli alunni* (da questo momento indicata con V.2). Allo stesso modo, con *Il piccolo principe* l'enunciato "L'amore per la mia rosa" è stato associato alla terza area di valori *Lavorare con gli altri* (da questo momento indicata con V.3), mentre all'area V.2 è stata associata l'espressione "Gran-

[30] Cfr. D. Manno, *Scoprirsi (per diventare) inclusivi. Parole e riflessioni di futuri insegnanti*, in «Educational Reflective Practices», IX (2019), pp. 57-75. DOI: 10.3280/ERP2019-002004.

di VS piccoli". Nel caso di *Encanto*, invece, si individuano alcuni elementi ritenuti rilevanti (luoghi, personaggi, oggetti) poi associati alle diverse aree di valori: l'idea chiave "la Casita della famiglia Madrigal" è associata all'area di valori *Sviluppo e aggiornamento professionale* (da questo momento indicata con V.4), mentre la figura della mamma di Mirabel all'area V.2.

Se, come nel caso del modello con le idee bachtiniane – che le studentesse avevano comunque come riferimento – negli esempi appena richiamati, a partire da un'unica fonte ritenuta significativa sono state tratte differenti suggestioni innestate su uno sfondo comune, in altri lavori, a ciascuna delle aree di valori del *Profilo* gli studenti hanno associato una fonte diversa, talvolta riportando esclusivamente il titolo del film/cartone animato/libro scelto, rendendo, a volte, necessaria la lettura delle scritture di esplicitazione per tentare di rintracciare le idee chiave sottese.

Spesso la stessa fonte delle idee chiave ha costituito anche il bacino immediato dal quale attingere per la formulazione delle espressioni metaforiche, come nel caso di un gruppo che ha associato all'area V.2 il film *L'attimo fuggente* rappresentando tale associazione con la metafora "In piedi sui banchi!". Ancora, in un lavoro individuale, lo studente ha associato all'area V.4 l'idea chiave "Saper utilizzare i giusti mezzi", collegandola al film *La teoria del tutto* e individuando come metafora l'espressione "Successori di Einstein" e all'area V.1, in cui il titolo del film di riferimento è *Quasi amici* e l'idea chiave è "Comprendere le fragilità personali", l'espressione metaforica "Camminata a rotelle". C'è anche chi ha riportato nella colonna delle metafore parti tratte direttamente dai dialoghi o dai testi originali dei film/cartoni animati/libri, come il gruppo che è partito dal libro *Il piccolo principe:* l'associazione dell'idea chiave all'area V.2 è stata metaforicamen-

te rappresentata con la frase "I grandi non capiscono niente da soli, i bambini si stancano a dovergli spiegare sempre tutto"; oppure, due gruppi che hanno collegato all'area V.3, il primo, il film *The Avengers*, rappresentando tale associazione con l'espressione metaforica "Avengers, uniti!", il secondo, il cartone animato *I tre moschettieri* utilizzando poi come metafora l'espressione "Tutti per uno, uno per tutti".

Altri richiamano degli slogan – "Tutti uguali&diversi" per rappresentare l'associazione delle idee chiave collegate al film *Wonder* con l'area V.1 – o citazioni celebri – "Nel diventare più maturo scoprirai che hai due mani. Una per aiutare gli altri e una per aiutare te stesso" è la metafora scelta dal gruppo che è partito dal film *Encanto* per rappresentare l'associazione tra l'idea chiave sopra già richiamata e l'area di valori V.2.

In altri elaborati, le studentesse si distaccano dai prodotti iniziali e propongono, a volte, espressioni metaforiche che rappresentano una riformulazione originale dei messaggi a questi sottesi oppure immagini e parole da questi, almeno apparentemente, distanti. A titolo di esempio, si evidenzia l'espressione metaforica "A carte scoperte", utilizzata da una studentessa per rappresentare l'associazione tra il film *Fuoriclasse* – che per lei richiama l'idea di un docente "che si pone come guida morale e valoriale" ed è un punto di riferimento per i suoi allievi – all'area V.2; altre studentesse sintetizzano nella metafora "Caccia al tesoro!" l'associazione tra il film *La classe degli asini* e l'area V.4. Un terzo gruppo, partendo dal film *Wonder* ha associato all'area V.4 l'idea chiave "Se non ti piace il posto in cui sei, immagina dove vorresti essere", rappresentando tale associazione con la metafora "Montagne russe" e all'area V.3 l'idea chiave "Da soli si va più veloci, ma insieme si va più lontano" utilizzando la parola "Tandem" per la simbolizzazione metaforica.

Se nella formulazione delle espressioni metaforiche – anche quando solo sotto forma di slogan e anche quando alcuni enunciati hanno un maggiore sapore per così dire normativo più che generativo – si può comunque notare uno sforzo rielaborativo, questo invece sembra leggermente ridursi nel passaggio alla concretizzazione e dunque all'individuazione delle forme di autorialità pedagogico-didattica. C'è una certa tendenza a utilizzare le forme presenti nel modello di riferimento (§ 2), anche quando diversamente specificate o diversamente collocate in relazione alle aree di valori. Richiamando due dei lavori già citati, si nota che nello schema del gruppo che ha utilizzato il film *Encanto* come fonte, dalla metafora "Nel diventare più maturo scoprirai che hai due mani. Una per aiutare gli altri e una per aiutare te stesso" (V.2) si passa alla forma di autorialità pedagogica "Ascolto attivo", mentre, sempre qui, l'espressione metaforica "La vera bellezza si trova nel cuore", utilizzata per l'associazione tra idea chiave e V.1, sostiene il passaggio alla "didattica personalizzata". Ancora, la metafora "Tandem" per l'area V.3 spinge verso la concretizzazione rappresentata dal *co-teaching*.

Sintetizzando le linee di azione emergenti, è possibile individuare per l'area V.1 l'ascolto attivo, la partecipazione responsabile, il docente improvvisatore, la torsione del campo visivo, l'insegnamento individualizzato e flessibile; per l'area V.2 la didattica metacognitiva, la pluralità dei punti di vista, l'ascolto attivo e reciproco, l'autorevolezza, l'adattamento dei materiali, l'atteggiamento aperto e comprensivo del docente; per l'area V.3 l'apprendimento cooperativo, l'alleanza, la corresponsabilità, il co-insegnamento, il lavoro in *team*; per l'area V.4 l'apprendimento attraverso la scoperta, la progettazione flessibile e accessibile, la trasformazione, l'incompletezza del docente, l'evoluzione, il processo metacognitivo, l'ap-

prendimento multidisciplinare. Di certo questo elenco non è in grado di dirci come e quanto le espressioni metaforiche abbiano avuto un effettivo ruolo di 'ponte' verso le forme di autorialità pedagogico-didattica: sarebbero infatti necessari ulteriori approfondimenti, che, tuttavia, per questioni di spazio e di opportunità si rimandano a successivi lavori.

Incrociando questa prima parte dell'analisi con la lettura delle esplicitazioni delle studentesse, il primo dato che si rileva è che queste non sempre sono effettivamente chiarificatrici delle proposte riportate nella tabella a quattro colonne. Alcune sono poco argomentate[31], altre solo descrittive o didascaliche[32]. Tuttavia la loro analisi ha permesso di elaborare, come sarà più chiaro nelle righe che seguono, anche una riflessione in merito ai prodotti culturali individuati come riferimento.

Pur riconoscendo che le attività proposte non sono state né semplici né immediate per gli studenti, probabilmente poco abituati al ricorso a un pensiero metaforico e all'uso di una scrittura meno normativa e più riflessiva, si riscontra in linea di massima una certa tendenza a non astrarre i contenuti rispetto al contesto specifico, tanto che metafore ma anche forme di concretizzazione, per così dire, 'restano in tema'[33].

[31] A titolo di esempio si riporta il seguente estratto: «Ho sviluppato la mia proposta sulla base delle richieste che ci possono essere da parte di un alunno e le risposte che di conseguenza l'insegnante può dare per permettere una migliore formazione ed un apprendimento inclusivo, ai fini di una didattica innovativa ed interdisciplinare».

[32] A titolo di esempio si riporta il seguente estratto: «Nel film *Wonder* il regista mette in risalto il ruolo della famiglia e dei contesti di riferimento del piccolo August e riconosce loro il merito di aver consentito al bambino di essere sé stesso. Il clima sereno e pacifico instaurato attorno ad August ha fatto sì che egli lo proiettasse anche dentro di sé: il piccolo rispondeva alle ingiustizie con gentilezza e non con rabbia e risentimento».

[33] A titolo di esempio si riporta il seguente estratto: «Il terzo valore [...] è stato collegato al film Campioni in cui l'idea chiave che emerge è imparare a fare squadra. In questo film vi sono ragazzi con disturbi psichici

In generale, proprio in riferimento ai prodotti culturali scelti per le idee chiave, si nota che questi sono, nella maggior parte dei casi, molto noti, tanto da essere ormai considerati parte di un bagaglio culturale collettivo che appartiene a più generazioni[34]. I titoli selezionati sono ascrivibili soprattutto a un percorso culturale legato a rappresentazioni sociali diffuse e radicate; questo, se da un lato conferma il valore impattante di alcune pellicole, *cartoon*[35]

o malattie genetiche che devono partecipare al campionato di basket. Per cui la metafora "Talenti in Campionato" sta ad indicare la grande capacità di fare squadra di questi soggetti se opportunamente stimolati. È per questo che è importante progettare per creare e stimolare alleanze».

[34] Il film *L'attimo fuggente* risale al 1989, il film *Stelle sulla terra* al 2007, il libro *Il piccolo principe* di Antoine de Saint-Exupéry, pubblicato per la prima volta nel 1943 e negli anni successivi diventato popolare in tutto il mondo, è un classico della letteratura che ha superato la prova del tempo ed è ancora tra i testi più utilizzati nelle scuole. Accanto a questi prodotti, se ne ritrovano di relativamente più recenti ma altrettanto conosciuti al grande pubblico, come i film *Quasi amici* (2011), *Fuoriclasse* (2011), *The Avengers* (2012), *La teoria del tutto* (2014), *La classe degli asini* (2016) *Wonder* (2017) e, in ultimo, *Campioni*, uscito nelle sale nel 2023. Anche cartoni animati vengono ampiamente utilizzati: si va dagli intramontabili *Biancaneve e i sette nani* e i *Tre moschettieri*, passando per la serie animata *Pokemon* della fine degli anni Novanta, ai più moderni *Big Hero 6* (2014), *Encanto* (2021), *Nimona* (2023). *Cuerdas* è un cortometraggio drammatico del 2013 disponibile sulla piattaforma *Youtube* che ha ancora larghissima eco, dal momento che, a giudicare dal numero di visualizzazioni, continua a rimbalzare sugli schermi di milioni persone.

[35] Già altrove abbiamo sostenuto le potenzialità dei *cartoon* sulla disabilità come strumento educativo. Tuttavia, se, da un lato, questi cartoni animati hanno il merito di favorire il riconoscimento, in particolare nei bambini, di alcuni valori fondamentali, dall'altro si evidenzia come, talvolta, utilizzino immagini – come quella del bambino "magico" o con poteri speciali – che tendono a reiterare alcuni stereotipi legati alla rappresentazione della disabilità. D. Manno, D. Cataldo, *I nuovi Cartoon sulla disabilità nelle scritture dei bambini*, in «Quaderni di didattica della scrittura», XXXVIII (2022), pp. 53-68; Cfr. anche A. Fiorucci, *Il contributo dei cortometraggi animati nella concettualizzazione della disabilità e nella promozione dell'inclusione. Esiti di un'indagine esplorativa*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X (2022), pp. 86-100, DOI: 10.7346/sipes-01-2022-07; I. Guerini, M. Montanari, G. Ruzzante, A. Travaglini, *I cortometraggi animati*

e libri che nel tempo si sono imposti come prodotti di riferimento in particolare, nel caso di specie, per un certo tipo di messaggio, dall'altro può essere indice di una difficoltà a identificare traiettorie di analisi caratterizzate da una maggiore originalità.

Soffermandoci sul messaggio veicolato, possiamo individuare due grandi gruppi a cui ricondurre gran parte dei prodotti culturali scelti, soprattutto film e cartoni animati.

Il primo (*Quasi amici*, *La teoria del tutto*, *Campioni*, *Wonder*, *Encanto*, *Nimona*, *Cuerdas*) comprende quelli che, pur se in modi differenti, sono riconducibili a una narrazione che pone al centro della storia una persona con una disabilità o che in qualche modo viene percepita come *diversa*, in alcuni casi vittima di pregiudizi e isolata dal gruppo dei pari: in alcune scritture, le studentesse ne ripercorrono le trame relativamente ai percorsi di emancipazione dei personaggi, come Mirabel di *Encanto*, oppure al cambiamento di prospettiva, in positivo – leggi inclusivo – dei contesti di relazione in cui sono immersi, come accade per Nimona, Auggie di *Wonder* e Maria di *Cuerdas*.

Il secondo raggruppa invece film (*L'attimo fuggente*, *Stelle sulla terra*, *La classe degli asini*, *Fuoriclasse*) centrati sulla figura dell'insegnante, rappresentato sempre come un eroe in grado di rompere gli schemi tradizionali e in cui gli studenti tendono a immedesimarsi: in questi casi infatti si richiamano a una serie di caratteristiche del docente, che ritengono evidentemente positive, come la capacità di ascolto e di comprensione – quella del Keating de *L'attimo fuggente* ma anche del maestro Nikumbh di *Stelle sulla terra* – ma anche l'impe-

quali mediatori educativi per l'inclusione: alcune riflessioni critiche, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X (2022), pp. 73-85 DOI: 10.7346/sipes-01-2022-06.

gno a promuovere l'inclusione al di là di qualsiasi pratica istituzionalizzata e burocratizzata – ne è esempio Felice Giuliano de *La classe degli asini*.

Pur riconoscendone le opportune differenze, ciò che tuttavia sembra accumunare i prodotti che abbiamo incluso nei due gruppi, anche leggendo le esplicitazioni degli studenti, sembra essere la presenza di una morale manifesta: se in sé la cosa non è negativa, non si può però ritenere del tutto scongiurato il pericolo rappresentato dal fatto che l'essere eccessivamente esplicita, forse un po' didascalica, renda tale morale quasi *prêt-à-porter*¸ un pacchetto di valori a cui aderire di *default*, senza far necessariamente avvertire il bisogno di un'ulteriore riflessione, problematizzazione, trasformazione o, nei termini di quanto qui argomentato, un processo di appropriazione graduale dei valori che ne sostenga una consapevole concretizzazione.

4. *Note conclusive*

Pur nella consapevolezza che quanto emerso dall'esperienza formativa qui analizzata non sia generalizzabile, riteniamo che questa prima messa alla prova del modello proposto (§ 2) vada nella direzione di confermare l'importanza di introdurre nella formazione degli insegnanti occasioni che consentano loro di esercitare tanto la capacità riflessiva quanto la capacità di problematizzare i dati della realtà, interrogandosi sulle proprie esperienze senza mai accogliere nulla dandolo per scontato.

Per *farsi carne* l'educazione inclusiva ha bisogno di insegnanti che sappiano affrontare le sfide e i dilemmi che l'inclusione pure porta con sé, che sappiano interpretarli, impe-

gnandosi nel compito – sempre aperto e in divenire – della concretizzazione dei valori inclusivi.

Come ci ricorda Baldacci, l'inclusione, infatti, non si realizza «automaticamente, inserendo semplicemente l'alunno disabile o straniero nella classe» ma richiede invece «sia condizioni culturali che condizioni materiali»[36]. Sono entrambe importanti, ma senza le prime qualsiasi azione educativa, che pur si ritenga inclusiva, vale a dire qualsiasi tentativo di rimozione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione[37] rischia di fallire, impaludandosi in tutti quegli intoppi che impediscono agli allievi, con e senza bisogni educativi speciali, di apprendere insieme, godendo dei benefici di questa condizione che, come detto, è certamente molto di più di una mera compresenza.

[36] M. Baldacci, *Editoriale. La scuola inclusiva*, cit., pp. 2-3.

[37] Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, cit.