

Cronotopi dell'educazione inclusiva

Chronotopes of inclusive education

 Daniela Manno

 Research Fellow of Didactics and Special Education | Faculty of Education | Suor Orsola Benincasa University of Naples (Italy) | daniela.manno@unisob.na.it

abstract

The social history of inclusion is a tale written around the concession, claim, conquest and transformation of denied physical and relational spaces. From a pedagogical-didactic and legislative point of view, we can read in the same way the history of Italian scholastic inclusion, that today challenges us with the duty of constantly rethinking the forms of inclusive education that aim to identify specific answers, in common spaces, to a wide variety of educational needs. In order to avoid the homogenizing tension induced by the tendency to simplify to categorize differences, the space needs to be thought of in terms of its intimate connection with the time in which the educational event takes place. To this end, using of the notion of “chronotope”, borrowed from Bakhtin’s studies on the novel and adapted to the reflection on teaching-learning processes, this paper aims to identify which chronotopes can best accommodate an inclusive demand. In particular, the paper will argue that the chronotope, set against the backdrop of the Bakhtinian dialogical approach, could represent a way to overcome an additive vision of spaces, in favour of a relational and transformative one.

Keywords: scholastic inclusion, inclusive education, Bakhtin, educational chronotopes, inclusive teaching

La storia sociale dell'inclusione è storia che si gioca intorno alla concessione, rivendicazione, conquista e trasformazione di spazi – fisici e relazionali – negati. Così può essere letta, da un punto di vista pedagogico-didattico e legislativo, anche la storia dell'inclusione scolastica italiana e che oggi ci consegna la sfida di ripensare costantemente le forme dell'educazione inclusiva volte a individuare risposte specifiche, in spazi comuni, a un'ampia varietà di bisogni educativi. Per sfuggire alla tensione omogeneizzante a cui spesso conduce la tendenza semplificatoria della categorizzazione delle differenze, lo spazio necessita di essere pensato nella sua intima connessione con il tempo in cui si realizza l'evento educativo. A tal fine, sulla scorta della nozione di “cronotopo”, mutuata dagli studi di Bachtin sul romanzo e adattata alla riflessione sull'insegnamento-apprendimento, il contributo mira a identificare quali cronotopi meglio possono accogliere un'istanza inclusiva. In particolare si argomenterà che il cronotopo, sullo sfondo dell'approccio dialogico bachtiniano, potrebbe rappresentare un supporto per il superamento di una visione *additiva degli spazi* a favore di una visione *relazionale e trasformativa* degli stessi.

Parole-chiave: inclusione scolastica, educazione inclusiva, Bachtin, cronotopi educativi, insegnamento inclusivo

1. Spazi e tempi dell'inclusione scolastica italiana

Ormai quasi cinquant'anni fa, l'Italia ha iniziato a percorrere un cammino culturale e legislativo di progressiva apertura degli spazi scolastici a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro differenze comportamentali e apprenditive. I dispositivi organizzativi e didattici che gradualmente sono stati messi a punto per accogliere e sostenere, in particolare, gli alunni con disabilità continuano ad essere oggetto di grande interesse soprattutto da parte di quei paesi in cui sopravvive un modello di formazione separata. Il riconoscimento ottenuto dall'Italia nel 2016 presso la sede delle Nazioni Unite nell'ambito della Conferenza promossa da *Zero Project*, un progetto che mira alla rimozione di tutte le barriere per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità, è un'ulteriore testimonianza dell'impegno profuso e dei traguardi raggiunti. Il cammino si è snodato in diverse fasi passando dal mero inserimento alla cosiddetta integrazione per approdare, almeno in via teorica, all'inclusione. È, infatti, ancora in corso la ricerca delle forme più appropriate dell'*inclusive education*, costruito introdotto nella Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO nel 1994 per declinare quel principio dell'*Education for All* (EFA) – principio che da visione generale nel 1990 è divenuto un vero e proprio movimento nel 2000 (Miles, Singal, 2010) – in relazione ai cosiddetti Bisogni Educativi Speciali (BES). La macrocategoria dei BES, nata nel Regno Unito negli anni '70 del secolo scorso per soppiantare l'uso del termine handicap in ambito educativo – sopravvive ancora oggi a dispetto della raccomandazione dell'UNESCO di parlare di Educazione per tutti (Caldin, Righini, 2017) e in Italia è in uso dal 2012 grazie ad alcuni documenti legislativi che chiariscono come al suo interno vadano ricomprese almeno tre “categorie” di alunni: quelli con disabilità certificata, quelli con disturbi evolutivi specifici compresi i disturbi specifici di apprendimento e gli alunni con svantaggi socio-economici, linguistici e culturali.

Si può, dunque, rintracciare un ulteriore allargamento dello *spazio dell'inclusione* che si rivolge, in campo educativo, non solo agli alunni in possesso di una certificazione ma anche agli alunni che nel corso della loro vita possono esperire un bisogno educativo riconducibile a una varietà di condizioni. Tuttavia, non solo a volte con l'acronimo BES si fa erroneamente riferimento a una fantomatica nuova sindrome speciale (d'Alonzo, 2016, p. 54), ma risulta imperante una “mentalità etichettatrice” che “induce a credere che, in virtù della classificazione, si renda vi-

sibile qualcosa che appartiene all'essenza della persona" (Pavone, 2014, p. 9) e che porta in generale alla medicalizzazione dei bisogni, finanche quando questi non sono riconducibili affatto a uno stato organico.

Si fatica cioè a riconoscere la natura culturale della maggior parte dei bisogni, sempre individuati rispetto a degli obiettivi esterni, per quanto ragionevoli, e non interni ai soggetti stessi. Nella sua analisi critica dei BES, Vehmas (2015) nota come il problema sia di mettere in discussione non tanto la necessità o l'utilità di alcune attività rispetto alle quali le abilità di alcuni non risultano appropriate – si pensi al saper leggere e scrivere – quanto le operazioni di stigmatizzazione e di riduzione all'inferiorità che si originano da una considerazione negativa, deficitaria, di tali soggetti. L'autore non ritiene problematiche le eventuali azioni compensative, ma la mancata messa in discussione delle "premesse normative di questa politica (che cosa sia un deficit e su quali basi si fondi) e alle sue influenze nei confronti di coloro i quali vengono considerati al di fuori dei confini della normalità" (Vehmas, 2015, p. 217).

La necessità di identificare la *specialità* di alcuni bisogni porta a tracciare una separazione fra ciò che è comune, consueto, e ciò che non lo è, così sorreggendo quella problematica tendenza alla riconduzione di uno stato patologico (ossia giudicato tale) a uno stato normale. La normalizzazione a tutti i costi è di fatto impossibile, oltre che eticamente riprovevole, e i suoi esiti non posso essere che infelici, come ci ricorda Davis (2015) – autore che, come Vehmas e gli altri studiosi riconducibili ai *Disability Studies* (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013), si focalizza sugli effetti marginalizzanti delle interpretazioni della disabilità – quando, ricostruendo la nascita dell'idea di normalità, ne analizza le rappresentazioni nella letteratura e ci ricorda la sfortunata vicenda dello stalliere Hyppolite, che nel romanzo di Flaubert, *Madame Bovary*, non sopravvive all'intervento per la "correzione" del suo piede equino.

Sebbene non si possa negare che le politiche dell'integrazione scolastica abbiano creato un contesto ideale per lo sviluppo dell'educazione inclusiva (D'Alessio, 2011, p. 2) e che anche in Italia si sia lavorato per far dialogare integrazione e inclusione attraverso "l'utilizzo di pratiche necessarie all'apprendimento di alcuni alunni/e con disabilità" ma "adattate in modo da poter diventare parte della didattica quotidiana del loro gruppo classe" (Demo, 2016, p. 124), si riscontra spesso la difficoltà a prendere contatto con gli impliciti pedagogici spesso sottesi all'integrazione scolastica (Medeghini, 2011) e a operarne una decostruzione. Pare che non ci sia una

adeguata resistenza alle “diagnosi che diventano gabbie invece che esperienza del limite che muove i confini” (Santi, 2015, p. 110).

Nella definizione di inclusione scolastica, accolta e posta come finalità nell’art. 1 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 – Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, risultano assenti quelle qualificazioni – certificato, speciale, individualizzato, specializzato – caratteristiche del lessico integrazionista e fortemente stigmatizzanti. L’inclusione scolastica riguarda, infatti, tutti coloro che frequentano la scuola, e non solo gli alunni certificati, e si prevede la possibilità di fornire risposte a tutti i bisogni educativi e non solo a quelli speciali; essa si concretizza, inoltre, nella predisposizione di percorsi individuali e non di Piani Educativi Individualizzati (PEI) ed è una responsabilità di tutti gli insegnanti e non solo degli insegnanti specializzati. Il linguaggio è quello dei diritti e, dunque, si invita al rispetto dell’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole. Ma a questo movimento di ampliamento corrisponde un restringimento negli articoli successivi, non tanto o non solo perché il focus è sugli alunni con disabilità quanto perché il linguaggio utilizzato richiama almeno in parte quell’universo semantico integrazionista prima rimosso.

Se i costrutti di individualizzazione e personalizzazione indubbiamente sono importanti in un’ottica inclusiva, il problema è che “l’interpretazione che ne è stata data dalla normativa vigente e dall’epistemologia medico-individuale che la sottende è quella della progettualità differenziata su base individuale” (Bocci, 2015, pp. 87-88).

L’assunzione di una prospettiva di ampio respiro, attraverso la quale ridefinire l’inclusione scolastica, richiederebbe probabilmente una riorganizzazione di tempi, spazi, valori e risorse della scuola in generale. Quell’inclusione scolastica che riguarda tutti gli alunni e tutti i loro bisogni e che coinvolge tutti gli attori impegnati nella scuola e nell’extra-scuola non ha altrove specifici riferimenti normativi attuativi. Si soffre ancora un po’ di quella “patologia della normalità” (Medeghini, 2006, p. 119) che porta a considerare la differenza come mancanza da colmare e a proporre un adattamento dei percorsi, che coincide quasi sempre con una semplificazione e non con un adattamento, che è tale perché “*adatto* al singolo allievo” (Chiappetta Cajola, 2013, p. 37).

Gli spazi della scuola comune si sono indubbiamente aperti ma, ancora segnati dalla separazione della delega alle figure e ai percorsi specializzati, sembrerebbero essere stati sottoposti a un processo *additivo*, in cui alla normalità è stata *affiancata* la specialità, piuttosto che a un processo

relazionale, moltiplicativo, in cui le dinamiche dell'interazione avrebbero potuto portare a una ristrutturazione dell'intero sistema e alla rinegoziazione delle condizioni della partecipazione.

Negli spazi così *addizionati*, i tempi sembrano essere rimasti immutati. Il tempo scolastico – la successione cronologica delle attività, la successione degli anni, i tempi dell'apprendimento rispetto ai quali si misura il “non-apprendimento”, che poi genera esclusione (Fornasa, 2011, p. 160) – è già lì, bell'e pronto, forse talvolta solo arricchito da un *tempo aggiuntivo*, finendo per confliggere con l'apertura degli spazi, fisici e di discorso, sollecitata dall'educazione inclusiva.

Per sfuggire alla tensione omogeneizzante a cui spesso conduce la tendenza semplificatoria della categorizzazione delle differenze, lo spazio necessita di essere pensato nella sua intima connessione con il tempo in cui si realizza l'evento educativo. È in tal senso che si richiama qui la nozione di “cronotopo” che, come si argomenterà nel prosieguo, potrebbe aiutarci a restituire quell'unitarietà di tempo, spazio e valori nella quale si realizza l'esperienza dei soggetti. E l'inclusione stessa è un'esperienza, un'esperienza che “ci riguarda” tutti (Santi, Ruzzante, 2016, p. 59) e in cui non ci sono soggetti e oggetti, soggetti di primo e di secondo livello, ma solo soggetti sullo stesso piano che si impegnano dialogicamente nella relazione (Manno, 2015).

2. Cronotopo letterario e cronotopo educativo

All'interno della teoria della relatività, il tempo, fino ad allora considerato un fattore slegato rispetto alle tre dimensioni dello spazio, inizia a essere concepito come qualcosa di mutevole rispetto alle condizioni dell'osservazione (Migliore, 2015). La velocità di spostamento delle masse in uno spazio influisce sugli eventi percettivi tanto che tempo e spazio risultano inscindibili. Il concetto di “cronotopo” riassume questa inscindibilità e Michail Bachtin, interessato ai modi attraverso cui gli uomini hanno organizzato, nel corso dei secoli, la propria esperienza in un certo numero di immagini del mondo, se ne appropria per condurre un'analisi dei generi letterari. Almeno è ciò che dichiara nel 1937-38 quando scrive *Le forme del tempo e dello spazio nel romanzo*, affermando di non essere interessato al “significato speciale che esso ha nella teoria della relatività” e di volerlo trasferire “nella teoria della letteratura quasi come una metafora”, per poi specificare “quasi, ma non del tutto” (Bachtin, 2001, p. 231). A

distanza di circa quarant'anni, aggiunge, però, delle osservazioni conclusive, in cui ammette la difficoltà di circoscrivere i confini dell'analisi cronotopica, dal momento che tutto ciò di cui si fa esperienza, per essere conosciuto, deve avere una determinazione spaziale e temporale, ossia una "forma segnica, udibile e visibile da noi" (Bachtin, 2001, p. 405). Riconoscendo però che "ogni ingresso nella sfera dei significati avviene soltanto attraverso la porta dei cronotopi" (Bachtin, 2001, p. 405), sembra tuttavia ricadere in quella visione a-prioristica del tempo e dello spazio come forme necessarie a qualsiasi processo di conoscenza e che, volendosi distaccare dal trascendentalismo kantiano, aveva provato a radicare nella vita concreta. Proprio perché legato all'esperienza dei processi di significazione umana e, dunque, carico di tratti assiologici ed emozionali, il riferimento al cronotopo è presente in molti altri saggi, come in quello dedicato al romanzo di educazione, in cui si approfondiscono le forme spaziali e temporali nel romanzo di Goethe o negli studi sul carattere dell'eroe (Bachtin, 2000). Il cronotopo è, infatti, profondamente legato alla teoria del dialogo e alla dimensione dialogica dell'esistenza (Holquist, 2009) che attraversa tutta l'opera di Bachtin.

Bachtin assegna al cronotopo innanzitutto una funzione di genere, vale a dire che la specifica forma spazio-temporale degli eventi vissuti dai personaggi, esprime il genere del romanzo stesso. Ciò perché esso ha sia un significato d'intreccio, ossia è un centro organizzatore degli eventi, sia un significato raffigurativo degli eventi stessi (Bachtin, 2001, p. 397). Alcuni generi letterari presentano configurazioni spazio-temporali molto vicine al tempo e allo spazio storico reale all'interno delle quali i soggetti, con responsabilità e creatività, partecipano alla definizione del mondo; altri invece ne sono più distanti. Mentre in alcuni generi dell'età classica l'azione individuale è, infatti, influente rispetto agli eventi del romanzo stesso, nei romanzi di Goethe il divenire individuale e storico risultano strettamente interconnessi. Ciò che è importante sottolineare è che da un certo cronotopo, il cui principio guida è il tempo, emergono specifiche immagini di uomo (Bachtin, 2001, p. 252) e che esso in quanto atto di significazione è sempre un atto di valutazione.

Sono proprio le funzioni che Bachtin assegna al cronotopo nell'ambito letterario, e in realtà a tutti i campi della cultura, a guidare la declinazione di questo concetto in ambito educativo, come testimonia una vasta letteratura. Non potendone rendere qui adeguatamente conto, ci si può limitare a segnalare che esso è, ad esempio, utilizzato per l'analisi cronotopica dei processi di insegnamento-apprendimento, delle culture del-

l'apprendimento oltre che per il design degli ambienti educativi e delle interfacce digitali (Brown, Renshaw, 2006; Kabat, 2014; Lemke, 2005; Renshaw, 2007; Ritella, 2018; Ritella, Ligorio, Hakkarainen, 2016; Wang, 2009).

Matusov (2009, p. 149), studioso impegnato nella costruzione di una pedagogia dialogica proprio a partire dalle suggestioni bachtiniane, parafrasa la definizione di cronotopo letterario dicendo che anche in ambito educativo, così come nel romanzo, il cronotopo ha un significato di genere perché identifica specifiche pedagogie e filosofie educative nonché diverse forme organizzative dei contesti scolastici. Inoltre, così come il cronotopo influisce sull'immagine di uomo nella letteratura, esso influisce sull'identità dell'insegnante e degli studenti, che è, in tal senso, intrinsecamente cronotopica. Matusov (2015, p. 67) riconosce al cronotopo educativo un'utilità maggiore rispetto a concetti come schemi, filosofie educative e modelli, per la sua capacità di abbracciare tanto le condizioni materiali quanto quelle ideologiche che danno forma alla pratica. Identifica, richiamandosi ad Argyris e Schön, cronotopi dichiarati e cronotopi in uso, per distinguere i modi in cui le istituzioni scolastiche e gli insegnanti parlano dell'organizzazione delle loro pratiche pedagogiche dalle pratiche concretamente attuate. In ogni cronotopo, inoltre, egli rintraccia un livello ontologico e un livello didattico, all'interno dei quali si possono riconoscere le forme del tempo, dello spazio e dei valori.

Il cronotopo ontologico fa riferimento, ad esempio, allo spazio-tempo fisico della classe, ai suoi arredi, al ritmo delle attività, ma anche al sistema di relazioni nella classe e fra la classe e l'esterno: non si tratta solo di uno sfondo inerte perché esso contribuisce a dare forma ai personaggi e alle ideologie su cui si innestano i processi di comprensione e di costruzione di senso. Il cronotopo didattico fa, invece, riferimento allo spazio del curriculum, ai tempi che scandiscono la successione degli argomenti e ai valori connessi alla filosofia educativa e valutativa. Sulla base di questa articolazione si delineano, in astratto sebbene basandosi su pregresse esperienze, alcune macro-tipologie di cronotopi: l'*Assignment-Cronotope*, il *Dialogic Provocation Chronotope* e il *Journey Chronotope* (Matusov, 2015). Il primo è sostanzialmente quello della scuola tradizionale con spazi, tempi e valori predeterminati, in cui gli studenti sono passivi rispetto all'autorità dell'insegnante. In questo cronotopo, Matusov fa però rientrare anche gli approcci attivi che considera meri artifici per imporre comunque un solo punto di vista. Da tali approcci si distingue, invece, la provocazione dialogica che spinge gli studenti a impegnarsi in processi

di negoziazione e di co-costruzione critica della conoscenza. Ma anche a questo cronotopo sembra preferire il cronotopo del viaggio, espressione di quella che definisce una pedagogia dialogica polifonica, che fa cadere i confini dei contesti formali, apre alla scoperta, alla responsabilità della scelta dei propri apprendimenti, all'autovalutazione.

Ciò che è importante sottolineare è che per Matusov (2015, p. 89) ogni cronotopo educativo è strettamente collegato, anzi è generato, dall'orientamento dell'insegnante, poiché da questo dipendono i suoi obiettivi e le scelte dei percorsi per raggiungerli.

3. L'inclusione come cronotopo educativo

Agire l'educazione inclusiva, in particolare nei contesti scolastici, è un compito indubbiamente complesso che richiede di muoversi su più piani, che coinvolgono, come ci insegna l'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2014), gli aspetti identitari, organizzativi e prassici della scuola come sistema e le sue relazioni con altri sistemi. All'interno di tale sistema l'*agency* dei docenti (Sibilio, Aiello, 2018) ha un ruolo importante: ad essi non deve essere tanto richiesta una "padronanza di conoscenze frammentate sulle patologie e nemmeno [...] la destrezza nell'uso di tecniche dispensative e compensative" quanto una riflessione sui propri atteggiamenti e valori poiché questi "contano e fanno la differenza nella trasformazione delle prassi didattiche [...] verso l'inclusione" (Santi, Ruzzante, 2016, p. 65).

Ed è proprio dai valori e dagli atteggiamenti degli insegnanti, come ha rilevato anche Matusov, che si generano specifici cronotopi e, possiamo aggiungere, da questi dipende anche la loro valenza inclusiva. Proprio per l'unitarietà di tempo-spazio-valori espressa dal cronotopo, adottare una visione cronotopica delle pratiche educative può contribuire a far superare quella visione *additiva* degli spazi e dei tempi, che sembra aver caratterizzato l'inclusione scolastica – come se l'inclusione fosse un *di più*, un mero *orpello*, un valore aggiuntivo come lo spazio per un banco diversamente disposto e i tempi aggiuntivi concessi al suo ospite – a favore di una visione più relazionale e trasformativa di spazi, tempi e soggetti.

L'organizzazione, anche fisica, di tempi e spazi – che, come si è visto, rientra, con il sistema di relazioni, nel cronotopo ontologico individuato da Matusov – è una dimensione fondamentale della gestione della classe anche in senso inclusivo (d'Alonzo, 2015, pp. 37-50). Ma è l'ancoraggio

a una specifica prospettiva assiologica che può davvero fare la differenza. Ci si potrebbe esercitare nell'individuare alcune configurazioni cronotopiche della classe inclusiva oppure effettuare delle analisi cronotopiche per portare alla luce i modi in cui soggetti attribuiscono senso a una certa situazione e verificare se essa sia vissuta come inclusiva, non essendoci, fra l'altro, nessuna possibilità di progettare uno spazio-tempo a-prioristicamente e universalmente inclusivo, proprio per la difficoltà di comprendere, prima dell'incontro con esse, tutte le differenze. Si potrebbe, però, come si intende qui fare, utilizzare il cronotopo, in linea con Bachtin, quasi come una metafora: del resto sono entrambi forme universali di percezione e di categorizzazione aperta (Tarvi, 2015) e, in più, la metafora è anche un potente strumento per accedere alle rappresentazioni implicite che muovono l'azione (Perla, 2010, p. 159). Tale uso 'aperto' del cronotopo potrebbe aiutare a restituire l'ampiezza, l'incontenibilità, spaziale e temporale, dell'inclusione. Si potrebbe allora parlare non tanto di cronotopi dell'educazione inclusiva, ma dell'inclusione come cronotopo dell'educazione e dunque di uno specifico genere, o se si preferisce stile, dell'educazione, cercando poi di rintracciare i motivi cronotopici che da esso ricevono una specifica sfumatura assiologica ed emozionale.

Se è il tempo ad essere il principio guida del cronotopo possiamo chiederci qual è il tempo dell'inclusione e provare a individuarlo nella sua frazione indefinita, l'*istante*, e nel suo svolgimento, ossia il *divenire*. È cioè il tempo della simultaneità relazionale e del fluire delle differenze. È il tempo in cui si fa esperienza dell'incontro e della trasformazione di se stessi. Lo spazio non può che essere allora quello della coesistenza e della co-evoluzione (Striano, 2015), dialogicamente – in senso bachtiniano – vissute (Manno, 2016).

Si tratta di uno spazio-tempo dell'incontro e del divenire comunitario caratterizzato dall'apertura e dal movimento verso l'alterità; uno spazio in cui domina l'imprevedibile e l'inedito, vissuti non come incidenti di percorso, come errori o eccezioni da regolare, ma come *naturale* espressione della molteplicità dei funzionamenti umani. Si tratta, altresì, dello spazio-tempo dell'equilibrio necessario a stare, con sapienza, all'interno di quel dilemma della differenza (Norwich, 2008) che si gioca nella tensione fra particolare e generale, fra la necessaria attenzione alle singole esigenze e attenzione alle esigenze di tutti gli studenti.

Nello spazio-tempo dell'inclusione non si vive in relazione al raggiungimento di un traguardo prefissato perché esso è lo spazio-tempo della scoperta di sé e del mondo, al di là di ogni categorizzazione; lo spazio-

tempo della fioritura umana, così come ce ne parla Ghedin (2017) richiamandosi a Sen e Nussbaum, e non del completamento di un modello già dato. In questo spazio-tempo non predomina la standardizzazione, perché il successo di ogni iniziativa si gioca sulla variazione e sulla differenziazione, sorrette da una comune armonia inclusiva. Le routine lasciano il posto all'improvvisazione, l'atto creativo in cui c'è, come sottolineano Santi e Illetterati (2010, p. 3), la riconciliazione, nella loro reciproca e inestricabile relazione, fra tecnica e spontaneità. L'improvvisazione è legata a "processi creativi che mettono autenticamente in relazione le persone coinvolte" ed è "un mezzo per confrontarsi con situazioni sempre nuove, complesse" (Santi, Zorzi, 2015, p. 354): essa è "atto ed esperienza educativa basata sull'estetica dell'imperfezione e sulla creatività nell'istante" (Santi, 2015, p. 103).

È in questo cronotopo che i *motivi cronotopici* dell'educazione – in questo discorso, un insieme di dispositivi organizzativi e didattici – possono acquisire la loro valenza inclusiva. La ricerca nel campo della didattica inclusiva si sviluppa attorno ai valori della collaborazione e della cooperazione, tanto fra insegnanti quanto fra questi e gli studenti, e dell'attenzione alle differenze. Alcune strategie, quali la compresenza didattica, l'apprendimento cooperativo e la differenziazione didattica possono offrirsi come possibilità di attualizzazione di questi principi. La collaborazione fra gli insegnanti, nelle forme del cosiddetto co-teaching (Ianes, Cramerotti, 2015; Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013), che richiede non la mera compresenza ma un attento lavoro di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione, è una risorsa importante per l'inclusione, anche perché può modellare la collaborazione degli studenti. Ferma restando la possibilità di adeguati spazi e tempi per la progettazione e l'azione, questi ultimi possono essere coinvolti in attività di apprendimento cooperativo (Comoglio, Cardoso, 1996) dove, grazie a ciò che caratterizza questo approccio rispetto ad altri – interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione faccia a faccia, impiego e potenziamento delle abilità sociali – ciascuno può esprimere e sentire valorizzate le proprie abilità e competenze. Il lavoro in piccoli gruppi è anche una delle possibilità attuative della differenziazione didattica (Tomlinson, 2006) una strategia all'interno della quale "è consuetudine personalizzare e differenziare percorsi e attività per tutti" e non solo per alcuni (d'Alonzo, 2016, p. 102).

Ma ciascun dispositivo, per quanto carico di una potenzialità inclusiva, va reso tale nella situazione concreta anche grazie all'azione dell'insegnante che prende forma nel cronotopo dell'inclusione. Un insegnante

impegnato, proprio come suggerisce la volpe al Piccolo Principe – una delle metafore utilizzate da Tomlison (2006, pp. 23-26) per guidare la riflessione sulla differenziazione didattica –, a creare *legami*, che è poi il grande sforzo richiesto a tutti dall'inclusione. Proprio quei legami che riconciliano, nell'unità del cronotopo, lo spazio con il tempo e i valori dell'educazione inclusiva, favorendo il superamento di quella che è stata qui definita una visione *additiva* degli spazi dell'inclusione a favore di una visione *relazionale e trasformativa* degli stessi.

Riferimenti bibliografici

- Bachtin M.M. (2000). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Bachtin M.M. (2001). Le forme del tempo e del cronotopo nel romanzo. In M.M. Bachtin, *Estetica e romanzo* (pp. 231-406). Torino: Einaudi.
- Bocci F. (2015). Dalla Didattica speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 87-166). Brescia: La Scuola.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brown R., Renshaw P.D. (2006). Positioning Students as Actors and Authors: A Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities. *Mind, Culture, and Activity*, 13(3): 247-259.
- Caldin R., Righini G. (2017). Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 18(3): 39-53.
- Chiappetta Cajola L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 13-124). Roma: Armando.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo L. (2015). La didattica speciale e le sue problematiche. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli. *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 11-83). Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Davis L.J. (2015). Normalità, Potere e Cultura. In R. Medeghini (ed.), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità* (pp. 41-61). Trento: Erickson.

- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Fornasa W. (2011). Inclusione e doppio vincolo della 'disabilità abile'. Verso un'ecologia dell'apprendere e del non apprendimento. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 157-172). Milano: FrancoAngeli.
- Ghedin E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(11): 157-175.
- Holquist M. (2010). The Role of Chronotope in Dialog. *Proceedings of the Second International Interdisciplinary Conference on Perspective and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin* (pp. 9-17). Stockholm: Stockholm University Department of Scandinavian Languages.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Kabat K.J. (2014). Time, Space, and Dialogue in a Distance-Learning Class Discussion Board. *E-Learning and Digital Media*, 11(2): 162-175.
- Lemke J.L. (2005). Place, Pace, and Meaning: Multimedia Chronotopes. In S. Norris, R. Jones (eds.), *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis* (pp. 110-122). London-New York: Routledge.
- Manno D. (2015). L'inclusione come dialogo. Intorno alle competenze dei professionisti della formazione. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 4(1): 115-132.
- Manno D. (2016). *L'autorialità dialogica. 'Formazione' e 'insegnamento' in Bakhtin*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Matusov E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Matusov E. (2015). Chronotopes in Education: Conventional and Dialogic". *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3: 65-97.
- Medeghini R. (2006). Il tempo della scuola. In R. Medeghini (ed.), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze* (pp. 112-137). Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 95-128). Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

- Migliore T. (2015). Il cronotopo. Un dispositivo dello spazio enunciazionale. *E|C. Rivista on-line dell'AISS*, 2: 1-13.
- Miles S., Singal N. (2010). The Education for All and Inclusive Education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1): 1-15.
- Norwich B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. Oxon-New York: Routledge.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Renshaw P.D. (2007). A commentary on the chronotopes of different 'cultures of learning': Transforming classrooms from trading-places into relational-places of learning. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4): 240-245.
- Ritella G. (2018). Chronotope: an investigation of the spatial and temporal organization in technology-mediated collaborative learning (Tesi di Dottorato, Helsinki University). *Helsinki Studies in Education*, 2.
- Ritella G., Ligorio M.B., Hakkarainen K. (2016). Theorizing space-time relations in education: The concept of chronotope. *Frontline Learning Research*, 4(4): 48-55.
- Santi M., Illetterati L. (2010). Improvisation between Performance Art and Lifeworld. In M. Santi (ed.), *Improvisation. Between Technique and Spontaneity* (pp. 1- 6). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità fra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2): 57-74.
- Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10: 351-361.
- Santi, M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 16(2): 103-113.
- Sibilio M., Aiello P. (eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Striano M. (2014). Introduzione al Symposium 'Education as inclusion'. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 3(1): 15-18.
- Tomlinson C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Vehmas S. (2015). I bisogni educativi speciali. Un'analisi filosofica. In R. Me-deghini (ed.), *Norma e normalità nei Disability Studies* (pp. 205-220). Trento: Erickson.
- Wang H. (2009). The Chronotopes of Encounter and Emergence. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1): 1-5.

